



ALAS

Controversias
& Concurrencias
Latinoamericanas

VOLUMEN 13 NÚMERO 23 -OCTUBRE 2021- MARZO 2022
PUBLICADA 1 DE OCTUBRE DE 2021

CyCL Controversias y Concurrencias Latinoamericanas
Vol 13; Núm. 23 - octubre 2021 marzo 2022.
ALAS - Asociación Latinoamericana de Sociología
Categoría: Organismos Internacionales
ISSN: 2219-1631 | ISSN-L: 2219-1631
Formato: Digital [PDF] [HTML]
URL: www.sociologia-alas.org
Fecha de Publicación: 01-10-2021

Arte de portada: "Agua" de la serie "4 elementos". Acrílico sobre lienzo [1,2m x 1m] **Artista:** Merce Yacante. **Coleccionista:** Leonado Siere. Expuesto en Hub del oeste. Contacto: +5492645455759 - merceyacanteart@gmail.com
Descripción: Esta obra forma parte de la serie "4 elementos", junto a "Aire", "Fuego" y "Tierra". Representa al elemento agua mediante un elemental, ser o diosa cuyo contexto es un paisaje de las Tumanas en Valle Fértil. El símbolo alquimista del Agua está presente como triángulo invertido. El contenido mágico forma parte de mi arte, como puede apreciarse. Espero que lo disfruten.

Controversias y Concurrencias Latinoamericanas

La revista electrónica de Sociología y Ciencias Sociales de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) Controversias y Concurrencias Latinoamericanas tiene por objetivo difundir artículos científicos de análisis crítico y de cambio alternativo sobre las complejas realidades de América Latina y el Caribe en el contexto internacional. Una prioridad a publicar serán las teorías y metodologías propias del pensamiento latinoamericano desarrolladas por científicos sociales. También se propone publicar experiencias y análisis relacionados con el cambio social, político, económico y cultural en nuestros países y del contexto internacional.

Envíos: sociologia-alas.org

Bases y directorios: Latindex 2.0 | Red de Revistas ALAS | Base | LatinRev REDIB | vLex | ErihPlus | M.I.A.R | DOAJ | Redalyc

Contacto Principal

Comité Editorial
revistacyc.alas@gmail.com

Nota de copyright



Controversias y concurrencias latinoamericanas ALAS por ALAS se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Comité Directivo 2019-22

Presidente de ALAS

Dr. Jaime Ríos. *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Perú.

Vice presidente de ALAS

Dra. Angélica Cuellar. *Universidad Nacional Autónoma de México*. México.

Integrantes

Mg. Jesús Díaz. *Universidad Autónoma de Santo Domingo*. República Dominicana

Dra. Marina Ortiz. *Universidad de Santo Domingo*. República Dominicana.

Dr. Breno Bringel. *Universidad Complutense*. Brasil.

Mg. Briseida Barrantes. *Universidad de Panamá*. Panamá.

Dr. Eduardo Arroyo. *Universidad Ricardo Palma*. Perú.

Dr. Milton Vidal. *Universidad Academia de Humanismo Cristiano*. Chile.

Dr. Federico Schuster. *Universidad de Buenos Aires*. Argentina.

Dr. Alexander Gamba. *Universidad Santo Tomás*. Colombia.

Comité Editorial

Directora editorial

Dra. Martha Nélide Ruiz. *Instituto Universitario Internacional de Toluca*.
México.

Editora

Dra. María Margarita Alonso. *Instituto Universitario Internacional de Toluca*. México.

Director de diseño editorial

Gerardo Larreta. *Universidad Nacional de San Juan*. Argentina.

Traducciones

Olivia Fernández Alonso. Cuba.

Coordinador de comunicación y redes sociales

Dr. Francisco Favieri. *Universidad Nacional de San Juan*. Argentina.

Consejo científico

Dra. Alicia Itatí Palermo. *Universidad de Luján*, Argentina

Dra. Angélica Cuellar. *Universidad Nacional Autónoma de México*, México.

Dr. Jorge Rojas Hernández. *Universidad de Concepción*, Chile

Dr. Federico Schuster. *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Dr. Jaime Preciado Coronado. *Universidad de Guadalajara*, México

Índice

Editorial.....7

Artículos

Crisis, capital, y comunicación en el ‘estallido social’ chileno (2019).....9

Políticas públicas de e-Gobierno e e-Democracia37

La caricatura política como fuente de investigación en tiempos de pandemia67

Una teoría de la metáfora para la teoría del habitar.....77

Ciencia y tecnología en la gestión documental del ámbito universitario.....86

La etnografía en sitios de redes sociales.....97

Destinos emergentes en la movilidad internacional de cubanos.....119

Experiencias y epifanías de Daniel135

Promoción de acciones políticas públicas a favor de las mujeres víctimas de violencia en Guayaquil.....147

Aproximaciones interpretativas al trabajo colegiado157

Aprender, convivir, prosperar173

Horizontes laborales y orientaciones escolares:.....197

Comunidades de aprendizaje y Comunidades profesionales de aprendizaje como herramientas para mejorar la función de supervisión escolar en educación secundaria221

El deporte universitario en la UAEMex:.....245

Monitoreo de tratamiento de adicciones usando Addiction Severity Index en Comunidad Terapéutica.....269

Intervención psicopedagógica basada en Mindfulness para el desarrollo de habilidades socio emocionales en estudiantes de bachillerato279

Editorial

Jaime Ríos Burga
Presidente ALAS
Martha Nélica Ruiz
Directora Editorial

Crisis, capital, y comunicación en el ‘estallido social’ chileno (2019)¹

Crisis, capital, and communication in the 2019 Chilean uprising

Jorge Valdebenito Allendes. *jlva.sociologo@gmail.com*

Universidad de Valparaíso. Chile

Recibido: 12/06/2021

Aceptado: 27/09/2021

Resumen

El ‘estallido social’ ocurrido en Chile durante el año 2019, ha suscitado una serie de interrogantes respecto a sus fuentes, manifestaciones, y perspectivas de reestabilización. Este estudio presenta un examen crítico sobre la representación realizada por medios de comunicación de masas durante el transcurso de la rebelión. Concretamente, se atienden sus principales hitos y controversias. La ejecución del análisis involucra una comparación entre las coberturas periodísticas realizadas por cadenas de televisión abierta, con aquellas publicadas en periódicos con líneas editoriales politizadas.

Los resultados indican que sus diferenciaciones se encuentran principalmente en las distinciones normativas subyacentes a la identificación del origen del estallido, caracterización de su propagación, y proyección de alternativas de reestructuración. Tal normatividad se expresa en relativos énfasis y cegueras con que se presentan los hechos en sus tribunas. Y específicamente, en el caso de la televisión abierta chilena, se constatan adherencias manifiestas entre sus valoraciones y aquellas presentes en periódicos afines a la centro-derecha nacional. Desde ahí se discute sobre la caída en los indicadores de confianza en la televisión chilena, destacando la necesidad de democratizar sus perspectivas desde el pluralismo informativo.

Palabras clave: Crisis, estallido social, pluralismo informativo, Chile.

Abstract

Chile’s social uprising in 2019 has raised a series of questions regarding its sources, manifestations, and prospects of re-stabilization. This study presents a critical examination of the representation made by mass media during the rebellion. Specifically, its main milestones and controversies are addressed. The analysis involves a comparison between the journalistic coverage made by open television channels, with those published in newspapers with politicized editorial lines. The results indicate that their differences are mainly found in the normative assumptions underlying the identification of the origin of the social outbreak, the characterization of its proliferation, and the projection

¹ Investigación realizada gracias a Beca ANID de Doctorado Nacional.

of restructuring alternatives. Such normative assumptions are expressed in the way facts are presented in their stories, including partisan bias. In the case of Chilean open television, the results suggest a concordance with the views and opinions of the national center-right newspapers. On this basis, we discuss the increase of media distrust in Chilean television, highlighting the need to democratize its perspectives towards achieving media pluralism.

Keywords: Crisis, social uprising, media, media pluralism, Chile.

1.- Introducción

A finales del año 2019, Chile fue objeto de un inusitado proceso de convulsión política y social. Como es de esperar, esto ha provocado la publicación de una multiplicidad de análisis y aproximaciones. Entre aquellas provenientes del campo de las humanidades y ciencias sociales, estas se distinguen principalmente desde sus posicionamientos normativos.

De una parte, caracterizan el proceso como irrupción de un escenario de caos y violencia, ante el cual la clase política fue incapaz de dar una respuesta adecuada (Peña, 2019; Rovira, 2020; Tironi, 2020). De tal incertidumbre e inestabilidad, la economía sufrió los principales efectos, disminuyendo sus proyecciones de crecimiento e inversión para el siguiente período (Gómez, 2019, 2 de diciembre; Marchetti, 2019, 21 de octubre).

De otra, se sostiene que el proceso revolucionario de octubre fue propagado por efecto de los resultados económicos, políticos y sociales de la configuración neoliberal de las relaciones de explotación en el país (Akram, 2019; Grez, 2019; Torres, 2020). Tal postura orienta el presente documento. Allí, la violencia de su irrupción se explica por el descontrol impuesto por dicha configuración a las tendencias históricas del capital (Marx, 2010/1867). Especialmente la acumulación, pauperización general del nivel de vida, proletarización de capas medias, degradación ecosistémica, y aumento del ejército industrial de reserva. De ahí que el sujeto de la rebelión se conformara de un modo pluriclasista; vale decir, en la articulación de descontentos populares y de sectores medios. Ante ello cualquier estrategia sería de contención no podría formularse al interior de los límites del neoliberalismo. Con ello se justifica la construcción de un programa de transición antineoliberal, cuyas tácticas y estrategias deban definirse en el transcurso de su propia iteración.

Para comprender los diferentes aspectos del debate sobre la crisis, y sus alternativas de salida, se pueden atender tres elementos clave (Mascareño, Goles, y Ruz, 2016). Estos son i) la identificación de sus fuentes de incubación; ii) las valoraciones en torno a sus manifestaciones de propagación; y iii) adherencia o promoción hacia determinados caminos de reestabilización. La denominación del proceso como una explosión (Mayol, 2019), estallido (Akram, 2019), rebelión (Grez, 2019), convulsión (Torres, 2020), desborde (Tironi, 2020), crisis (Mascareño, 2020; Peña, 2019), entre otras (Fuentes, 2019; Herrera, 2019), no es baladí. Medios de masas como la televisión, en lugar de abrir un debate en la materia, han tendido a naturalizar la noción de 'estallido social'.

A dicha comprensión conceptual subyace la impredecibilidad de lo sucedido, así como la invisibilización hacia el conjunto de fisuras del neoliberalismo chileno (Gaudichaud, 2015). Ampliamente estudiadas por diferentes organismos

e intelectuales (CEP, 2017; Gárate, 2012; PNUD, 2017; Rovira, 2020), sus efectos han sido objeto de diferentes controversias mediáticas (Antezana y Cabalín, 2018; Cárdenas y Pérez, 2017; Gronemeyer y Porath, 2017; Sapiezynska, 2019), y representadas usualmente desde posturas afines a los intereses de la clase dominante chilena.

El objetivo principal del presente estudio es examinar los hitos y controversias que componen el llamado 'octubre chileno' del 2019 (Ruíz, 2020). Como fuente de información primaria se considera la representación mediática de sus hechos, especialmente aquella realizada por la televisión abierta, considerada como el principal medio de información en el país (Newman, et al, 2020). Esto no excluye consideraciones a material proveniente de otros medios de prensa -como periódicos y/o radioemisoras-, además de informes gubernamentales, de organismos internacionales, estudios de opinión pública, y publicaciones académicas. Sin embargo, el énfasis se encuentra en la dimensión mediática de la coyuntura. Esto porque pese de ser considerado en análisis precedentes, no ha sido abordado desde una perspectiva crítica de la comunicación de masas. Desde ahí es clave cuestionar la normalización de determinadas posturas afines a los intereses de los grupos propietarios de los sistemas mediáticos en formaciones democráticas (Becerra, 2019; Happer, 2016).

No es menor, en dicho sentido, el hecho de que durante el 'estallido' las cadenas televisivas fueran objeto de críticas ciudadanas. Estas involucraron protestas en las afueras de sus instalaciones, campañas digitales de denuncia -con hashtags como #LaTeleMiente-, sabotajes a despachos en terreno, e intervenciones al aire en sets de televisión (Almeida y Riffo, 2019). Pero el empresariado también realizó sus maniobras, mediante huelgas de inversión publicitaria en espacios televisivos, considerados ajenos a sus intereses editoriales (El Desconcierto, 2019a, 10 de noviembre).

En resumen, la televisión quedó constituida durante la rebelión chilena del 2019 como objeto de lucha de clases, fundamentalmente por su función en la significación de procesos histórico-materiales. Pero pese a que las masas evidenciaron un salto en su conciencia respecto a la importancia de los instrumentos hegemónico-coercitivos, el 'octubre chileno' no logró una revolución triunfante. Por ejemplo, que destituyera el Gobierno e instalara uno provisional revolucionario.

No obstante, el movimiento sí planteó preguntas sobre el poder; específicamente sobre las particularidades del enfrentamiento político, mediático, y militar entre el sujeto del régimen y aquel de la insurrección (Lenin, 2003/1905; 2010/1902; Marx, 2003/1871; Torres, 2020). De tal colisión resultó la apertura de un proceso de recomposición institucional, diseñado al interior de los límites de la democracia burguesa (Lenin, 1961/1917). Y pese a permanecer interrumpido por la propagación del Covid-19 en Chile desde marzo del año 2020, sus potencias y límites requieren ser problematizadas. Aquí se presta especial atención al proceso que va desde la declaración del Estado de Excepción Constitucional (18 de octubre del 2019) hasta la firma del Acuerdo por la Paz y una Nueva Constitución (15 de noviembre del mismo año). El período previo y posterior a tal intervalo se analiza sucintamente.

A continuación se presentan algunas distinciones que subyacen al análisis (2), diseño metodológico (3), resultados (4), y una síntesis de discusiones abiertas a modo de conclusión (5).

2. - Distinciones analíticas

2.1. Crisis y capital en las batallas ideológicas.

Desde el origen griego del término, la crisis remite a una situación de emergencia, ante la que se requiere una intervención urgente (Koselleck, 1998; Standring y Davies, 2020). Tal nomenclatura médica sigue las distinciones realizadas por Hipócrates durante la época clásica. Sea en cuerpos biológicos o sociales, fundamental es distinguir síntomas visibles de la enfermedad que los origina. Para muchos/as analistas críticos/as, la consolidación del modo de producción capitalista a nivel mundial ha intensificado y acelerado la sucesión de episodios de crisis de todo tipo (Arboleda, 2020; Foster, 2016).

Su origen se encontraría en la combinación de contradicciones políticas, sociales, y ambientales propias del ordenamiento vigente de la economía mundial. Dicha aseveración no está exenta de controversias. La situación abierta tras la crisis financiera del año 2008 (Roberts, 2018), donde cabe el estallido social chileno del año 2019, para algunos neogramscianos expresa la crisis orgánica del globalismo neoliberal (Stahl, 2019). Para otros, más bien la crisis actual de la democracia liberal (Castells, 2017), o por el contrario, los efectos del incremento de la complejidad de las relaciones sistémicas en la sociedad mundial (Mascareño, 2018).

A la explicación respecto de los episodios de crisis subyacen criterios de carácter cognitivo-normativos, que colisionan durante los procesos de debate o controversia (Luhmann, 1984; Mascareño, 2020). Es central comprender que, en formaciones de clase, dicho fenómeno contiene elementos que los grupos dirigentes intentarán marginar. Según diversos estudios, dicha tarea recae en los instrumentos de propagación ideológica (Boulianne, et al, 2020).

En la era contemporánea, y pese al progresivo aumento de la importancia de plataformas como Internet, la televisión abierta mantiene su posición preponderante (Newman et al, 2020). Esto principalmente gracias a la resiliencia de sus cadenas, la cual ha involucrado, por ejemplo, prácticas de reconversión a las nuevas plataformas. En cuanto a la representación de las coyunturas económico-políticas, particular importancia poseen los espacios de debate y análisis de actualidad. Allí son expuestas las tesis explicativas de lo social admisibles elaboradas y/o permitidas por los grupos dominantes (Habermas, 2006). Posiciones y análisis fuera de tales límites, son marginados mediante diferentes mecanismos de exclusión (Becerra, 2019), contraviniendo los principios democráticos de apertura y pluralismo que la propia sociedad burguesa se jacta de promover (Happer, 2016).

Las prácticas de resistencia a la hegemonía mediático-capitalista son diversas: desde la construcción de medios alternativos y/o independientes, hasta la lucha institucional por la promoción y respeto a los derechos de la comunicación. Vale decir, la facultad ciudadana a informar y ser informada. Pero ambos repertorios poseen limitaciones prácticas. El primer caso impulsa

la tendencia a la atomización mediática. Esta se reconoce como condición para la consolidación de fake-news y post verdad (Newman, et al, 2020). También facilita la ‘naturalización’ de la exclusión a determinadas miradas en medios masivos, desplazando su circulación hacia medios de nicho. De ahí la importancia de democratizar los sistemas mediáticos, por sobre fomentar el paralelismo informativo. No obstante, las luchas reivindicativas por ‘leyes de medios’ han evidenciado debilidades históricas. En los casos de Argentina y Ecuador, donde fueron levantadas por gobiernos progresistas (Becerra, 2019), al poco andar las oligarquías locales encontraron diferentes formas de desmantelarlas.

El caso chileno es icónico en cuanto a la acumulación de capital y poder mediático. Conglomerados como Quiñenco, CorpGroup, Bethia, y transnacionales como AT&T, controlan además de las comunicaciones, la propiedad de las plataformas de circulación de estas. Poseen además buena parte de las empresas de la industria, comercio, y finanzas locales. Dicha oligopolización ha sido denunciada como contraria a la preservación democrática de los derechos a la información, especialmente durante episodios de convulsión o protesta social (Almeida y Riffo, 2019; El Desconcierto, 2019a, 10 de noviembre).

El origen de tamaña concentración es identificado según diversos estudios en la neoliberalización de las relaciones de explotación en Chile (Gaudichaud, 2015; Mayol, 2019; Ruíz, 2020), cuya antonomasia es el ‘ladrillo’ de la dictadura militar (1973-1990) (De Castro, 1992; Gárate, 2012). Sus pilares han permanecido incólumes desde los gobiernos de la transición concertacionista (1990-2010) (Pressacco y Salvat, 2012), y los movimientos de rechazo a tal continuismo usualmente representados televisivamente desde el descrédito (Antezana y Cabalín, 2018; Cárdenas y Pérez, 2017; Gronemeyer y Porath, 2017; Sapiezynska, 2014). Esto permite entender la significativa reducción en los niveles de confianza y legitimidad ciudadana hacia las plataformas del sistema mediático convencional en Chile (Activa, 2020; Newman, et al, 2020).

2.2. Comprendiendo el ‘estallido social’ del 2019 en Chile

Diferentes diagnósticos previos al ‘estallido’ del 2019, indicaron un agotamiento de las potencias del neoliberalismo chileno (Tironi, 2020). Desde la defensa a dicho modelo, sus portavoces destacan la capacidad de desarrollo de la economía de mercado para el país (Herrera, 2019; Peña, 2019). Ejemplos de ello se encuentran en materia de urbanización, aumento de acceso a servicios básicos, e incremento de la cobertura en prestaciones como salud y educación. Tales logros se asocian a la configuración de una economía abierta, con bajos niveles de corrupción, y consolidación de la austeridad y rol subsidiario del Estado (Fuentes, 2019). Entre sus falencias se reconoce la agudización de los indicadores de desigualdad socioeconómica, y un decrecimiento en aquellos de confianza en las instituciones democráticas. Pero con todo, se destaca que las capas vulnerables hoy gozan de un mejor nivel de vida que sus antepasados. Allí, tanto el crédito como la financiarización han jugado un rol clave en la reducción de la ‘extrema pobreza’ en el Chile post-dictatorial.

Pero tales reconocimientos colisionan con aquellos sobre los efectos de las fisuras, o fragilidades, de la neoliberalización (Akram, 2019; Gaudichaud, 2015; Grez, 2019). El descontrol, o absoluta hegemonía empresarial sobre la configuración de las relaciones de explotación en Chile, ha terminado por exacerbar las tendencias históricas de la acumulación capitalista. Entre ellas la pauperización general del nivel de vida de la población. Pero muy especialmente la proletarización de las capas medias. Esta sería la condición del debilitamiento del consenso pro-neoliberal al interior de la clase dominante chilena. Su tradicional línea de masas, objeto de la polarización inducida por la acumulación, imposibilitada se encuentra hoy de reconocer como propios los intereses del latifundio y burguesía transnacional. Pero por la historia de la conciencia de clase de tales sectores, poco probable es que enarboles las causas del socialismo. De ahí que ante la inestabilidad de la república burguesa, fracciones de la pequeña burguesía urbana y rural, tiendan a respaldar iniciativas de carácter proto fascistas.

Ejemplos de lo anterior se encuentran en el 8% electoral de José Antonio Kast en el año 2017. También la articulación en curso de grupos de extrema derecha (Collados, 2020)—como Voz Nacional y Capitalismo Revolucionario—, con medios de información particulares —como El Baquedano—, y presencia en gremios empresariales —como camioneros y agricultores. Con ello, el surgimiento del paramilitarismo en el Chile del post-estallido 2019, figura como una probabilidad en la nación sudamericana. Esto principalmente debido a que dicho proceso de convulsión fue comprendido por tales sectores como expresión de delincuencia y vandalismo (Aurora Soberana, 2019). Desatendiendo las contradicciones del neoliberalismo, atribuyeron el movimiento de masas a la acción de revolucionarios profesionales entrenados en el extranjero. Específicamente en Cuba, Nicaragua y Venezuela. De ahí que por sobre implementar medidas de democratización política y redistribución económica, la rebelión deba enfrentarse con fuerza. Sin embargo, para tal lectura la administración de Sebastián Piñera ha caído en un ‘entreguismo a la izquierda y órganos globalistas de derechos humanos’, ante lo cual ‘al ciudadano de a pie no le quedaría más que defenderse’.

Tras la última gran crisis financiera del 2007-2009 (Roberts, 2018), la oligarquía mundial ha demostrado insuficiencia en la gestión de los efectos negativos de su modo de producción (Callinicos, 2015). Pese a diagnosticar las consecuencias del descontrol sobre los cambios técnicos (Arboleda, 2020), climáticos (Folke, et al, 2016; Foster, 2016), y demográficos (Rigaud, et al, 2018) del período en curso, no ha ejecutado acciones ecuanímes al respecto. Esto ha propiciado el empeoramiento de una serie de conflictos de todo tipo en el mundo capitalista. Difícilmente estos puedan ser reducidos grosso modo como expresión del incremento en la complejidad de las relaciones sistémicas transnacionales (Mascareño, 2018). Diferentes posiciones apelan, en su lugar, a recomponer democráticamente los sistemas institucionales (Castells, 2017; Mouffe, 2007; Mudde y Rovira, 2018; Stahl, 2019).

Tal orientación subyace en Chile a la reivindicación por un ‘nuevo pacto social’, materializada en el Acuerdo por la Paz y una Nueva Constitución el 15 de noviembre del año 2019 (Grez, 2019). Dicho proceso se encuentra hoy revestido de una enorme incertidumbre y complejidad. De una parte, por la

propagación del Covid-19, pero también por la multiplicidad de contradicciones históricas no encaradas por el régimen (Torres, 2020). Ambos elementos son fuente de inestabilidad en la nación sudamericana, donde diferentes voces ya enfatizan en los peligros de la integración económica mundial. El análisis de hechos, y sus respectivas representaciones en los medios de comunicación de masas, permite balancear la formulación de preguntas y el modo de enfrentarlas (Mascareño, 2020).

3. - Diseño metodológico

El objetivo general de la presente aproximación es caracterizar el ‘estallido social’ chileno de octubre del año 2019, desde la representación mediática de sus principales hitos y controversias. Esto a partir de los debates en torno a sus fuentes de incubación, expresiones de propagación, e intentos de reestructuración. Es una preocupación del estudio atender los respectivos énfasis y cegueras con que el conjunto mediático chileno representó la crisis desde sus plataformas. Se estimó conveniente centrar el análisis en la cobertura televisiva, por tratarse del principal medio de información en el país (Newman, et al, 2020). Para reconocer sus lineamientos, se consideró pertinente contrastar sus contenidos con aquellos producidos por ciertos periódicos digitales afines a determinadas líneas normativas. El interés de ello reside en identificar cercanías entre las representaciones televisivas con estas. Concretamente, en el modo de cubrir determinado hitos o controversias.

Como técnica de investigación se escogió al análisis comparativo de contenidos periodísticos (Eiroa y Barranquero, 2017). La muestra es intencional y centrada en la relevancia de la fuente de información. Esto quiere decir que, por sobre la revisión exhaustiva del material, se examinan los sucesos que permiten caracterizar la coyuntura desde sus puntos de inflexión (Martínez-Salgado, 2012). La unidad de observación corresponde al material publicado por los medios integrados en el diseño muestral (Figura 1).

En cuanto a las cadenas de televisión, estas son Televisión Nacional de Chile (TVN), Mega, Chilevisión (CHV), CNN Chile, y Canal 13. Es de interés analítico examinar especialmente los contenidos publicados por TVN, dada su misión y visión pública (TVN, 2020), y las razones expuestas en el apartado 2.1. Por su parte, para los periódicos digitales se seleccionaron preferentemente notas y columnas publicadas por *El Mercurio* (y su versión digital, *Emol*), *El Líbero*, y *Diario Financiero* —en tanto medios cercanos a la derecha política chilena—, y *El Desconcierto*, *Ciper* e *Interferencia*, como medios afines a la izquierda progresista chilena. Esto no excluye referencias a otros medios, cuyo material ha sido considerado en menor medida.

Figura 1. Diseño muestral.

Fase corona-crisis	Notas publicadas en TV chilena		Notas publicadas en periódicos digitales escogidos		Total
	TVN (Tv pública)	Otras cadenas (tv corporativas)	Periódicos de izquierda	Periódicos de derecha	
Incubación	4	1	0	0	5
Propagación	5	14	10	7	36
Reestructuración	2	6	9	10	27
Total	11	21	19	17	68

Fuente: Elaboración propia.

El análisis se inspira en los criterios del modelo trifásico de incubación, propagación, y reestructuración de los procesos de crisis (Mascareño, *et. al.*, 2016). La articulación origina casilleros tipológicos (Strauss & Corbin, 2002), desde los que se han ajustado tamaños muestrales según saturación de información (Figura 1). Debe señalarse que la presente aproximación ha descartado ejecutar cualquier tipo de análisis del discurso, semiótico —de la imagen y/o textual—, o estadístico. Dichas aplicaciones permanecen como sugerencia para futuras indagaciones. El presente examen corresponde más bien a una revisión de sucesos desde sus respectivas representaciones. Principalmente desde medios de prensa chilenos, pero también atendiendo otras fuentes de información. Entre ellas informes gubernamentales y de organismos internacionales, estudios de opinión pública, y artículos académicos, cuyo horizonte es realizar un estudio interdisciplinario sobre una coyuntura de crisis política y social (Osborne, 2015). Los resultados se presentan a continuación, en los subpartados del punto 4.

4. - Resultados

4.1 Incubación

El período de incubación comprende el despliegue de una serie de procesos cuyo ‘estallido’ se materializó en la rebelión chilena de octubre y noviembre del año 2019 (Grez, 2019; Mayol, 2019). El examen de tales elementos ha permitido confirmar los análisis sobre las contradicciones y/o fisuras del neoliberalismo chileno (Gaudichaud, 2015), que han desatado las tendencias históricas del capital en dicha formación social. Entre estas últimas destacan (Marx, 2010/1867): i) la acumulación; ii) pauperización de las condiciones de vida; iii) proletarización y/o desaparición de las capas intermedias entre burguesía y proletariado —como campesinado y pequeña burguesía industrial, comercial y financiera—; y iv) polarización de las distancias relativas (o ‘desigualdades’) entre estas últimas. A ello se suma la aceleración e intensificación de los episodios de crisis (Roberts, 2018), deprivación general, desestabilización

institucional, y radicalización de los métodos de lucha entre los diferentes grupos y/o sectores político-sociales (Castells, 2017; Lenin, 2014/1915; Stahl, 2019).

Tras las rebeliones estudiantiles en Chile (2006-2011), en los medios de comunicación, toda índole de analistas políticos y sociales han enfatizado en la necesidad de ejecutar intervenciones profundas sobre el modelo económico chileno (Rovira, 2020), principalmente en materias de democratización y redistribución; no obstante, dichos llamados han sido sistemáticamente desatendidos por la clase dominante del país (Herrera, 2019). Al respecto, los miembros de esta última han insistido en que las deficiencias del modelo se pueden resolver con estímulos al crecimiento y/o productividad económica. En su mirada, fundada sobre los principios del monetarismo, el libre flujo y autorregulación de los mercados garantiza un mejor nivel de vida en el largo plazo para la población.

Lo anterior ha sido cuestionado en diferentes espacios televisivos; por ejemplo, en episodios como 'Súper ricos en un país desigual', de Informe Especial (Acevedo, 2012, 12 de julio), y 'Una vida rodeada de lujos' de 21 días (TVN, 2017). Allí se destacan las inequidades comparativamente superiores del capitalismo chileno respecto de otras naciones avanzadas, como aquellas integrantes de la OCDE. Ello confirma que las disputas en torno a la significación de los efectos del modelo chileno de desarrollo son múltiples.

Diferentes estudios han demostrado que en la televisión ha triunfado la posición que tiende a criminalizar las manifestaciones de descontento popular (Antezana y Cabalín, 2018; Sapiezynska, 2014). Durante tales episodios, frase recurrente es 'la reclamación es justa, pero no es la forma'. Esta ha sido repetida durante protestas estudiantiles, ecologistas, feministas, de pueblos originarios, sindicales, entre otras (Cárdenas y Pérez, 2017; Pinto, 2019). Dicha situación contraviene el seguimiento de las misiones públicas y democráticas de los medios de comunicación de masas, aumentando por ejemplo las denuncias ante instancias como el CNTV por sus faltas a la probidad en su gestión informativa.

Entre la bibliografía, la fuente de lo anterior es usualmente identificada con la prevalencia de intereses empresariales en las cadenas de televisión (Becerra, 2019; Gronemeyer y Porath, 2017). Estos priman igualmente entre los *think tanks* criollos, dedicados al estudio de la realidad nacional (Morales, 2018). Y son los/as expertos/as de tales organizaciones los/as que gozan de tribuna privilegiada en los principales medios de difusión de contenidos en el país. Parte o no del llamado clivaje entre política y sociedad (Ruíz, 2020), la consecuencia práctica ha sido la articulación de un escenario de 'crisis orgánica' o de legitimidad del régimen en Chile (Fuentes, 2019). Algunos efectos se reconocen en el abstencionismo electoral, y pérdida de confianza en el sistema de partidos (Mayol, 2019; Peña, 2020; Rovira, 2020). Esto es clave para comprender las dificultades de la institucionalidad burguesa para descomprimir al interior de sus límites la violencia popular desatada durante la insurrección del 2019.

En el período en que sucede la rebelión de octubre, la coyuntura política nacional se encuentra debatiendo la implementación de contrarreformas oficialistas al legado del bacheletismo (2014-2018). Especialmente mediáticas

son la tributaria, previsional, laboral, y del sistema de capacitación —o de educación para el trabajo, SENCE (Doniez y Gálvez, 2020). Notoriedad adquieren iniciativas como la ‘sala cuna universal’ y ‘estatuto joven’, promovidas asiduamente por el entonces ministro del Trabajo y Previsión Social, Nicolás Monckeberg, en espacios como matinales (TVN, 2019) y noticieros (24horas.cl, 2019a). Las medidas son allí insuficientemente abordadas en cuanto a su profundidad y contexto internacional. Particularmente por la injerencia del Fondo Monetario Internacional (IMF, 2019, 19 de junio). De la lucha de clases subyacente a tal proceso, la respuesta obrera se materializó en la ‘huelga del futuro’, protagonizada por el principal sindicato de Walmart en el país, en julio del 2019 (CNN Chile, 2019a, 10 de julio).

Los medios no destacan que el mundo capitalista no ha podido superar los efectos de la última gran recesión del 2007-2009 (Roberts, 2018). A ello se suma la intensificación de la guerra comercial entre China y Estados Unidos. En dicho escenario los gobiernos neoliberales, por sobre adoptar medidas contra cíclicas, han intentado paliar la crisis con mayor capital ficticio, mediante créditos y financiarización. El resultado ha sido el incremento en la frecuencia, extensión, e intensidad de las crisis capitalistas en el siglo XXI. La interpretación sistémica sostiene que esto se debe al aumento de la complejidad en las relaciones propias de la sociedad mundial (Mascareño, 2018; 2020).

Si bien dicha lectura es potente para analizar la rebelión de octubre, margina de su centro las contradicciones internas y externas de la dinámica de la reproducción capitalista. Tal exclusión no permite comprender adecuadamente la insuficiencia de las reformas subsidiarias y monetaristas para detener el crecimiento en el volumen de las capas vulnerables.

En primer lugar, el avance de la maquinización de los procesos de trabajo ha incrementado significativamente la composición orgánica del capital, creando un enorme ejército industrial de reserva (Arboleda, 2020). Segundo, la degradación de la naturaleza, inducida por el extractivismo, ha inhabilitado la reproducción ecosistémica en extensas zonas geográficas (Foster, 2016). Y tercero, de la combinación de estos elementos, se han originado una serie de transformaciones demográficas. Entre ellas caídas en las tasas de natalidad y migraciones climáticas, que desafían la realización de proyectos de bienestar, y de transformación de matrices productivas (Rigaud, et al, 2018). En el caso chileno las manifestaciones de estas transformaciones globales se encuentran desigualmente combinadas según capa y región en el país. Por ejemplo, las comunidades del norte desértico sufren los efectos de la sequía y contaminación inducidas por la megaminería. En la zona centro sur, la agroindustria y forestales replican un escenario similar, así como las acuícolas en los mares patagónicos.

Lo anterior ha sido ampliamente discutido como expresión material de la contradicción entre vida y capital. A tal constatación subyace el llamado a implementar medidas conducentes hacia la construcción de un nuevo modelo de desarrollo. Su horizonte, junto con gestionar las paradojas de la modernización, sería realizar las promesas incumplidas de la Ilustración — libertad, igualdad, y fraternidad—, además de compatibilizar las relaciones productivas entre naturaleza, trabajo y capital (Foster, 2016; Marx, 2010/1867).

Por el contrario, la orientación sistémica sostiene que tal perspectiva es irrealizable. En lugar de ello propone adaptarse a coexistir con los dilemas actuales de la sociedad capitalista (Mascareño, 2018; Folke, et al. 2016). Su recomendación es la coordinación y diferenciación funcional. No obstante, y pese a tener buena acogida entre los órganos dependientes de las oligarquías globales y nacionales, las iniciativas diseñadas en su nombre han sido infructíferas (PNUD, 2017; CEP, 2017). Se debe evaluar en detalle a qué responde tal lamentable resultado. Pero desde una perspectiva crítica se puede anticipar que por sobre mitigar el conflicto social, sus orientaciones tienden a reproducir las asimetrías y deficiencias propias de la sociedad de clases. Estas últimas son aquí comprendidas como fuentes generales del proceso revolucionario de octubre del 2019 en Chile (Ruíz, 2020; Torres, 2020).

4.2 Propagación

Los estudiantes secundarios protagonizan las primeras expresiones del ‘estallido social’ (Interferencia, 2019, 20 de octubre). Desde el día 7 de octubre suceden manifestaciones semi-espontáneas en las estaciones de la red de tren urbano, Metro; su reclamación es contra el anuncio de alza en las tarifas del transporte urbano. La consigna ‘evadir, no pagar, otra forma de luchar’ toma fuerza entre las masas. Los hechos adquieren pronta notoriedad en plataformas digitales como Facebook, Instagram y Twitter. La prensa burguesa atiende someramente estos hechos; no vaticinan el salto cuántico que experimentará la movilización en los próximos días. En pantalla se proyectan declaraciones divididas entre los transeúntes (Canal 13, 2019). Estos en general validan la lucha, cuyo trasfondo es el incremento en el costo de la vida propiciado por el avance de las ofensivas neoliberales. Pero cuestionan la ‘violencia’ de los métodos, donde la máxima ‘no es la forma’ resuena como eco del peso de la noche portaliano (Edwards, 1976; Grez, 2011). Aun así, las masas evidencian conciencia de su situación de vulnerabilidad ante los ‘abusos’ de la clase dominante (CEP, 2016; Peña, 2019).

Durante la jornada de análisis político en televisión del domingo 13 de octubre, en Mesa Central (T13, 2019a, 13 de octubre) y Estado Nacional (24horas.cl, 2019b), se atienden algunas exteriorizaciones vigentes de las contradicciones de clase del régimen chileno. Uno son las ‘balas locas’ en barrios obreros. Otro es el rechazo de sectores de las élites a contar con estaciones de Metro en sus perímetros residenciales. Los análisis en pantalla evidencian una comprensión inacabada de la envergadura de los efectos de la acumulación capitalista. En su lugar reiteran en la necesidad de ejecución de fórmulas que impulsen el desarrollo económico pro-neoliberal, como el fomento a la productividad, austeridad, y flexibilidad laboral.

La contraparte a tales orientaciones se observa en las calles del país durante el transcurso de la semana. En la medida que las movilizaciones toman impulso, el Gobierno responde con demagogia y represión (CHV Noticias, 2019, 17 de octubre).

El viernes 18 de octubre del 2019 la rebelión de las masas arranca estrepitosamente en el espacio público (T13, 2019b). En el sentido marxista del término, se consolida la manifestación de la crisis (Marx, 2010/1867,

pp. 11-22). Es más, desde una perspectiva leninista, los hechos hablan de una situación revolucionaria (Lenin, 2014/1915). Es decir, inestabilidad del régimen político, descontento por la pauperización general del nivel de vida, e irrupción violenta de las masas en el gobierno de sus destinos. Así lo ilustran la quema de estaciones de Metro, decenas de heridos en enfrentamientos con la policía, y una rápida militarización en ‘zonas de conflicto’ (24horas.cl, 2019c; CNN Chile, 2019b, 19 de octubre). Al despliegue del bonapartismo gubernamental (Marx, 2003/1871), sucede el presagio del fin de la era neoliberal. El ‘oasis’ latinoamericano, se extingue ante una burguesía atónica e incapaz de axiomatizar adecuadamente lo que ocurre ante sus ojos (Meganoticias, 2019a, 8 de octubre).

El Gobierno declara precipitadamente el Estado de Emergencia (Navarro y Tromben, 2019), que reintroduce el factor militar como garante del orden institucional. Algunos/as sostienen que esto se explica como una decisión economicista, que atiende las reacciones bursátiles ante las imágenes de la insurrección en la prensa internacional (Marchetti, 2019, 21 de octubre; Velasco, 2019, 18 de octubre). Algunos indicadores son la caída del IPSA de casi un 5%, aumento del tipo de cambio, y del riesgo país (Figura 2).

Los/as especialistas auguran fuga de capitales, aumento en las proyecciones del desempleo, y de la caída del producto. Prontamente las cumbres internacionales COP-25 y APEC 2019 son canceladas. En medio de la confusión, el Gobierno revive la nomenclatura de la Doctrina de Seguridad Nacional de la dictadura. Atribuye el caos a una cooperación entre inteligencia extranjera y el crimen organizado local. En lugar de ello no hay denuncias ante la ONU por intervencionismo foráneo, sino un audio de la Primera Dama explicando los hechos desde una ‘invasión alienígena’ (Romero, 2019, 23 de noviembre).

Figura 2. Indicadores IPSA, Tipo de Cambio y Riesgo País. Octubre 2019



Fuente: El Mercurio (2019, 31 de octubre).

La criminalización de la protesta social justifica su represión. Pero los aparatos de seguridad estatal son resistidos por una población que porta el aprendizaje de años de lucha callejera (24horas.cl, 2019d; Meganoticias, 2019b). En la práctica, esta parece superar su histórica tendencia al reposo (Pinto, 2011), y a la ‘No son \$30, son 30 años’ se suman cánticos que indican ‘Chile despertó’.

El presidente Piñera, en un acto fallido por descomprimir la rebelión, declara la guerra al pueblo movilizado. Sin embargo, el recientemente nombrado Jefe de la Defensa Nacional, General Iturriaga, se desmarca de los dichos. Este indica 'no estoy en guerra con nadie, soy un hombre feliz' (CNN Chile, 2019c). Pronto circularán imágenes de militares jugando voleibol con la población en Viña del Mar (El Dínamo, 2019), y levantando banderas mapuche en Puente Alto (El Mostrador, 2019, 24 de octubre). También un caso de insubordinación en el Ejército, ocurrido en Antofagasta (El Desconcierto, 2019b, 8 de noviembre). ¿Se abre paso a la deliberación en el Ejército? (Salazar, 2019; Torres, 2020). Solo la historia responderá tal interrogante. Pero lo concreto es que en menos de dos semanas los militares serán replegados de las calles, Carabineros reforzados, mientras la lucha popular suma adherentes entre la población (Activa, 2019; Romero, 2019, 26 de octubre).

Las magnitudes de la rebelión presionan a la clase política a diseñar una fórmula de descompresión; pero el bonapartismo gubernamental es resistido, y a momentos desbordado por las masas. Estas son portadoras del aprendizaje histórico de sus luchas contra el poder oligárquico. La oposición parlamentaria se encuentra dividida; es posible intuir que algunos de sus sectores se reconocen a sí mismos como parte del bloque dominante.

La Democracia Cristiana apoya la Nueva Agenda Social del Gobierno; por su parte, la Convergencia Progresista (PS-PR-PPD), el Frente Amplio, y el Partido Comunista, proponen una Nueva Carta Magna (Marín, 2019a, 14 de noviembre). La disputa al interior de sus coaliciones versa sobre el mecanismo para redactarla. En paralelo, los medios de masas destacan la violencia de las movilizaciones. Imágenes de saqueos, destrucciones de viejos signos patrios y del colonialismo, y declaraciones de rechazo a los métodos de la lucha popular, saturan las pantallas.

Lo anterior precede a la proliferación de grupos de autodefensa territorial de orientación proto-fascista. Los 'chalecos amarillos' se erigen en barrios residenciales de sectores medios (Avenidaño, 2019, 22 de octubre), compuestos por lo que fuera la vieja línea de masas del pinochetismo (Aurora Soberana, 2019). Militares activos y en retiro, pequeños y medianos locatarios, latifundistas, comerciantes, y cuentapropistas, se articulan para enfrentar las 'hordas de delincuencia' que componen la rebelión (CNN Chile, 2019d).

Pero la marcha del 25 de octubre logra refutar dichas interpretaciones. La concentración más grande de la historia de Chile se materializa como un enorme acto pacífico de masas (Chilevisión, 2019). El Gobierno aprovecha el flanco abierto. Intenta subsumir la manifestación con un discurso democratizante (T13, 2019c, 25 de octubre), mientras las negociaciones parlamentarias toman impulso (Díaz, 2019, 26 de octubre).

La movilización, pese a su volumen, no logra dar un salto en calidad, por sobre cantidad (Lenin, 1902/2010). La opinión pública respalda las manifestaciones, pero no sus expresiones de violencia, ni la represión policial (Activa, 2019). Andrés Chadwick, primo del presidente y entonces Ministro del Interior y Seguridad Pública, es removido del cargo el lunes 28 de octubre, siendo el primer chivo expiatorio de la situación. Las organizaciones agrupadas en Unidad Social procesan la disyuntiva. Se requiere la entrada coordinada

de los/as trabajadores/as de los sectores productivos; esto a modo de evitar que el ‘estallido’ sea contenido y desviado por el Gobierno, auxiliado por las fracciones moderadas de la oposición (Torres, 2020).

El objetivo es dar un golpe clave al Gobierno, sabotando el curso de la reproducción ampliada del capital en Chile. La Huelga General será concertada para el día 12 de noviembre del 2019 (24horas.cl, 2019e, 12 de noviembre). En el intertanto el régimen despliega un discurso pacifista, y la televisión revierte de imágenes de saqueos, cócteles molotov, y policías superados por la muchedumbre (Meganoticias, 2019c).

Al día 28 de octubre las cifras hablan de 19 muertos, 60 casos de daños oculares, más de mil heridos, y tres mil detenidos, además de denuncias de tortura y violación, a manos de Carabineros (Higuera y Fossa, 2019, 28 de octubre). Se necesita algo más que un cambio de gabinete para contener el descontento popular. Por otro lado, las masas avanzan en la conformación de diferentes espacios de deliberación. Amplias Asambleas y Cabildos se celebran en diferentes pueblos y ciudades del país (Akram, 2019; De Mattos y Bravo, 2020, 31 de octubre; Mayol, 2019).

En televisión los analistas políticos se parapetan en la protección del régimen institucional vigente (24horas.cl, 2019f). Junto con reconocer que ha sido la clave del desarrollo económico chileno, evalúan negativamente las prácticas de democracia directa desplegadas por la población. La Asamblea Constituyente no-tutelada, o ‘libre y soberana’ (Grez, 2019), es representada como sinónimo de incertidumbre e inestabilidad. Isabel Aninat —intelectual orgánica del régimen— declara en Mesa Central que ‘sin partidos no hay democracia’ (T13, 2019d).

Conforme la situación progresa, el Gobierno agota sus recursos para contener y desviar la situación. Ni la represión, ni las concesiones económicas, logran detener el ascenso de masas. Y pese a que se han abandonado las contrarreformas al bacheletismo, la ciudadanía se encuentra en pie de lucha por cambios sustantivos. Pero aun así las propuestas legislativas pro-distribución y pro-bienestar del Partido Comunista y Frente Amplio, son representadas por el oficialismo como ‘demasiado radicales’, ‘populistas’, e ‘inconstitucionales’ (Correa, 2019, 8 de noviembre; Rovira, 2020). Sin sospecharlo, quizás, los propios políticos conservadores erigen la Constitución como objeto de la rebelión. En este momento, lo que iniciara como lucha económica deviene en lucha política (Lenin, 2003/1902). La cuestión del poder ya se encuentra en juego. La población adhiere ampliamente a la jornada de Huelga General del 12 de octubre, que sin duda corresponde a la jornada más intensa del ‘estallido social’. Pero pese a tambalear, Piñera es sostenido por los uniformados (Torres, 2020).

En los medios circulan rumores de una entrada violenta del Ejército (Cooperativa.cl, 2019, 14 de noviembre; Ruíz, 2020). Al anochecer, el Ejecutivo envía un ultimátum a los partidos políticos. Las negociaciones por una salida pactada en el Legislativo deben sellarse lo antes posible (Fossa, Herrero, e Higuera, 2019, 13 de noviembre). Cuarenta y ocho horas más tarde, durante la madrugada del 15 de noviembre, se anuncia el ‘Acuerdo por la Paz y una Nueva Constitución’, el cual fija los mecanismos que derogarán la Constitución actual y que originarán una nueva (CIPER, 2019, 18 de noviembre). Se trata de una salida intermedia entre la Asamblea Constituyente no-tutelada —promovida

por el Partido Comunista y sectores del Frente Amplio— y el Congreso Constituyente —planteado por los sectores conservadores del oficialismo. Con el transcurso de las semanas, esta maniobra evidencia su efectividad en la descompresión de la movilización (CNN Chile, 2019e).

Junto con disminuir el volumen de las marchas y concentraciones, también lo hace la asistencia de público a las Asambleas y Cabildos territoriales. Permanecerá en el entredicho, y como objeto de futuras especulaciones, si Piñera pudo haber caído; y en tal caso, quién lo hubiera reemplazado. Con todo, la rebelión sí originó condiciones para la germinación de formas embrionarias de poder dual (Lenin, 1961/1917). No obstante, el Acuerdo del 15 de noviembre su objetivo de reconducir un proceso revolucionario en uno de precipitada recomposición favorable al régimen. Sus defensores insistirán en que ello se traducirá en una caída definitiva del pinochetismo en Chile (Akram, 2019; Ruíz, 2020).

Pero lo más relevante, desde la perspectiva obrera, es el avance de la conciencia, combatividad, y organización de las masas populares. Inscritos quedaron en la historia los últimos bastiones de la Fronda chilena (Grez, 2011; Edwards, 1976). Según Torres (2020, pp. 66), Boric y Jackson consolidaron su concertacionismo con su firma girondina y anti-sansculotte. O, en otros términos, pro-acuerdos con el empresariado (Pressaco y Salvat, 2012), y demagogia acompañada de represión para las masas. La lucha de clases en Chile aún está por escribirse.

4.3 Reestructuración

La fase de reestructuración se inaugura con la firma del Acuerdo del 15 de noviembre del 2020. Esto es la apertura del proceso constituyente, el cual marca un punto de inflexión en la rebelión. Es posible intuir que los sectores que logran ser desmovilizados corresponden a aquellos que los estudios de opinión caracterizan como adherentes a las protestas, pero críticos de los métodos de la lucha callejera (Activa, 2019). Se trata de sectores medios, concentrados en rangos de edad de más de 25 años, y que se reconocen a sí mismos como ‘apolíticos’. El terreno parlamentario para aprobar medidas anti-primer línea se encuentra preparado (Vergara, 2019). Con apoyo del Frente Amplio, avanzan medidas que recrudescen las sanciones por desorden público. Entre ellas figuran el saqueo, barricadas, bloqueo del tráfico —y del renombrado «el que baila pasa»—, el uso de cubre-rostros, entre otras. La fuga de militantes no se deja esperar, así como el quiebre de hasta entonces frenteamplistas con la coalición (Marín, 2019b, 19 de noviembre).

En el intertanto, los medios de prensa atienden de cerca los detalles sobre el proceso constituyente. Es el tema de conversación central en matinales, noticieros, estelares, y espacios de análisis político. Tanto los balances de su trasfondo, como las proyecciones de sus resultados, rebasan las pantallas chilenas. El año 2020 inicia con el incendio de la iglesia de Carabineros (T13, 2020a) en el Barrio San Borja, a pasos de la llamada ‘zona cero’, correspondiente a la Plaza Italia de Santiago. Se trata de un controvertido episodio, donde encapuchados prendieron fuego a uno de los sitios mejor parapetados por los uniformados. A los pocos días se realiza una misa en el lugar (24horas.cl,

2020), la cual adquiere claras connotaciones de ser un acto de masas de las fracciones pinochetistas en proceso de reagrupamiento. Las organizaciones de ultraderecha asistentes —como Capitalismo Revolucionario, entre cuyos líderes figura Sebastián Izquierdo— anuncian en sus medios de difusión que sus grupos de choque harán pronta aparición en el espacio público.

Para las masas, el Acuerdo fue apresurado. Ello se distingue en la lentitud de su axiomatización. Los sectores adherentes y participantes de la movilización se encuentran divididos; suceden disputas y quiebres en Unidad Social (González, 2020, 21 de enero). La posición de las organizaciones obreras, populares, ambientales, feministas, territoriales, de pueblos originarios, entre otras, no se encuentra definida de cara al proceso constituyente. Entre ellas, el Acuerdo es transversalmente reconocido como un triunfo de la oligarquía, en alianza con el concertacionismo.

El debate gira en torno a la estrategia que se debe adoptar ante ello. Sectores radicalizados llaman a sabotear el proceso electoral, mientras otros promueven el ‘apoyo crítico’. Con todo, la coyuntura durante el período estival parece evidenciar un repliegue de la línea de masas de la movilización, pero una articulación de sus direcciones. Dicho proceso es atendido por los medios reaccionarios, quienes alertan la necesidad de implementar espionaje y persecución a los cabecillas de la rebelión (Garcés, 2020, 22 de enero). Esto en paralelo a lo que figura como una reconfiguración del ciclo político y sus tareas para el mundo social.

Pero en el plano económico las controversias distan de aquellas contenidas en los lienzos y pancartas de las calles. La preocupación central de Hacienda y del Banco Central es reactivar la economía. Las políticas fiscales y monetarias enfrentan un particular escenario de incertidumbre e inestabilidad. Los análisis indican que Chile está tensionado entre lineamientos populistas y autoritarios (Peña, 2020; Rovira, 2020). La orientación girondina insistirá en restablecer y oxigenar los enlaces entre política y sociedad (Fuentes, 2019; Mayol, 2019; Ruíz, 2020). Por el contrario, el bonapartismo sostendrá la necesidad de vigorizar el liderazgo gubernamental (24horas.cl, 2019g, 19 de diciembre). En tal contexto el Banco Central decide mantener la tasa de interés (T13, 2019e, 6 de diciembre), decisión que considera la volatilidad de los mercados bursátiles, el alza del dólar y de los indicadores de riesgo país.

La política fiscal por su parte se presenta en un escenario de déficit presupuestario (Gómez, 2019, 2 de diciembre). Los comunicados oficiales hablan de que los costos del ‘estallido’ han sido altos. Estos aluden a la atención de demandas sociales, reconstrucción, y apoyo a pequeñas y medianas empresas. Importancia central posee la situación económica mundial, convulsionada por las tensiones comerciales entre China y Estados Unidos. Pero la controversia se instala en torno a las decisiones de Hacienda. La estrategia tomada para mitigar la crisis corresponde a un incremento del endeudamiento público, lo que habla de oportunismo bancario y complicidad gubernamental (Fazio, 2019, 16 de diciembre). A mediados de febrero los indicadores de inflación suscitan revuelo (Diario Financiero, 2019, 11 de febrero). El Banco Central modifica su política marco, atendiendo el ciclo económico y sus crisis periódicas (Marx,

2010/1867). Para ello adopta medidas contra cíclicas orientadas a estabilizar las cadenas de pago. Pero en el reverso de la expansión fiscal se ubica el cuestionado endeudamiento.

Los/as economistas encienden sus alarmas, y el Covid-19 anuncia sus efectos. Según algunos/as (EmolTV, 2020, 28 de abril; Rojas, 2020, 5 de julio; T13, 2020b, 15 de abril), tal escenario plantea la adopción no-coordinada de políticas de desglobalización. Se trata de un fenómeno que debe ser evaluado empíricamente; pero en lo práctico, sus consecuencias inmediatas se presentan como la irrupción de un enorme shock de oferta negativo.

Esto se relaciona con una ralentización inducida a la producción y el comercio, ante la implementación de cuarentenas y distanciamientos en China. Su adopción en Chile se esperará hasta la segunda quincena de marzo. La propagación de la ‘triple crisis’ —económica, social, y sanitaria— en la nación sudamericana será en adelante sólo cuestión de tiempo (BBC News Mundo, 2020). A mediados del mes de mayo estallan las ‘huelgas del hambre’ (Palma y Pizarro, 2010, 19 de mayo; Vargas y Peña, 2020, 18 de mayo).

Las luchas políticas experimentan tras ellas un punto de inflexión. Quienes durante el estallido actuaron como bastiones del régimen, hoy se presentan a sí mismos como preocupados por el bienestar social. Particularmente controvertido es el giro ‘social’ que experimentan diversos/as parlamentarios/as del oficialismo (Del Río, 2020). Según algunos/as, esto vaticina un quiebre y reconfiguración en la derecha política chilena. Durante los meses de mayo y junio el Ejecutivo promueve una agenda pro-neoliberal, compuesta por subsidios para sectores populares, líneas de crédito para sectores medios, y salvatajes a grandes empresas (Herrero, 2020). Pero esta no logra el apoyo parlamentario necesario para aplicarla íntegramente; en su lugar son erigidas mociones tendientes a intervenir los fondos de ahorro previsional de capitalización individual. Esto se codifica como un misil político al modelo económico chileno (Cataldo y Valdebenito, 2020). Si bien esta agenda no logra resolver problemas como el estancamiento productivo y desigualdad en Chile, pronto el Ejecutivo reconocerá que la medida sí permitió reactivar el consumo (CNN Chile, 2020).

Entre los meses de julio y agosto la coyuntura chilena avanza sobre terreno escarpado. Durante el mes de marzo, hubo signos de radicalización conservadora en sectores de la pequeña burguesía urbana. Estos pese a que intentaron ser contenidos por la derecha política (Meganoticias, 2020), su próxima explosión tuvo lugar en el sur de Chile (El Desconcierto, 2020c). Bajo una articulación de transportistas y latifundistas, estos ‘se han levantado contra un gobierno que los ha abandonado ante la violencia narcoterrorista perpetrada por organizaciones de izquierda que instrumentan la causa mapuche en la Araucanía’ (El Baquedano, 2020a; 2020b).

Los medios de masas no prestaron la atención requerida al resurgimiento del fascismo en Chile. Por el contrario, pareciera ser que, en lugar de contribuir a la consolidación del pluralismo informativo, estos se encuentran de lleno en un proceso de marketing y farandulización política de cara al proceso constituyente (Peña y Lillo, et al, 2020).

Figuras como la de Joaquín Lavín se han convertido en panelistas permanentes de espacios televisivos como matinales. Y pese a que hay ciertos/as personeros/as del anti-neoliberalismo que comienzan a adquirir mayor notoriedad en televisión, el trato que reciben de parte de los/as conductores/as es diferenciado. Una vez que explican sus ideas estos son interrumpidos; también sus posiciones son públicamente puestas en entredicho. Por el contrario, a aquellos/as representantes del concertacionismo —y sus hoy fracciones frenteamplistas— y de la derecha política, se les permite exponer libres de interrupciones y cuestionamientos.

Los estudios corroboran además que estos últimos gozan de mayor tiempo de exposición en pantalla (Criteria, 2020, pp. 23). Esto les permite ser mejor reconocidos por la ciudadanía, y obtener mejores resultados electorales (Mayol, 2019; Ruíz, 2020). Con todo, y pese a la abundancia de conjeturas (Chernilo, 2020, 3 de abril; Mascareño, 2020), los resultados del proceso constituyente permanecen sujetos a la evidencia histórica.

5. - **Discusión y conclusiones**

Es importante destacar que las representaciones sobre las fuentes, manifestaciones, y propuestas de intervención ante la crisis se diferencian sustancialmente entre sí a partir de sus lineamientos normativos. Estos subyacen a los énfasis y cegueras relativas con que cada agente valora los hitos que articulan su desarrollo empírico. De ahí que el proceso de convulsión general experimentado en Chile desde octubre del año 2019 posea múltiples aproximaciones tanto mediáticas, como científicas y filosóficas. Aquí se ha concebido que esta corresponde, por sobre un ‘imprevisible estallido’ (Mayol, 2019), o un desborde de lo social (Tironi, 2020), a una enorme rebelión popular (Grez, 2019). Esto involucra reconocer que en su base se encuentran las contradicciones emanadas de la configuración neoliberal de las relaciones de explotación en Chile. Sin embargo, y en tanto proceso revolucionario, este adoleció de una entrada y/o dirección coordinada de los/as trabajadores/as de sectores productivos. Esto permitió facilitar su contención y desvío girondino, y de auxilio a la preservación del statu-quo.

Mediáticamente, los principales hitos se encuentran entre las coberturas de las jornadas del día 18 y 25 de octubre, y del 12 y 15 de noviembre del año 2019. Octubre arranca con la violenta irrupción de las masas en el espacio público, y finaliza con una enorme y compacta movilización pacifista. Noviembre por su parte estuvo marcado por una implacable jornada de insurrección, seguida por la apertura del proceso constituyente.

Los antecedentes prácticos son múltiples, e imposibles de reducir a eventos particulares. Por ejemplo, la ‘huelga del futuro’ de julio del 2019, las protestas nacionales de Unidad Social de septiembre, o las evasiones estudiantiles de la primera quincena de octubre. Estas últimas poseen como antecedente la historia del conjunto de las maniobras populares en la lucha de clases en Chile. A esto se debe el éxito de consignas como ‘no son \$30, son 30 años’, en alusión al conjunto de expresiones antineoliberales en el país.

Tales acontecimientos en los medios de comunicación han tenido una proyección ambivalente. Si bien ha sido extensamente estudiado que en ella prima el discurso de la criminalización (Antezana y Cabalín, 2018; Cárdenas y Pérez, 2017; Gronemeyer y Porath, 2017; Ruíz, 2020), la jornada del 25 octubre constata un giro mediático. Este es precedido por las manifestaciones en las afueras de los canales de televisión del lunes 21 de octubre (Almeida y Riffo, 2019, 22 de octubre). Tras ello, destacarán la legitimidad de las demandas sociales, pero criticando el empleo de métodos violentos. Esto se condice con una mayor presencia de políticos/as e intelectuales afines al anti neoliberalismo en espacios de debate televisivo. Tal elemento permite oxigenar, desde una perspectiva pluralista, la colisión normativa entre diagnósticos y propuestas de intervención ante los procesos de crisis social en Chile.

De lo anterior se induce que el proceso revolucionario del 2019 impulsó la germinación de una recomposición editorial en los medios de masas en Chile. No obstante, este juicio debiera corroborarse en el futuro con mayor evidencia empírica. Por el momento, los primeros análisis indican la prevalencia de la parcialidad periodística al enfrentar personeros girondinos y bonapartistas, en desmedro de los/as jacobinos/as. De ahí el reconocimiento de la imposición de la perspectiva de la criminalización a la hora de cubrir episodios de protesta social en la televisión chilena. Vale decir, de aquella superficial y pro-régimen, por sobre una de orientación pluralista y democrática. Esto se expresa en múltiples ejemplos, donde se enfatiza excesivamente en imágenes de 'vandalismo' por encima de la atención a las causas estructurales de tales episodios de lucha de clases. Se debiera explorar en qué medida tales maniobras mediáticas contribuyen a la propagación de sentimientos como miedo e inseguridad en la población, y su impulso al fortalecimiento del fascismo criollo.

Lo anterior puede ser considerado como un antecedente clave a la hora de problematizar la erosión de la confianza ciudadana en la televisión abierta en Chile (Newman, et al, 2020). Especialmente atendiendo a que, durante procesos de convulsión, polarización, y radicalización política en formaciones democráticas, los medios de masas debieran contribuir al diálogo y encuentro de los sectores (Habermas, 2006; Happer, 2016). Es decir, desde posiciones imparciales y abiertas, por sobre imparciales y cerradas, alineadas con los intereses de los capitales a la base de sus modelos de propiedad. Tal es la relevancia de democratizar los medios de masas, mediante iniciativas como leyes de medios (Becerra, 2019).

El examen aquí realizado permite constatar que la representación televisiva de las controversias críticas en Chile, es normativamente afín a aquella realizada por periódicos de la derecha política. Futuras aproximaciones que empleen técnicas como análisis de contenidos, semióticos de la imagen y del texto, además de caracterizaciones estadístico-descriptivas, podrían profundizar en algunas de las intuiciones aquí esbozadas. Por el momento, queda trazado el camino para la caracterización de los hechos de la rebelión del 2019, y el posicionamiento normativo consecuente del conjunto de aparatos ideológicos del neoliberalismo chileno.

6. – Referencias

- 24horas.cl. (2019a). *Ministro Monckeberg: 'La jornada de trabajo rígida que tenemos no incentiva la productividad'* [video]. <https://bit.ly/2PnRNpC>
- 24horas.cl. (2019b). *Estado Nacional - Domingo 13 de octubre | 24 Horas TVN Chile* [video]. <https://bit.ly/39SX15X>
- 24horas.cl. (2019c). *24Horas Central - Viernes 18 de Octubre | 24 Horas TVN Chile* [video]. <https://bit.ly/3fujR58>
- 24horas.cl. (2019d). *24Horas Central - Sábado 19 de Octubre | 24 Horas TVN Chile* [video]. <https://bit.ly/3ftMOhw>
- 24horas.cl. (2019e, 12 de noviembre). CUT realiza balance por paro general de este martes: 'Este es un ultimátum al Gobierno'. *24horas.cl.* <https://bit.ly/2EWDp5y>
- 24horas.cl. (2019f). *Estado Nacional - Domingo 3 de noviembre | 24 Horas TVN Chile* [video]. <https://bit.ly/2XFa4Da>
- 24horas.cl. (2019g, 19 de diciembre). Evelyn Matthei tras crisis social: 'Chile cambió para mal y cambió para siempre, yo creo que esto es irreparable'. *24 Horas.* <https://bit.ly/3grzjjU>
- 24horas.cl. (2020, 5 de enero). Misa de Carabineros en iglesia quemada termina con funa de manifestantes. *24 horas.* <https://bit.ly/3kIXo8h>
- Acevedo, E. (2012, 12 de julio). Informe Especial: Súper ricos en un país desigual. *24 Horas.* <https://bit.ly/3fsxDVX>
- Activa (2019). *Pulso Ciudadano: Crisis en Chile.* <https://bit.ly/2XFvmAT>
- Akram, H. (2020). *El Estallido. ¿Por qué? ¿Hacia dónde?* Santiago de Chile: Ediciones y Publicaciones El Buen Aire.
- Almeida, A. y Riffo, J. (2019, 22 de octubre). Furia contra canales de TV por cobertura sesgada los obliga a mostrar la represión. *Interferencia.* <https://bit.ly/2ZHrb7A>
- Antezana Barrios, L. y Cabalín, C. (2018). Memorias en conflicto en la esfera pública chilena: ficción televisiva y dictadura. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, (58), pp. 105-119. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3128>
- Arboleda, M. (2020). *Planetary Mine. Territories of Extraction under Late Capitalism.* Londres y Nueva York: Verso.
- Aurora Soberana [Aurora Soberana]. (2019, 6 de diciembre). Evento de Voz Nacional – Exposición de Johannes Kaiser [Archivo de video]. Recuperado de <https://bit.ly/3fSKdxW>
- Avendaño, E. (2019, 22 de octubre). Los «chalecos amarillos» chilenos que protegen sus barrios versus los franceses que se toman las calles. *El Líbero.* <https://bit.ly/31avqJE>
- BBC News Mundo. (2020). *Claves para entender la triple crisis que atraviesa*

- Chile | *BBC Mundo* [video]. <https://bit.ly/3grsPkT>
- Becerra, M. (2019). Public Broadcasting: The Latin American Exception. *The Political Economy of Communication*, 7 (1), pp. 105–109.
- Boulianne, S., Koc-Michalska, K. y Bimber, B. (2020). Right-wing populism, social media and echo chambers in Western democracies. *New media & society*, 22(4), pp. 683–699. <https://doi.org/10.1177/1461444819893983>
- Callinicos A. (2015). Neoliberalism, Austerity, and Crisis. En: Pereira A.W., Mattei L. (Eds.), *The Brazilian Economy Today*. Londres: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137549815_2
- Canal 13. (2019). *Los usuarios opinan sobre las evasiones en el Metro de Santiago | Bienvenidos* [video]. <https://bit.ly/2PByJEU>
- Cárdenas, C. y Pérez, C. (2017). Representación mediática de la acción de protesta juvenil: la capucha como metáfora. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), pp. 1067-1084. <https://bit.ly/2Pyq8T3>
- Castells, M. (2017). *Ruptura. La crisis de la democracia liberal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cataldo, C. & Valdebenito, J. (2020, 13 de julio). ¿El fin de las AFP? Reflexiones ante la histórica sesión parlamentaria del 8 de julio, 2020. *Revista Rosa*. <https://bit.ly/30WYdT5>
- CEP. (2017). ¿Malestar en Chile? Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos. <https://bit.ly/33yDYgi>
- Chernilo, D. (2020, 3 de abril). 5 escenarios para un mundo post-pandemia. *CIPER*. <https://bit.ly/3fkUd2I>
- Chilevisión. (2019). *DESDE EL AIRE: La marcha más grande de CHILE desde el cielo - Contigo en La Mañana* [video]. <https://bit.ly/2DzKEzW>
- CHV Noticias. (2019, 17 de octubre). Protestas por el alza de tarifa: Caos en el Metro por evasión masiva. *CHV Noticias*. <https://bit.ly/30EE6cd>
- CIPER (262 profesores y profesoras de derecho y ciencia política). (2019, 18 de noviembre). ‘El Acuerdo por la Paz Social y la Nueva Constitución’ no es una trampa. *CIPER*. <https://bit.ly/2XGpVl4>
- CNN Chile (2020, 12 de agosto). Ministro Palacios reconoce que el retiro del 10% está reactivando la economía. *CNN Chile*. <https://bit.ly/3kOwA6v>
- CNN Chile (2019a, 10 de julio). Walmart: La huelga del futuro. *CNN Chile*. <https://bit.ly/2XmAJV6>
- CNN Chile (2019b, 19 de octubre). ¿Qué implica que el gobierno de Chile declare estado de emergencia? *CNN Chile*. <https://bit.ly/3gCpqQc>
- CNN Chile (2019c). *General Iturriaga: ‘Soy un hombre feliz, no estoy en guerra con nadie’* [video]. <https://bit.ly/31zFBri>
- CNN Chile (2019d, 5 de noviembre). ‘Chalecos amarillos’ se enfrentan con manifestantes en Reñaca: Hubo una agresión con un bate. *CNN Chile*. <https://bit.ly/2PnMc2k>

- CNN Chile (2019e, 20 de diciembre). Carabineros estima que en diciembre ha habido 142 mil asistentes a manifestaciones. *CNN Chile*. <https://bit.ly/3ko44IG>
- Collados, A. (2020, 17 de febrero). ¿Por qué la derecha dura se siente traicionada por el Gobierno? *La Segunda*, pág. 6.
- Cooperativa.cl. (2019, 14 de noviembre). Alcalde UDI sostiene que Fuerzas Armadas exigieron ‘garantías’ a Piñera. *Cooperativa*. <https://bit.ly/3a859zN>
- Correa, R. (2019, 8 de noviembre). Para superar el problema constitucional: una propuesta alternativa. *CIPER*. <https://bit.ly/2C8RTyl>
- Criteria (2020). *Agenda Criteria: junio 2020*. Santiago: Criteria.
- De Castro, S. (1992). *El Ladrillo: bases de la política económica del gobierno militar chileno*. Santiago de Chile: Estudios Públicos.
- De Mattos, N. y Bravo, D. (2019, 31 de octubre). Colo-Colo, Feminismo separatista y Unidad Social en Providencia: Así se vivieron algunos de los cabildos autoconvocados por la ciudadanía. *El Desconcierto*. <https://bit.ly/2DsmtmO>
- Del Río, S. (2020, 15 de junio). Los polémicos proyectos de ley de la izquierda que “sedujeron” a parlamentarios de derecha. *El Libero*. <https://bit.ly/341wSkw>
- Diario Financiero (2019, 11 de febrero). Banco Central actualiza marco de la política monetaria. *Diario Financiero*. <https://bit.ly/30pmQYp>
- Díaz, W. (2019, 26 de octubre). José Miguel Insulza, senador PS: ‘Mientras más ninguneamos la política, más nos alejamos de la solución’. *El Mercurio*. <https://bit.ly/3grJqVV>
- Doniez, V. y Gálvez, R. (2020). *Reformas en tiempos de crisis: Análisis crítico de la agenda laboral del gobierno*. Santiago de Chile: Fundación SOL. <https://bit.ly/3i3CWN9>
- Edwards, A. (1976). *La fronda aristocrática, historia política de Chile*. Santiago de Chile: Del Pacífico.
- Eiroa, M., y Barranquero, A. (2017). *Métodos de investigación en la comunicación y sus medios*. Madrid: Síntesis.
- El Baquedano [El Baquedano]. (2020a, 11 de agosto). Camioneros y Agricultores al borde del paro nacional. Entrevista a Gloria Naveillán [Archivo de video]. Recuperado de <https://bit.ly/2PShVt1>
- El Baquedano [El Baquedano]. (2020b, 12 de agosto). ¿Camioneros a La Moneda? Entrevista al Presidente de la FEDESUR, José Villagrán [Archivo de video]. Recuperado de <https://bit.ly/347xapY>
- El Desconcierto (2020, 2 de agosto). Civiles atacan a comuneros mapuche en toma durante violenta noche de incendios y enfrentamientos. *El Desconcierto*. <https://bit.ly/2DJTFa3>
- El Desconcierto (2019a, 10 de noviembre). Colegio de Periodistas rechaza

- extorsión económica de empresario Juan Sutil a CNN y Chilevisión. *El Desconcierto*. <https://bit.ly/2Dm9uUb>
- El Desconcierto (2019b, 8 de noviembre). El mensaje de David Veloso tras ser puesto en libertad: 'Quiero darle un saludo enorme a todo el pueblo de Chile que está peleando'. *El Desconcierto*. <https://bit.ly/2D8zaDH>
- El Dínamo (2019, 23 de octubre). VIDEO | Militares juegan voleibol con manifestantes en Viña del Mar. *El Dínamo*. <https://bit.ly/3aaCc6b>
- El Mostrador (2019, 24 de octubre). Militar alza bandera Mapuche en plena manifestación ciudadana. *El Mostrador*. <https://bit.ly/33FjdQa>
- EmolTV. (2020, 28 de abril). Daño institucional, impacto social y 'desglobalización': Expertos abordan crisis en la economía post covid-19. *Emol*. <https://bit.ly/3gDxdO1>
- Evans, B. M. y McBride, S. (2017). The austerity state: an introduction. En: McBride, S. M. y Evans, B. (Eds), *The Austerity State*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 3–24.
- Fazio, H. (2019, 16 de diciembre). Hugo Fazio: La desigualdad y el estallido social. *El Siglo*. <https://bit.ly/3k8NLzC>
- Folke, C., Biggs, R., Norström, A. V., Reyers, B. & Rockström, J. (2016). Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science. *Ecology and Society*, 21(3), p. 41. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-08748-210341>
- Fossa, L., Herrero, V. e Higuera, C. (2019, 13 de noviembre). FFAA. se niegan a nuevo Estado de Emergencia, obligando a Piñera a recurrir a policías retirados para agenda de seguridad. *Interferencia*. <https://bit.ly/33p5xJO>
- Foster, J. B. (2016). Marxism in the Anthropocene: Dialectical Rifts on the Left. *International Critical Thought*, 6 (3), pp. 393-421. <https://doi.org/10.1080/21598282.2016.1197787>
- Fuentes, C. (2019). *La erosión de la democracia*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Gárate, M. (2012). *La revolución capitalista de Chile: 1973-2003*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Garcés, B. (2020, 22 de enero). El movimiento de ultraizquierda que domina Plaza Italia y que organiza nuevo estallido para marzo. *El Líbero*. <https://bit.ly/3fVHpjt>
- Gaudichaud, F. (2015). *Las fisuras del neoliberalismo chileno*. Santiago de Chile: Quimantú.
- Gómez, M. (2019, 2 de diciembre). Chile tendrá en 2020 el mayor déficit fiscal de los últimos 30 años. *Pauta*. <https://bit.ly/2BVXvvN>
- González, T. (2020, 21 de enero). Marginaciones y disputas por el protagonismo amenazan la "Unidad Social". *Diario UChile*. <https://bit.ly/3kKC5Dl>
- Grez, S. (2011). La ausencia de un poder constituyente democrático en la historia de Chile. *Tareas*, (139), pp. 67-94. <https://bit.ly/3hXMgSK>

- Grez, S. (2019). Rebelión popular y proceso constituyente en Chile. En Artaza, P., Candina, A., Esteve, J., Folchi, M., Grez, S., Guerrero, C., Martínez, J., Matus, M., Peñaloza, C., Sanhueza, C. y Závala, J. (2019). *Chile despertó: lecturas desde la Historia del estallido social de octubre*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Gronemeyer, M. E. y Porath, W. (2017). Tendencias de la posición editorial en diarios de referencia en Chile: El arte de dosificar la crítica frente a la actuación de los actores políticos. *Revista de ciencia política*, 37(1), pp. 177-202. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2017000100008>
- Habermas, J. (2006). Political Communication in Media Society: Does Democracy Still Enjoy an Epistemic Dimension? The Impact of Normative Theory on Empirical Research. *Communication Theory*, 16, (4), pp. 411-426.
- Happer, C. (2016). Financialisation, media and social change. *New Political Economy*, 22(4), pp. 437-449. <https://doi.org/10.1080/13563467.2017.1259301>
- Herrera, H. (2019). *Octubre en Chile. Acontecimiento y comprensión política: hacia un republicanismo popular*. Santiago de Chile: Kankatura.
- Herrero, V. (2020). Briones presenta plan de rescate de 'grandes empresas estratégicas', pero sólo habla de Latam. *Interferencia*. <https://bit.ly/2Dzf3hT>
- Higuera, C. y Fossa, L. (2019, 28 de octubre). ¿Normalidad? Aumentan casos de violaciones a DD.HH. este fin de semana. *Interferencia*. <https://bit.ly/2XE73Df>
- IMF. (2019, 19 de junio). El personal del FMI concluye su visita a Chile. *IMF*. <https://bit.ly/3frIj76>
- Interferencia (2019, 20 de octubre). 'No es por 30 pesos, es por 30 años'. *Interferencia*. <https://bit.ly/2XDoaOP>
- IPSOS. (2020). *Coronavirus en Chile, Medición 4*. IPSOS. <https://bit.ly/2ZErpfM>
- Koselleck, R. (1998). *Critique and Crisis. Enlightenment and the Pathogenesis of Modern Society*. Cambridge/Massachusetts: The MIT Press.
- Lenin, V. I. (1902/2010). ¿Qué hacer? Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información.
- Lenin, V. I. (1905/2003). *Dos tácticas de la socialdemocracia en la revolución democrática*. Marxists Internet Archive. <https://bit.ly/3ih7cEH>
- Lenin, V. I. (1915/2014). *La bancarrota de la Segunda Internacional*. Madrid: Fundación Federico Engels.
- Lenin, V. I. (1917/1961). *Obras escogidas. Tomo II*. Moscú: Progreso. <https://bit.ly/2XulF83>
- Marchetti, P. (2019, 21 de octubre). Bolsa de Santiago se desploma casi 5% este lunes y vive su peor jornada en dos años. *Emol*. <https://bit.ly/31dG->

NAB

- Marín, V. (2019a, 14 de noviembre). Grupo de diputados de oposición se descuelga de negociación: exigen consulta por asamblea constituyente. *Emol*. <https://bit.ly/3ijhd3Z>
- Marín, V. (2019b, 19 de noviembre). ¿Quiebre definitivo en el Frente Amplio? Acuerdo constitucional desata la crisis más compleja del bloque desde su formación. *Emol*. <https://bit.ly/3fYQ6JO>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencias y Salud Colectiva*, 3(17), pp. 613-619.
- Marx, K. (2003/1871). *La guerra civil en Francia*. Madrid: Fundación Federico Engels.
- Marx, K. (2010/1867). *El Capital. Tomo I/Vol. 1*. Ciudad de México: Ed. Siglo XXI.
- Mascareño, A. (2018). De la crisis a las transiciones críticas en sistemas complejos: Hacia una actualización de la teoría de sistemas sociales. *Theorein. Revista de Ciencias Sociales*, 3(3), pp. 109-143. <https://doi.org/10.26807/theorein.v3i1.19>
- Mascareño, A. (2020). La mejor futurología depende del futuro. Consideraciones sociológicas sobre la pandemia. *Puntos de Referencia*, (535). <https://bit.ly/2BTT9Fi>
- Mascareño, A., Goles, E. y Ruz, G. (2016). Crisis in complex social systems: A social theory view illustrated with the chilean case. *Complexity*, 21(S2), pp. 13-23.
- Mayol, A. (2019). *Big Bang. Estallido Social 2019. Modelo derrumbado, sociedad rota, política inútil*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Meganoticias (2019a, 8 de octubre). Piñera y Chile en Latinoamérica: 'Es un verdadero oasis, con una democracia estable'. *Meganoticias*. <https://bit.ly/319V3u8>
- Meganoticias (2019b). *Manifestantes se enfrentan a militares en Plaza Italia* [video]. <https://bit.ly/30pIWtV>
- Meganoticias (2019c). *Meganoticias Prime - Martes 12 de noviembre 2019* [video]. <https://bit.ly/2F3LICc>
- Meganoticias.cl. (2020, 12 de marzo). UDI presenta denuncia en contra de Sebastián Izquierdo por presunto delito de amenazas. *Meganoticias*. <https://bit.ly/341ADGA>
- Morales, J. (2018). Dominación filantrópica y gobernabilidad democrática: el caso de la Fundación Ford y CIEPLAN en Chile (1976-1990). *Revista Historia, Universidad Católica de Chile*, 1(51), pp. 141-163. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-71942018000100141>
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Navarro, F. y Tromben, C. (2019). 'Estamos en guerra contra un enemigo poderoso, implacable': los discursos de Sebastián Piñera y la revuelta popular en Chile. *Literatura y lingüística*, (40), pp. 295-324. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2083>
- Newman, N., Fletcher, R., Schulz, A., Andi, S. y Nielsen, R. K. (2020). *Reuters Institute Digital News Report 2020*. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism, University of Oxford. <https://bit.ly/3gq2Z0m>
- Palma, S. y Pizarro, C. (2020, 19 de mayo). 'El estallido del hambre': Dirigentes y vecinos de El Bosque explican las razones de la nueva crisis social. *El Desconcierto*. <https://bit.ly/3fEFHmC>
- Peña y Lillo, M., Rocamora, V., Palma, K., Cabalin, C., & Rodríguez, C. (2020, 17 de julio). Una vuelta radical hacia una comunicación pública e inclusiva. *CIPER*. <https://bit.ly/2Y1umXA>
- Peña, C. (2019). *Pensar El Malestar. La Crisis De Octubre Y La Cuestión Constitucional*. Santiago de Chile: Taurus.
- Peña, C. (2020). La revolución inhallable. *Estudios Públicos*, (158), pp. 7-29. <https://doi.org/10.38178/07161115/2020.001>
- Pinto, I. (2019). Imágenes que importan: movimientos sociales, malestar y neoliberalismo en documentales chilenos post 2011. *Revista de Humanidades*, (39), pp. 355-384. <https://bit.ly/2DxUn9C>
- Pinto, J. (2011). ¿La tendencia de la masa al reposo? El régimen portaliano enfrenta al mundo plebeyo, 1830-1851. *Historia*, 2(44), pp. 401-442.
- PNUD (2017). *DESIGUALES. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://bit.ly/2F3CQag>
- Pressacco, C. F. y Salvat, P. (2012). Consideraciones críticas sobre política pública y social de los gobiernos Concertación: Chile, 1990-2010. ¿Del crecimiento con equidad al crecimiento basado en la competencia y el subsidiarismo generalizado? *Papel Politico*, 17(1), pp. 85-118. <https://bit.ly/3i83yNh>
- Ramírez, N. (2019, 9 de diciembre). Chile se ubica en el lugar 42 en Índice de Desarrollo Humano, pero es el país más desigual dentro de los 50 primeros. *Emol*. <https://bit.ly/31ywvej>
- Rigaud, K.K., de Sherbinin, A., Jones, B., Bergmann, J., Clement, V., Ober, K., Schewe, J., Adamo, S., McCusker, B., Heuser, S., and Midgley, A. (2018). *Groundswell: Preparing for internal climate migration*. Washington, D.C.: World Bank. <https://doi.org/10.1596/29461>
- Roberts, M. (2018). *World in Crisis*. Chicago: Haymarket Books.
- Rojas, M. (2020, 5 de julio). Mauricio Rojas: El debate sobre el futuro del capitalismo en tiempos de pandemia. *El Líbero*. <https://bit.ly/3krJ0kz>
- Romero, M. (2019, 23 de noviembre). La reinención del rol de la Primera Dama en medio de la crisis social que sacude Chile. *Emol*. <https://bit.ly/33QlCYr>

- Romero, N. (2019, 26 de octubre). Carabineros reciben 'gratificación especial' para resguardar el orden y la seguridad. *El Desconcierto*. <https://bit.ly/2DvkiiI>
- Rovira, C. (2020). El error de diagnóstico de la derecha chilena y su encrucijada actual. *Estudios Públicos*, (158), pp. 31-59. <https://doi.org/10.38178/07161115/2020.002>
- Ruiz, C. (2020). *Octubre Chileno*. España: Taurus.
- Salazar, G. (2019). *El Ejército de Chile y la soberanía popular*. Santiago de Chile: Debate.
- Sapiezynska, E. (2014). Los No Aparecidos: la Protesta Social Invisible en los Grandes Medios en Chile y las Políticas Mediáticas del Disenso. *Comunicación y Medios*, (29). pp. 156-170.
- Stahl, R. M. (2019). Ruling the Interregnum: Politics and Ideology in Nonhegemonic Times. *Politics & Society*, 47(3), pp. 333-360. <https://doi.org/10.1177/0032329219851896>
- Standring, A. y Davies, J. (2020). From crisis to catastrophe: The death and viral legacies of austere neoliberalism in Europe? *Dialogues in Human Geography*, 10(2), pp. 146-149. <https://doi.org/10.1177/2043820620934270>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- T13 (2019a, 13 de octubre). [VIDEO] MESA CENTRAL: CAPÍTULO 28 - DOMINGO 13 DE OCTUBRE DE 2019. T13. <https://bit.ly/3grMtgY>
- T13 (2019b). *Violenta jornada de protestas genera caos en Santiago por alza del Metro* [video]. <https://bit.ly/33mPzyJ>
- T13 (2019c, 25 de octubre). Piñera tras histórica marcha: 'Todos hemos escuchado el mensaje, todos hemos cambiado'. T13. <https://bit.ly/3gvttOQ>
- T13 (2019d). *Ministro Blumel y senadores Lagos Weber y Allamand en Mesa Central - 10 de noviembre* [video]. <https://bit.ly/3fl5ccs>
- T13 (2019e, 6 de diciembre). Banco Central completa venta de los primeros US\$2000 millones y tipo de cambio cae \$50 desde anuncio. T13. <https://bit.ly/3gsQLEx>
- T13 (2020a, 3 de enero). Se registra incendio en Iglesia Institucional de Carabineros San Francisco de Borja. T13. <https://bit.ly/3ar9Njt>
- T13 (2020b, 15 de abril). Coronavirus: por qué la pandemia puede acelerar la desglobalización de la economía mundial. T13. <https://bit.ly/3adpyDx>
- Tironi, E. (2020). *El desborde. Vislumbres y aprendizajes del 18-O*. Santiago de Chile: Planeta.
- Torres, F. (2020). *Chile convulso. Diario de una rebelión*. Santiago de Chile: Entelequia.
- TVN (2017). *Una vida rodeada de lujos | 21 días* [video]. <https://bit.ly/3i75Xrc>

- TVN (2019). *Ministro Monckeberg explica propuesta para flexibilizar la jornada laboral | MBD* [video]. <https://bit.ly/2XorweW>
- TVN (2020). Misión, visión y valores. *TVN Corporativo*. <https://bit.ly/39WOwH5>
- Vargas, F. y Peña, J. (2020, 18 de mayo). Protestas en la comuna de El Bosque: Vecinos denuncian falta de alimentos en medio de cuarentena. *Emol*. <https://bit.ly/3fzDF77>
- Velasco, A. (2019, 18 de octubre). Ahora en DF: Reunión de emergencia en la Moneda por disturbios en Metro. *Diario Financiero*. <https://bit.ly/3gq91ON>
- Vergara, C. (26 de diciembre de 2019). Sobre la ley anti-encapuchados y otras adaptaciones legales fascistas. *CIPER*. <https://bit.ly/3anNjZM>

Políticas públicas de e-Governo e e-Democracia

o caso do Uruguai à luz do Modelo de Fluxos Múltiplos

Políticas Públicas de Gobierno Electrónico y Democracia Electrónica
el caso de Uruguay a la luz del Modelo de Flujos Múltiples

Carlos Alberto Ramos Torres. carlosramosvp@gmail.com

Universidade Federal do Paraná. Brasil

Recibido: 29/03/2021

Aceptado: 03/10/2021

Resumo

O Uruguai vem apresentando destaque internacional pelo seu desempenho em governo eletrônico e democracia digital. Este artigo analisa o desenvolvimento da política pública de e-governo e e-democracia uruguaia, no período de 2005-2019. A análise se fundamenta no Modelo dos Fluxos Múltiplos, que consiste na identificação e acoplamento do fluxo de problemas, soluções e político, almejando descrever o processo de mudança e inserção de problemas na agenda pública. Considera-se que, um e-governo com alto grau de maturidade é condição necessária para o desenvolvimento da e-democracia. Os resultados da pesquisa mostram que o caso do Uruguai respalda tal hipótese. A análise revela a convergência de: i- Problemas técnico-sociais reconhecidos pelo executivo no início e decorrer do governo do Frente Amplo, especificamente: a brecha digital, a perda de credibilidade e fissuras na institucionalidade democrática, e o baixo desempenho do governo digital e consequentemente da e-democracia; ii- soluções com viabilidade técnica e política, especificamente: criação da AGESIC, o Plano CEIBAL, e o Plano de ação de governo aberto; iii- um humor político nacional propício para reformas, notadamente: três ciclos políticos onde a pauta de governo digital foi prioridade e a maioria no Senado e na Câmara. Por fim, é destacado o papel dos empreendedores políticos, Tabaré Vázquez e José Clastornik, como acopladores dos três fluxos e canalizadores das “janelas de oportunidade” para a mudança e inovação política no âmbito do governo eletrônico e democracia digital.

Palavras-chave: E-governo. E-democracia. Políticas Públicas. Uruguai. Modelo de Fluxos Múltiplos.

Resumen

Uruguay viene presentando destaque internacional por su desempeño en gobierno electrónico y democracia digital. Este artículo analiza el desarrollo de la política pública de e-gobierno y e-democracia uruguaya, en el período de 2005 a 2020. El análisis está fundamentado en el Modelo de Corrientes Múltiples, que consiste en la identificación y “acoplamiento” de las corrientes de problemas, soluciones y políticas, con el propósito de describir el proceso de cambio e inserción de problemas en la agenda pública. Se adopta la hipótesis de que un e-gobierno con alto grado de madurez es condición necesaria para el desarrollo de la e-democracia. Los resultados de la investigación muestran

que en el caso uruguayo se cumple tal hipótesis. El análisis de política revela la convergencia de: (i)- problemas técnicos y sociales reconocidos por el ejecutivo; (ii)- soluciones con viabilidad técnica y política; y (iii)- un clima político nacional propicio para reformas. Finalmente, se destaca el papel de los empresarios políticos como acopladores de flujos y canalizadores de “ventanas de oportunidad” para la innovación y cambio político.

Palabras Clave: E-gobierno. E-democracia. Políticas Públicas. Uruguay. Modelo de Corrientes Múltiples.

Introdução

O governo eletrônico como tema e prática tem ocupado um importante espaço no âmbito das reformas dos Estados latino-americanos, tanto na modernização da gestão pública, quanto na relação Estado-cidadania. O e-governo refere-se ao uso intensivo que as instituições governamentais fazem das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), nas relações que o Estado mantém com os cidadãos e empresas, e nas relações dos diversos níveis do setor público. A literatura aponta três dimensões do e-governo: prestação de serviços (e-administração), ampliação dos processos democráticos (e-democracia) e, dinamização dos processos de elaboração de políticas públicas (e-governança).

O presente artigo aborda a relação entre o processo de desenvolvimento do e-governo e da e-democracia no contexto das políticas públicas no Uruguai. A escolha do país justifica-se pela necessidade de limitar o objeto de estudo, e também pela observada melhora no desempenho do governo digital na última década e seus desdobramentos no âmbito da democracia eletrônica. Além disso, o país conta com uma institucionalidade funcional à implementação da e-democracia: sistema presidencialista e bicameral; estabilidade política e uma expressiva classe média (em torno de 75% da população).

Neste sentido, o objetivo geral do estudo é analisar o desenvolvimento da política pública de governo digital do Uruguai no período de 2005 a 2019. Especificamente, interessa captar como e quando as pautas e iniciativas de e-democracia foram se inserindo na estratégia de política de e-governo. Parte-se da hipótese que, para o desenvolvimento do engajamento e da participação eletrônica ativa (motores da e-democracia) é condição necessária a presença de e-governos com alto grau de maturidade.

Optou-se pela realização de uma análise de políticas públicas. Nessa lógica, Araujo e Rodrigues (2017) indicam que tais análises devem ser capazes de responder algumas perguntas, por exemplo: Como foi surgimento e o desenvolvimento da política? Como e quando apareceram os problemas públicos e como se deu sua inclusão na agenda? Quais foram as soluções e seu contexto? Qual o cenário e atores envolvidos na tomada de decisão? De que forma o ambiente político influencia as políticas públicas? E, quais os resultados e desdobramentos das políticas públicas analisadas?

Para o desenvolvimento desta análise, adotou-se o Modelo dos Fluxos Múltiplos (MFM) do Kingdon (2014). Trata-se de uma teoria de médio alcance, que procura explicar o processo pelo qual problemas são transformados em pautas da agenda de política pública. Tal abordagem é idónea para estudos de casos nacionais e sua estrutura consegue apreender os elementos de análise

mencionados acima. Além disso, esta pesquisa é relevante pela escassez de análises que utilizem o MFM no âmbito da literatura de políticas públicas latino-americana (SANJURJO, 2020).

O artigo será estruturado da seguinte maneira: primeiro, é apresentada uma seção teórica que aborda os principais conceitos basilares a serem utilizados na análise. Na mesma seção é discutido o Modelo dos Múltiplos Fluxos e algumas das suas aplicações e implicações. Na segunda seção são discutidos os procedimentos metodológicos do estudo. Na terceira parte é efetuada a aplicação do modelo para análise das políticas junto com a análise das agendas. Por último, são apresentadas as considerações finais do artigo.

Espera-se que, além de contribuir com o déficit detectado na literatura latino-americana no uso do MFM, o estudo consiga aportar respostas à questão levantada por Criado e Gil-García (2013) sobre como produzir abordagens de pesquisa em e-governo, que sejam atuais, renováveis e reutilizáveis para a comparação de casos por países?

1. Revisão da literatura

1.1 Conceitos basilares: abordando o e-governo

O avanço das reformas administrativas dos Estados Latino-americanos impulsionou o governo eletrônico (e-governo, *e-government*, *e-gov*, governo digital) como tema e prática na região. Essencialmente, o e-governo se resume na procura de “fins públicos por meios digitais” (NASER; CONCHA, 2011). A ideia de e-governo abarca tanto a modernização da gestão pública, quanto a relação Estado-cidadania (CHAHIN et al., 2004; CARTER; BELANGER, 2005).

Embora não haja uma “única” definição, o e-governo pode ser entendido como o uso intensivo que as instituições de governo fazem das TICs, tanto nas relações que o Estado mantém com os cidadãos, usuários e setor privado, quanto nas relações internas em diversos níveis do setor público (FINQUELIEVICH, 2005; CHUNG, 2009; TWIZEYIMANA; ANDERSSON, 2019). Entre os principais benefícios e impactos positivos do e-governo destacam-se a eficiência nos serviços públicos, a transparência governamental, e processos públicos mais democráticos (NASER; CONCHA, 2011; SEIFERT; CHUNG, 2009; SNELLEN, 2007).

A literatura aponta três dimensões gerais do *e-gov*: prestação de serviços ao cidadão (e-administração), ampliação dos processos democráticos (e-democracia) e, dinamização dos processos de elaboração de políticas públicas (e-governança) (SANCHEZ, 2003; SNELLEN, 2007; BINDU; SANKAR; KUMAR, 2019). Entretanto, como o *e-gov* não é um processo neutro, nem linear, e envolve relações de poder, seus impactos também podem ser negativos (SOETE; WEEHUIZEN, 2004).

Por outro lado, considera-se maturidade do *e-gov* como o grau de complexidade que a proposta vai adquirindo no seu desenvolvimento (NASER; CONCHA, 2011). Assim, um dos indicadores mais utilizados é o *e-Government Development Index* (EGDI) das Nações Unidas (ONU) que mede o grau de avanço das iniciativas. Contudo, o desenvolvimento do *e-gov* pode ser analisado em base a: interação

com indústria de TICs (DUNLEAVY et al., 2006); alocação de recursos em relação a prioridades da agenda pública (WEST, 2005); e, por modelos de estágios de maturidade (ANDERSEN; HENRIKSEN, 2006; CEPAL, 2011).

A evidência internacional levantada por Krishnan, Teo e Lim (2013), sugere que países com alto grau de maturidade de e-governo apresentam os melhores indicadores de e-participação. Por conseguinte, é plausível considerar que a e-democracia é um processo derivado ou, no mínimo, dependente do desenvolvimento e maturidade das iniciativas de e-governo. Este argumento fundamenta, em parte, a abordagem da presente pesquisa, partindo do pressuposto que há uma indivisibilidade entre *e-gov* e e-democracia.

Segundo Freeman e Quirke (2013), a democracia eletrônica está embutida no ecossistema representado pelo e-governo. Os autores esclarecem que, embora existam iniciativas de e-democracia que operam separadamente¹ do e-governo, sua capacidade de influência sobre a agenda e tomada de decisão política é limitada se comparadas com as iniciativas comandadas pelo Estado. A Figura 1 ilustra os níveis de engajamento digital em iniciativas comandadas pelo Estado.

Figura 1 – Relação entre e-governo e e-democracia: formas de engajamento lideradas pelo Estado



Fonte: Elaboração própria (2020) com base em Freeman e Quirke (2013)

Na medida que o *e-gov* aumenta a maturidade, as iniciativas de participação aumentam seu grau e forma de interação. Mesmo quando alguns governos incorporam sistemas de e-consulta, o engajamento pode ser limitado porque a comunicação se torna unidirecional. Num estágio avançado de maturidade, espera-se que surjam iniciativas de participação ativa, capazes de impactar a tomada de decisão política.

À vista disso, considera-se que, além da indivisibilidade entre *e-gov* e e-democracia, existem diferentes formas de interação e objetivos entre ambas esferas e atores envolvidos nestes processos. Consequentemente, uma

¹ Refere-se, por exemplo, a fóruns políticos online liderados por cidadãos, debates políticos em mídia social, etc. Cf Bruns (2008).

análise de política pública de governo e democracia digital precisa distinguir claramente o uso das TICs em relação à finalidade específica de cada forma de engajamento (FREEMAN; QUIRKE, 2013).

1.2 Conceitos basilares: abordando a e-democracia

Genericamente, a “democracia eletrônica” (e-democracia) ou “democracia digital” refere-se ao uso e incorporação de TICs em debates políticos e processos de tomada de decisão, complementando ou contrastando os meios tradicionais de comunicação, como a interação face a face ou meios de comunicação de massa unilaterais (COLEMAN; NORRIS, 2005; HENDERSON; HOGARTH, 2007; LINDER; AICHHOLZER, 2020). Especificamente, a e-democracia visa um maior engajamento dos cidadãos e diversos atores da esfera pública na utilização de meios eletrônicos e digitais nos processos de deliberação e participação (NCHISE, 2012;). Neste sentido, trata-se de um paradigma relativamente novo no âmbito da pesquisa no campo de públicas e na própria esfera da práxis política.

No marco das democracias representativas, principalmente ocidentais, observa-se uma crise de legitimidade política que se manifesta na desconfiança pública no governo, no baixo nível de participação pública na vida cívica e, no “cinismo” público em relação às instituições políticas e governança (CHENG; HUANG; HSIAO, 2006; OFFE, 2011). Nesta lógica, Oni et al. (2016) identificam na e-democracia o potencial de reduzir a brecha entre cidadãos e representantes mediante processos democráticos mais inclusivos e transparentes.

A dimensão da e-participação é considerada como uma das principais formas de instrumentalização da democracia digital (LINDNER et al., 2016). De acordo com Kim e Lee (2012), a satisfação e confiança dos e-participantes com a capacidade de resposta do governo está fortemente relacionada com a percepção de influência sobre a tomada de decisão política. O mesmo estudo aponta que tal percepção de influência depende da avaliação dos cidadãos sobre a transparência governamental. Assim sendo, quando há diversificação de opções de e-participação combinado com mecanismos digitais de *accountability*, os nível de confiança cidadã na capacidade de resposta governamental pode ser influenciado positivamente.

Segundo Clift (2003) a e-democracia pode ser mapeada através de “setores democráticos” embutidos nos processos políticos que ocorrem no âmbito de comunidades locais, estados / regiões, nações e no cenário global. Um modelo robusto de democracia digital incorpora pelo menos seis componentes no processo da ação pública (SHIRAZI, 2009). Tais componentes são: (i)- TICs; (ii)- e-cidadãos; (iii)- governo; (iv)- mídia; (v)- grupos sociais; vi- setor privado. No cerne desse modelo estão os e-cidadãos, ou seja, os indivíduos que usam as TICs para participar dos processos de democratização.

Entretanto, diversos autores tem procurado criar modelos para classificar as iniciativas de democracia digital (BELLAMY, 2000; PÄIVÄRINTA; SÆBØ, 2006; DAHLBERG, 2011). Usualmente os modelos de e-democracia são definidos com base no grau de protagonismo dos atores políticos na agenda, no papel do cidadão na tomada de decisão e no rol das TICs no processo democrático. Constantes mudanças na agenda, nos valores e nas crenças dos atores no

sistema político podem dificultar a conceituação e classificação tipológica de um processo de democracia digital. A continuação o Quadro 1, sintetiza o modelo proposto por Van Dijk (2012) com os seis tipos de e-democracia ideal, sua principal característica política e o papel das TICs no processo:

Quadro 1: Tipos de e-democracia, características e papel das TICs no processo

	Tipo de E-democracia	Característica	Papel das TICs
Eficiência	Legalista	A visão processual clássica do tipo ocidental da democracia, conforme definida pela constituição e outras leis básicas.	Melhorar o fornecimento de informações por meio de medidas adequadas e recuperação de informações pelos cidadãos
	Competitiva	Partidos e líderes competindo pelo eleitorado, com foco na representação e na tomada de decisão eficiente.	Difusão de informações e campanhas eleitorais
	Liberal	Compartilha alguns pontos de vista com as visões pluralista e plebiscitária e se concentra na política autônoma dos cidadãos em suas próprias associações.	Relevante em suas funções de rede para os indivíduos, sobretudo para o compartilhamento de conteúdo gerados por eles mesmos. Também serve de ponte entre a política institucional e a experiência individual dos atores.
Inclusão	Pluralista	A diversidade de atores em processos políticos e discussão é visto como o mais importante, combinando práticas de democracia direta e representativa.	Ampliar a oferta digital de discussões e debates, principalmente mediante a mídia online. As TICs como mecanismo para o intercâmbio aberto e livre sobre questões políticas.
	Participativa	O foco é a promoção da cidadania ativa, a formação de opinião política em larga escala, com base no princípio de unir democracia direta e representativa.	São importantes para várias funções, desde debates públicos e educação a todos os tipos de participação, sendo o acesso para todos um valor
	Plebiscitária	Coloca formas de tomada de decisão democrática direta, como plebiscitos e referendos, no centro do palco.	São essenciais para a realização de pesquisas, referendos e discussões online.

Fonte: Elaboração própria (2020) com base em Van Dijk (2012)

A participação eletrônica pode assumir muitas formas diferentes. Por exemplo, os e-cidadãos podem utilizar as TICs para interagir com grupos sociais, órgãos governamentais, meios de comunicação e empresas privadas.

As iniciativas de participação digital tendem a fomentar o uso, a criação e disseminação de informações, geralmente o fim desejado é construir uma sociedade mais aberta e democrática (SHIRAZI, 2009; FLEW, 2005).

1.3 Interação entre e-democracia e políticas públicas

No ciclo de políticas públicas, a agenda é o conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes (DUNN, 2018; SECCHI, 2014). O estudo de Coelho, Cunha e Pozzebon (2017) procurou descrever as implicações da e-democracia sobre o ciclo de políticas públicas através do processo de e-participação. O resultado da pesquisa detectou uma importante lacuna na literatura, abrindo espaço para uma possível nova agenda de pesquisa. Normalmente a literatura não observa a e-democracia como um fim de política pública em si, mas um meio para tal.

Segundo Oni et al, (2014) a maioria dos países não tem uma agenda bem definida para a implementação da democracia digital. Na prática, a e-democracia aparece na agenda de e-governo como um objetivo a ser atingido e são raros os casos de agendas “explícitas” de democracia digital (ONI et al., 2014). Desta forma as iniciativas de participação eletrônica podem ser detectadas como inovações democráticas, incorporadas progressivamente com o avanço e maturidade do governo digital.

Com base no Smith (2009), consideram-se inovações democráticas aquelas instituições políticas construídas no intuito de ampliar e melhorar a participação cidadã nos processos decisórios. Entretanto, a emergência de inovações na esfera pública não resulta de um processo mecânico, mas da interação de atores e forças políticas. Como aponta Kon (2019) nem sempre o objetivo das mudanças é atingir melhores resultados de desempenho institucional, mas melhoras na legitimidade política.

Para Lindner et al, (2016) o estilo de política de e-democracia implementado de cima para baixo incorpora políticas públicas que são iniciadas, organizadas, implementadas ou patrocinadas por governos (*top-down*); enquanto as políticas formuladas de baixo para cima (*bottom-up*) são atividades iniciadas ou realizadas por cidadãos e atores da sociedade civil. No que diz respeito à operacionalização da e-democracia, Lindner et al, (2016) assinalam três níveis de interação: informação, comunicação (participação limitada) e colaboração (participação ativa).

Segundo Baumgartner e Jones (2010) o processo de políticas públicas envolve períodos de estabilidade e mudanças. A estabilidade retrata um sistema de políticas funcional ao *status quo*, onde há dificuldade de inserção de mudanças ou inovações políticas. Portanto, existe um “equilíbrio” no sistema até que algum acontecimento no ambiente consiga atrair a atenção dos atores “excluídos ou desinteressados”, desencadeando novos interesses e interpretações com potencial de mudança.

Na medida que os novos interesses ganham espaço e atenção nas diversas esferas institucionais, também cresce sua probabilidade de ser incluídos na agenda. Não obstante, isto não representa a subversão definitiva dos “monopólios” de políticas, porque o acesso à agenda não garante, *a priori*,

grandes mudanças (DUMAS et al., 2015). Nesta pesquisa, considera-se que a política pública de e-democracia é o resultado da incorporação de pautas de participação eletrônica na agenda do e-governo.

Nesta lógica, o presente estudo abarca a compreensão do contexto e as razões pelas quais iniciativas específicas relacionadas ao e-governo e a e-democracia foram priorizadas na agenda de política pública no Uruguai. Esta análise requer a observação de atores, processos, problemas e todos os elementos necessários para entender o *momentum* das mudanças no sistema de políticas. A continuação descreve-se, teoricamente, o modelo de análise a ser utilizado para tal fim.

1.4 Descrevendo o Modelo dos Fluxos Múltiplos

O estudo e análise de políticas públicas envolve a necessidade de escolhas metodológicas consistentes com a natureza do fenômeno a ser estudado (SABATIER, 2007). Considerando que, a ação pública é desenvolvida em ambientes de incerteza política e de informação incompleta, faz-se necessário o uso de abordagens com pressupostos realistas capazes de explicar, de forma sistemática, os diversos níveis de complexidade do processo decisório no contexto da política pública (KRAFT; FURLONG, 2019; TSOUKIAS, et al, 2013).

O *Multiple Streams Framework* ou Modelo de Fluxos Múltiplos (MFM) é uma metodologia para a análise de políticas públicas que focaliza o processo de formação da agenda pública, no intuito de explicar como e por que alguns problemas recebem atenção na arena política e acabam se inserindo na agenda pública (KINGDON, 2014; ZAHARIADIS, 2007). Segundo Cairney e Zahariadis (2016) o MFM assume pressupostos como: a racionalidade limitada dos *players*; incerteza, como resultado da ausência ou incompletude da informação; e, ambiguidade na tomada de decisões dos *policymakers*.

De modo geral, o MFM apreende o processo de tomada de decisão na política pública como decorrente da interação e convergência entre três fluxos dinâmicos: (i)- problemas, que podem ser detectados mediante indicadores, crises ou *feedback* de ações políticas em curso ou concluídas; (ii)- soluções (*policies*)², que envolve as soluções a problemas, usualmente geradas desde comunidades de *experts*; e, (iii)- político (*politics*) que retrata o ambiente político nacional (*national mood*) observando as fações políticas organizadas e as mudanças no governo (KINGDON, 2014; SABATIER, 2007; CAIRNEY; JONES, 2016).

Neste sentido, os fluxos normalmente operam de forma independente um do outro, exceto quando uma “janela de oportunidade” permite que os “empreendedores de políticas” acoplem o curso dos fluxos (KINGDON, 2014; CARNEY; JONES 2016). O acontecimento de uma grande mudança de política dependerá deste processo de acoplamento (SABATIER, 2007). Em síntese, segundo Carney e Zahariadis (2016), no MFM, a conformação da agenda segue um processo “não linear”, mais ou menos caracterizado pelo surgimento e

² O Kingdon (2014) faz referência ao *'policy primeval soup'* onde as ideias de soluções flutuam, sendo algumas aceitas e outras rejeitadas pelos tomadores de decisão. Normalmente os atores “desenvolvem” as soluções antecipando problemas futuros até encontrar o momento idóneo para introduzir tais soluções.

reconhecimento de um problema, a geração de ideias e alternativas pelos especialistas e diversos atores sociais, e por fim, um contexto político favorável ao empreendimento das ações.

Uma interpretação relevante para entender a utilidade do MFM é levantada pelo Dunn (2018), quem descreve o modelo como um processo de convergência simultânea (*simultaneous convergence*). O autor utiliza a metáfora do delta de um rio, com vários córregos convergindo e divergindo, todos em direção ao mar. Para entender o “resultado” final da desembocadura não bastaria apenas tomar uma amostra de água do mar, pois se perderia informação valiosa dos diversos “caminhos”.

Mas, observando todo o processo dos fluxos e sua estrutura, podem ser detectados os momentos “críticos” onde alguns dos fluxos convergem, criando canais que guiam o processo de tomada de decisão de forma “previsível”. A metáfora do Dunn, ilustra mais ou menos a complexidade do processo de formulação de políticas públicas. Na arena política, indivíduos e grupos interagem no tempo para definir agendas e formular políticas. Reconhecer o momento de convergência faz parte do desafio do analista.

1.5 Implicações e aplicações do MFM

Parte da literatura recomenda adaptações no MFM, o que representa, em termos lakatonianos, sugestões de “heurística positiva”. Entre as recomendações indica-se o uso do MFM para análises da fase de implementação das políticas (ir além do *agenda-setting*), introduzindo novos fluxos e complementando com outras teorias (ZOHLNHÖFER, 2016; HOWLETT, 2018; FOWLER, 2020); assim como a incorporação de novas variáveis como o “corretor de problemas” (KNAGGÅRD, 2015). Segundo Saetren (2016) para que as adaptações sejam viáveis no MFM, é necessário adotar um *framework* “integrativo”.

Por outro lado, Rawat e Morris (2016) observam que o MFM continua sendo amplamente usado para análises de política pública em diversos lugares do mundo (apesar do declínio na literatura política dos EUA). Isto se deve, fundamentalmente, à flexibilidade do modelo para o enquadramento de casos com diversas especificidades políticas, históricas e institucionais. Entre as principais críticas ao MFM destacam sua reduzida viabilidade de aplicação em pesquisas quantitativas e em sistemas políticos não democráticos (TRAVIS; ZAHARIADIS, 2002; NEILSON, 2001; ZOHLNHÖFER, 2016).

Pode-se dizer que o MFM é versátil e, em palavras do Sabatier (2007), “parece ser aplicável a uma ampla variedade de arenas políticas” (p. 9). Especificamente, no âmbito do *e-gov* e da e-democracia há poucos estudos que utilizam o MFM (RUVALCABA-GOMEZ, 2019). Alguns dos estudos analisaram o processo de desenvolvimento do e-governo (MELE, 2008; MELE, 2013; JAEGER; LOFGREN, 2010; LOFGREN, 2013; AQUINO; AVILA, 2014). Já no que diz respeito a análises de e-democracia, o foco é orientado ao governo aberto (FLESTROM, 2010; MEJABI et al, 2015; RUVACALBA-GOMEZ, 2019; RUVALCABA-GOMEZ; CRIADO; GIL-GARCIA, 2020). A maioria destes estudos são de caráter qualitativo, focados em estudos de casos de iniciativas nacionais ou locais, e normalmente o MFM é complementado com conceitos de outras teorias de política pública.

Segundo Sanjurjo (2020), América Latina é o continente com menos desenvolvimento teórico do MFM. O mesmo autor explica a necessidade de observar as particularidades das sociedades latino-americanas (Estados fracos e dependentes; desigualdade social; corrupção, entre outras) para um melhor aproveitamento do marco analítico dos fluxos múltiplos. Particularmente, no caso do Uruguai, as análises sob a ótica do MFM abordam temáticas como política armamentista, política de inteligência e segurança, legalização de drogas, entre outras (ÁLVAREZ, 2017; SANJURJO, 2018; REPETTO, 2014).

1.6 Conceitos complementares: o empreendedor político e as comunidades epistêmicas

No MFM, o conceito de *policy entrepreneur* faz referência a indivíduos situados em esferas influentes do governo, cuja principal característica consiste na defesa de ideias e na capacidade de perceber as “janelas de oportunidade” para conectar problemas e soluções no processo de mudança da política pública (KINGDON, 2014; CAPELLA, 2015; MINTROM; NORMAN, 2009). Normalmente, são *experts* com boa reputação, habilidades técnicas e de negociação, além de contar com popularidade política.

Os empreendedores políticos também são caracterizados por possuir acesso a recursos públicos e à esfera de tomada de decisões, sendo capazes de influenciá-la (JONES, et al., 2016). Apesar da centralidade destes atores no MFM, e sua capacidade de atuar no processo de “acoplamento” dos fluxos, os empreendedores e suas vontades individuais não controlam os processos de mudança no processo de políticas (KINGDON, 2014; CAPELLA, 2015).

Da mesma forma, no MFM se faz referência a grupos de especialistas que discorrem sobre soluções para os problemas detectados. Estes atores podem ser considerados “comunidades epistêmicas” (CE) (HAAS, 1992). Trata-se de um conceito das relações internacionais que faz referência a grupos de *experts* envolvidos na definição da agenda, formulação e implementação de políticas (HOWLETT, 2018). Normalmente, o grupo é plural e composto por cientistas, ativistas políticos e outros, a depender da natureza do caso.

As seguintes características definem as CE: (i)- compartilham valores normativos e crenças causais semelhantes; (ii) usam ferramentas/abordagens semelhantes para validar ou refutar afirmações causais; (iii)- concordam sobre as práticas necessárias na prescrição de soluções. As CE ajudam a reduzir incertezas, e normalmente contam com o prestígio, treinamento e reputação que conforma o tipo de *expertise* valorado pelas elites políticas (HAAS, 1992). Segundo Howlett (2018) o conceito é compatível com o MFM.

Já definidos os conceitos basilares necessários para a análise e o modelo teórico a ser empregado, segue a discussão dos procedimentos metodológicos e a apresentação dos resultados empíricos mediante o MFM e análise de agenda.

2. Aspectos metodológicos

A estratégia metodológica adotada é de natureza mista (*mixed methods research*), pois combina diferentes tipos de métodos (qualitativos e quantitativos) para fornecer uma compreensão mais elaborada do fenômeno de interesse e seu

contexto (JOHNSON; ONWUEGBUZIE; TURNER, 2007). Da mesma forma, a pesquisa pode se enquadrar como um estudo de caso ao se tratar de uma investigação empírica que analisa um fenômeno específico e seu contexto mantendo seu caráter unitário (YIN, 2005; GIL, 1994).

A principal técnica de pesquisa empregada foi a revisão bibliográfica, no intuito de contextualizar o objeto de pesquisa frente aos estudos relacionados (GIL, 1994). As categorias analíticas partiram do MFM (KINGDON, 2014), e a segunda técnica empregada foi a de análise de conteúdo (BARDIN, 1991). Nesta sequência o levantamento de indicadores quantitativos foi de fontes secundárias, como organismos internacionais e organismos oficiais do Uruguai. Em última instância, a análise da introdução da e-democracia nas agendas de *e-gov* do Uruguai, foi norteadas por categorias extraídas a partir da literatura especializada e detalhadas no processo de acoplamento dos fluxos (SHIRAZI, 2009; ONI, et al., 2016; LINDNER, et al., 2016; SMITH, 2009; CLIFT, 2004).

3. Aplicando o Modelo dos Fluxos Múltiplos

Em seguida, interessa analisar a trajetória do Uruguai na construção de uma robusta política de governo eletrônico que incorpora, progressivamente, pautas de democracia digital na agenda de política pública. O espaço temporal da análise abarca o intervalo da primeira metade da década de 2000 até o começo do ano 2020. Neste sentido, mediante o MFM, são analisados os fluxos que convergiram na criação das janelas de oportunidade que, posteriormente, possibilitaram a incorporação de novos produtos públicos no âmbito do governo digital.

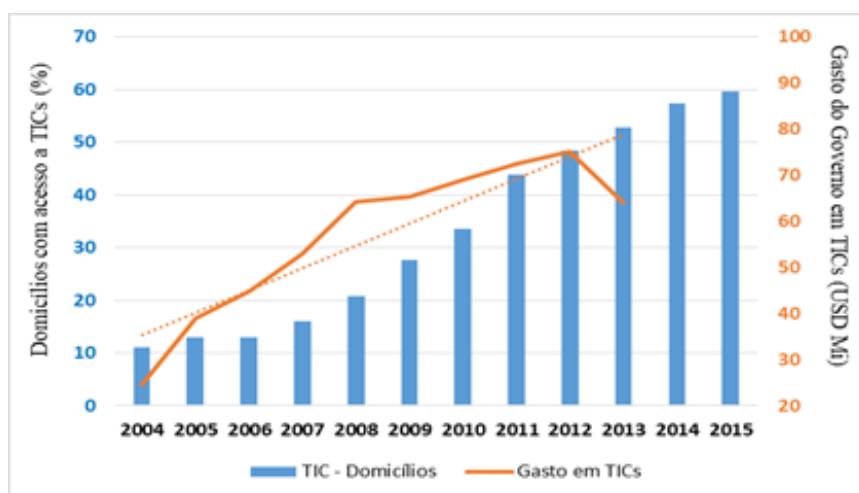
3.3 O fluxo dos problemas

Em linhas gerais, a análise do fluxo de problemas tem gênese no transcurso de uma provável *critical juncture*³, na primeira metade da década de 2000. Particularmente, no ano de 2002, o Uruguai atravessou uma forte crise econômica com vários desdobramentos na sua dinâmica política e social (PLAZA; SIRTAINÉ, 2005; BUQUET; CHASQUETTI, 2005). Como problemas, detectam-se: i- a brecha digital do país como um desafio nacional; ii- algumas fissuras na institucionalidade democrática e na credibilidade do governo; e, iii- modesto desempenho do e-governo, e conseqüentemente, limitações no desenvolvimento da e-democracia.

Os indicadores da Figura 2, ilustram o *status quo* do acesso a TICs na população uruguaia, no contexto da chamada “virada à esquerda” (PARAMIO, 2006). Note-se que a brecha digital é nítida, refletida nos 89% dos domicílios sem conectividade em 2004. Ao mesmo tempo, percebe-se o limitado gasto do governo em TICs. Isto pode ser explicado, em parte, pela falta de uma política de modernização estratégica, coordenada e bem estruturada (LANDINELLI; RIVOIR, 2018); e por fatores “sistêmicos” decorrentes da crise econômica que inviabilizaram investimentos públicos em difusão de TICs (RIVOIR, 2009).

3 O conceito de conjuntura crítica refere-se a situações de incerteza em que as decisões de atores importantes são causalmente decisivas para a escolha de um caminho de desenvolvimento institucional em detrimento de outros caminhos possíveis (CAPOCCIA, 2016). No caso uruguaio, o país atravessava uma forte crise econômica e política, exacerbada em 2002.

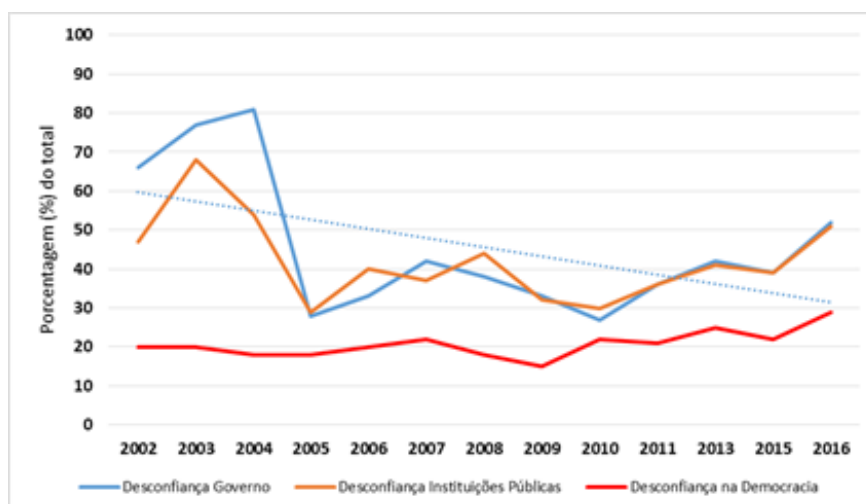
Figura 2 – Porcentagem de domicílios com acesso a TICs e gasto do governo em TICs - Uruguai (2004-2015)



Fonte: Elaboração própria (2020) com dados da CEPAL e do WITSA

Na sequência, apresentam-se indicadores da institucionalidade democrática do país. Prévio à eleição de 2004, a incerteza fruto da crise, afetou a confiança dos cidadãos no governo e nas instituições. Observa-se, na Figura 3, indícios de uma crise de legitimidade no sistema político uruguaio tradicional. No entanto, estes problemas políticos foram mitigados na “transição”, principalmente, pela notável coesão social da população e sua confiança na democracia, diferentemente de outros países da região (GUTIERREZ, 2012).

Figura 3 – Indicadores de confiança no governo, instituições e democracia - Uruguai (2002-2016)

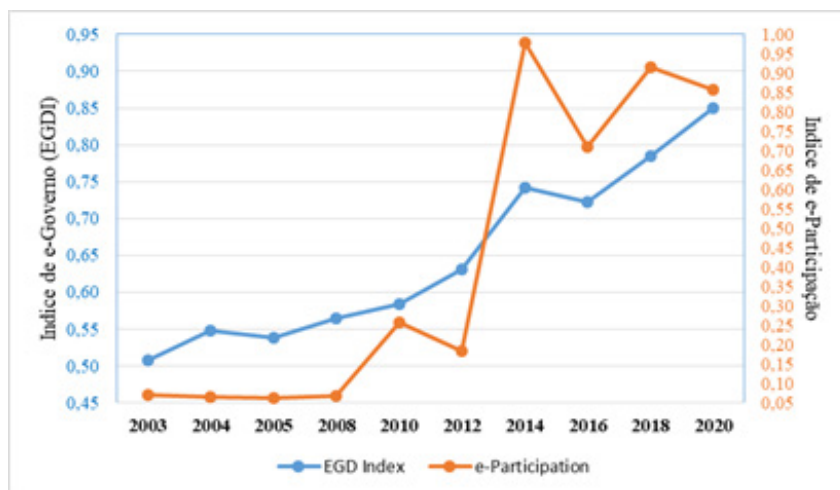


Fonte: Elaboração própria (2020) com dados da CEPAL e do Latinobarómetro

No contexto das reformas e modernização dos Estados latino-americanos (entre finais da década de 90 e começo do século XXI) foram desenhadas as primeiras estratégias de e-governo. No caso uruguaio, a e-institucionalidade desenvolvida até o ano 2002, mediante reformas burocráticas e planos ou agendas de conectividade, não apresentou resultados satisfatórios (POSSAMAI, 2010; RIVOIR, 2009). Um indicador que pode retratar esta situação é o tempo necessário para abrir um negócio que, em média, foi de 46 dias entre 2002 e 2009, segundo dados do Banco Mundial.

Nesta sequência, o letargo parece ser maior no caso da e-democracia, verificado no índice da participação eletrônica. Em síntese, a Figura 4 retrata o limitado *performance* do governo eletrônico até metade da década de 2000, e, a incipiente democracia digital até começo da segunda década. A razão pode estar na baixa maturidade do governo digital, e o estilo de implementação das primeiras agendas que estavam orientadas a melhorar a infraestrutura (e em alguns casos a criar) e acesso a TICs.

Figura 4 – Desempenho do e-governo e da e-democracia no Uruguai (2003-2020)



Fonte: Elaboração própria (2020) com dados da *United Nations E-Government Development Database* (UNeGovD).

Nem todo problema público é priorizado pelos atores para ser resolvido e, de fato, alguns tendem a ser ignorados (ROCHEFORT; COBB, 1993). Determinar a razão pela qual alguns assuntos políticos e problemas são priorizados, enquanto outros são descartados é uma tarefa analítica árdua, principalmente porque as escolhas dos *policymakers* e tomadores de decisão é influenciada pelas mais diversas variáveis (ZAHARIADIS, 2007; BAUMGARTNER; JONES, 2009; KON, 2019).

É provável que a forma conceitual e o recorte dos problemas nesta análise diverjam, em alguma medida, da percepção dos *players* políticos sobre a “realidade”. Da mesma forma, é possível que certas particularidades dos processos políticos e institucionais não tenham sido abrangidas. Contudo, é evidente que este primeiro fluxo de problemas abre espaço para explicar de forma analítica a trajetória do fluxo das *policies*.

4.2 O fluxo das soluções (*policies*)

No caso do Uruguai, a Presidência da República, no primeiro mandato do Frente Amplo (2005-2010) estabeleceu o “Grupo Asesor en Tecnologías de la Información” (GATI), um grupo heterogêneo de *experts* com a missão de elaborar propostas de política na área de TIC’s (RIVOIR, 2012). Nessa lógica, o GATI pode ser identificado como uma comunidade epistêmica (CE), que, dada sua vinculação com as principais elites locais do *high-tech* no âmbito acadêmico, estatal e empresarial, gozavam do prestígio, treinamento e reputação para influenciar as escolhas do poder executivo.

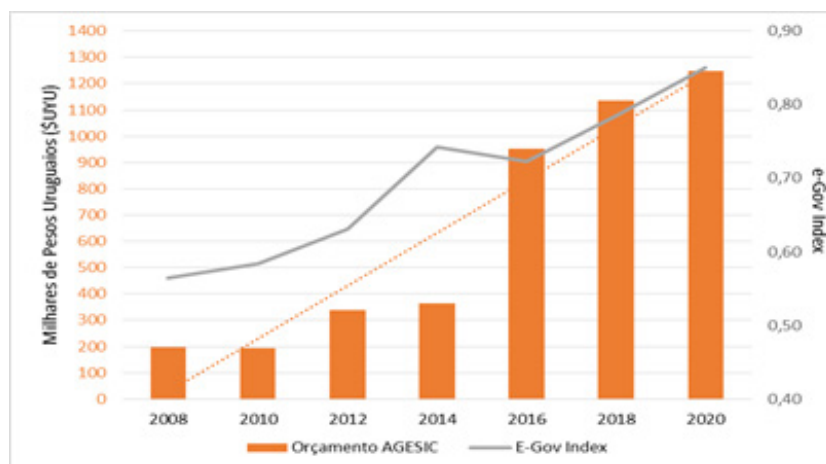
Segundo Haas (1992) a influência das CE no processo de inovação política está relacionada com a promoção de soluções. A partir de um informe especializado do GATI para a Presidência do Uruguai, cria-se, mediante o artigo 72 da Lei Nº 17.930 de dezembro de 2005 a “*Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento* (AGESIC)”. Identifica-se assim, a emergência da AGESIC como o primeiro produto de *policies*, do fluxo de soluções.

Trata-se de um órgão com autonomia técnica e financeira, dependente direto da Presidência da República (RIVOIR, 2012). A estrutura da AGESIC é conduzida por um Conselho Diretivo Honorário, composto por membros nomeados diretamente pelo Presidente da República e por cinco Conselhos Assessores Honorários: Sociedade da Informação, Informática Pública, Indústria Privada, Segurança Informática (RIVOIR, 2012). Além disso, a AGESIC conta com representantes de todos os poderes públicos, do âmbito acadêmico e do setor privado.

Os objetivos gerais da AGESIC estão relacionados à institucionalidade e funcionamento dos serviços cidadãos relacionados com TICs, e o desenvolvimento da Sociedade da Informação, enfatizando a inclusão digital da população. De igual forma, é o órgão que coordena todas as políticas associadas ao e-governo. As funções da AGESIC foram diversificadas a partir de 2015, incorporando elementos como inovação digital e governo aberto. Outrossim, o Diretor da AGESIC exerce como o *Government Chief Information Officer* (GCIO) do país (POSSAMAI, 2010).

As decisões da AGESIC em matéria de e-governo e TICs são unilaterais, limitando a participação e influência de outros atores/órgãos fora do Poder Executivo. Segundo Possamai (2010), trata-se de um órgão de “caráter político” com alta autonomia técnica. Observa-se desta forma que é um arranjo funcional ao empreendimento político. A Figura 5 mostra a evolução do orçamento da AGESIC, que claramente é crescente e com aumentos expressivos a partir do ciclo 2014-2016, o que pode estar relacionado com a diversificação das suas funções, sua consolidação institucional e a nítida confiança do chefe de Estado no órgão.

Figura 5 – Evolução do orçamento da AGEISC – Uruguai (2008-2020)



Fonte: Elaboração própria (2020) com dados da AGEISC

A AGEISC conquistou boa reputação nacional e internacional, sendo reconhecida como “modelo exitoso” de governança do Governo Digital (BID, 2015). Desde seu começo, teve forte interação com agências internacionais de cooperação técnica e financeira como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Rede de Governo Eletrônico da América Latina e o Caribe (GEALC). Além disso, contou com estabilidade burocrática e diretiva durante o a formulação e implementação das diversas agendas de e-governo.

Outro elemento importante de destacar como resultado do fluxo de *policies* é o Plano de “Conectividade Educativa de Informática Básica para o Aprendizado Online” (CEIBAL), lançado no Uruguai em 2007. Junto com a criação da AGEISC, o Plano conforma o grupo de soluções apresentadas pelos *experts* para a nova institucionalidade digital do Uruguai. Trata-se de uma iniciativa sem precedentes internacionais pelo seu caráter universalista⁴, tendo como objetivo dotar de um notebook cada estudante e professor de toda a rede pública de ensino básico (RIVOIR, 2009).

Como bem esclarece Rivoir (2009), o CEIBAL é um programa que não estava contemplado no Plano de Governo apresentado nas eleições de 2004 pelo Partido Frente Ampla. Em consequência, o Plano CIEBAL tratou-se de uma iniciativa de natureza nitidamente política, que foi colocada por iniciativa da Presidência da República. Alguns discursos⁵ do ex-Presidente Tabaré Vázquez mostraram sua visão sobre a sociedade da informação e seu comprometimento com a inclusão digital do povo uruguaio.

Evidentemente, a partir do binômio AGEISC-CEIBAL derivaram vários outros produtos e inovações políticas no âmbito do e-governo e uso de TICs para fins públicos. Mas, para fins desta pesquisa, interessa captar esses dois

⁴ A política está baseada no projeto *One Laptop per Child* (OLPC) do Massachusetts Institute of Technology (MIT), em autoria de Nicholas Negroponte a finais de 2005. Cabe destacar que o Plano CEIBAL já recebeu diversos reconhecimentos internacionais, um destes foi o “Primeiro Lugar” na “Feira do Conhecimento” de 2010, em Marrocos, organizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

⁵ Exemplo de discurso: <https://www.presidencia.gub.uy/Comunicacion/comunicacionNoticias/vazquez-decimo-aniversario-agesic>

elementos essenciais do fluxo de *policies* porque ao representarem soluções aos principais problemas detectados, acabaram ocupando um papel determinante no processo de *take-off* do *e-gov* uruguaio e a emergência da e-democracia.

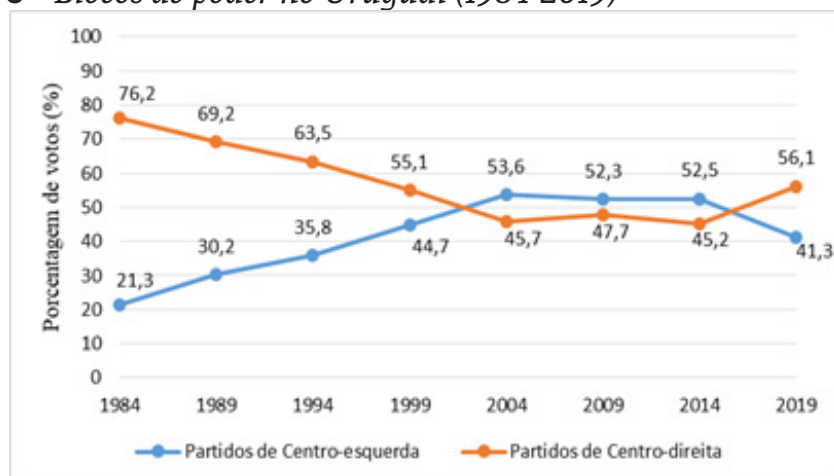
O último componente relevante, no marco do fluxo de soluções, é o estabelecimento do “Plano de Ação de Governo Aberto” e a adesão do Uruguai ao *Open Government Partnership* (OGP). Estas “soluções” representam o principal impulso da e-democracia no Uruguai. A ação foi materializada pelo Poder Executivo a recomendação dos *experts* da AGESIC, pelo decreto N259/012, publicado em 2012. Além disso, as pautas de trabalho assumidas pelo governo uruguaio junto com a OGP influenciaram na inclusão de novos produtos de e-democracia presentes na última Agenda Digital (2016-2020).

4.3 O fluxo da política (*politics*)

O Uruguai pode ser caracterizado como uma república representativa presidencialista. Em linhas gerais, seu sistema democrático⁶ representativo tem demonstrado ser um dos mais estáveis na América Latina (GUTIERREZ, 2012). Contudo, na primeira eleição presidencial do século XXI, houve uma mudança política considerada de grande magnitude (BUSQUET; CHASQUETI, 2005). A assunção do Partido Político do “Frente Amplo” (FA) representou uma quebra na hegemonia política por décadas dos partidos tradicionais “Colorado” e “Nacional”.

Neste caso, o FA representa o primeiro partido de centro-esquerda que assume o poder na história democrática do Uruguai. A Figura 6, ilustra o movimento histórico do ciclo político, claramente dominado por partidos de centro-direita. Na eleição Presidencial, a finais do ano 2004, Tabaré Vázquez obteve o 50,6% do total dos votos, resultando na maioria absoluta no primeiro turno. Da mesma forma, o FA obteve 16 de 30 representantes eleitos no Senado, e 52 de 99 deputados na Câmara dos Representantes.

Figura 6 – Blocos de poder no Uruguai (1984-2019)



Fonte: Elaboração própria (2020) com base em Queirolo (2020)

⁶ O Índice de Democracia do *The Economist*, classificou em 2018 o Uruguai como o único país “plenamente” democrático de América do Sul, figurando entre os primeiros 15 países democráticos a nível mundial.

Cabe lembrar que, conforme observado na Figura 3, a confiança dos cidadãos no governo teve melhoras a partir deste momento político. A seguinte eleição de 2009 também foi vencida pelo FA, dessa vez com o José “Pepe” Mujica como Presidente, com 52,3% dos votos válidos no segundo turno. Uma das pautas na campanha da oposição, comandada pelo Partido Nacional, foi a de “passar a motosserra” no gasto público (GARCÉ, 2010) em alusão às políticas fiscais expansionistas e o gasto social do governo Vázquez.

O FA obteve a maioria no Senado, com 16 de 30 representantes e 50 de 99 deputados na Câmara dos Representantes. Apesar da “virada à esquerda” prometida pelo Mujica, seu governo foi moderado e de “continuidade” no âmbito das políticas públicas. Na seguinte eleição de 2014, o FA venceu a disputa pela Presidência. Eleito com 53,48% dos votos válidos no segundo turno, o Vázquez assumiu seu segundo mandato. Na campanha, ele reivindicou sua experiência⁷ política como diferencial do candidato opositor, Luis Lacalle Pou (LLP), 33 anos mais jovem.

A eleição de 2019 interrompeu a trajetória do FA no governo do Uruguai. O vencedor, LLP do Partido Nacional, obteve a vitória com 48,88% dos votos válidos no segundo turno contra 47,4% do FA. A novidade é uma coalizão de partidos de centro-direita (“Coalición Multicolor”) que conseguiu uma nova maioria no Senado com 17 de 30 representantes, frente a 13 do FA, e 55 deputados na Câmara contra 42 do FA. Os resultados mostram uma nova correlação de forças e, evidentemente, um impacto sobre o humor político nacional.

Porém, como assinala Queirolo (2020), é cedo para reconhecer uma “virada à direita”, porque o país está dividido e a coalizão recém formada apenas desfruta da “lua de mel” do primeiro ano. Sabe-se pouco sobre as crenças do Presidente eleito em relação à política de e-governo⁸. Mas, em declarações de 2015, reconheceu a “expertise” e “idoneidade” do então diretor da AGESIC, José Clastornik, quem renunciou⁹ ao seu cargo em março de 2020 depois de 13 anos no comando.

Em síntese, durante três ciclos políticos o FA conseguiu manter a maioria absoluta no Senado e na Câmara. Isto implica uma “boa” governabilidade e menor propensão a ceder e criar acordos com partidos da oposição para levar adiante reformas. Contudo, o FA não foi um bloco homogêneo em termos políticos, mas coeso e capaz de articular um equilíbrio interno. No cenário nacional, como evidenciado na Figura 3, entre 2010-16 cresceu novamente a desconfiança dos cidadãos no governo e instituições públicas, e como novidade, aumentou a desconfiança na democracia.

⁷ Contexto do debate político: <https://www.elpais.com.uy/informacion/politica/anos-elecciones-nuevo-triunfo-frente-amplio-tabare-vazquez.html>

⁸ Em março de 2015, Lacalle manifestou em entrevista para o canal 180UY, seu interesse pelo e-governo e se mostrou mais ou menos em desacordo com gestão do FA em matéria de TICs.

⁹ Contexto da saída de Clastornik: <https://www.montevideo.com.uy/Ciencia-y-Tecnologia/Jose-Clastornik-se-despide-de-Agesic-tras-mas-de-13-anos-como-su-director-ejecutivo-uc745838>

4.4 O empreendedor político e o acoplamento dos fluxos (*coupling*)

Para Kingdon (2014) a figura do Presidente é a mais forte no processo de agenda-setting. Sua habilidade para influenciar as instituições mediante a nomeação de atores para cargos-chave, e seus poderes executivos, configuram sua capacidade de ação no processo da política pública. No caso do Uruguai, identifica-se em Tabaré Vázquez, uma *proxy* de empreendedor político, principalmente pela sua aposta visionária em relação à política de transição à sociedade da informação e do governo eletrônico.

Desde o início do seu governo em 2005, Vázquez pregou uma autêntica modernização tecnológica do Uruguai com valores democráticos e de equidade social (VAZQUEZ; MISSANA, 2009). Entretanto, o discurso foi acompanhado de práxis, como evidenciam os indicadores apresentados ao longo da análise. Entre as escolhas do Vázquez no âmbito da política de *e-gov*, destaca-se a nomeação do “tipo ideal” de empreendedor político: o engenheiro José Clastornik, como diretor da AGESIC.

Ao longo da sua gestão, Clastornik usufruiu de forte confiança por parte do poder executivo do país. Com uma gestão de ampla autonomia técnica, conseguiu levar adiante em pouco mais de uma década, as principais políticas de dinamização do governo digital que colocaram o Uruguai no topo internacional. Além disso, Clastornik construiu sua reputação individual sendo reconhecido a nível internacional como uma das 100 personagens mais influentes do mundo em governo eletrônico¹⁰.

Em seguida, descreve-se o acoplamento dos fluxos (*coupling*). O *background* político do período 2005-2019 está caracterizado por um humor nacional favorável para reformas e inovações políticas. A partir do reconhecimento da brecha digital como um problema nacional, diversas ações foram empreendidas, destacando: o Plano CEIBAL e a criação da AGESIC. Isto também está refletido no aumento do gasto público em TICs. Tais empreendimentos contaram com o apoio próximo do poder executivo.

O primeiro *momentum*, denominado como “Institucionalização e Implantação” (2006-2010), consistiu na criação de um marco normativo, uma infraestrutura de base e a formação de capacidades digitais para cidadania e burocracia. O Uruguai começa o processo de *take-off* no desempenho do *e-gov* e aparece a primeira Agenda Digital 2008-2010. Neste ponto a democracia digital é incipiente, com limitadas opções de comunicação unidirecional entre *stakeholders* e Estado.

O Segundo *momentum*, denominado como “Expansão”, marcado pela Agenda Digital 2011-2015, representa o impulso definitivo para a universalização das iniciativas de TICs e a aplicação intensiva de tecnologia em setores estratégicos. Os indicadores de confiança política apresentam um leve deterioro, mas a tendência é generalizada para países da América Latina. No contexto do *e-gov*, o acesso a TICs por parte da população chega a pouco mais do 60% em 2015; o tempo médio de abertura de uma empresa é reduzido em torno de um 86%,

¹⁰ <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/comunicacion/noticias/jose-clastornik-es-reconocido-100-personas-influentes-del-mundo-gobierno>

caindo de 45 para 6 dias; e para 2014, Uruguai se coloca no primeiro lugar da região, com um EGDI de 0.72, muito próximo do estágio de desenvolvimento “muito alto”.

Neste segundo “estágio”, A gestão do Clastornik já conta com excelente reputação. Analogamente, a AGESIC passa a ter uma forte interação internacional com instituições como a *e-Governance Academy* (com sede na Estônia) para cooperação técnica; com o BID¹¹, para cooperação financeira; e os índices e resultados atingidos justificam novos aumentos no orçamento do órgão. Talvez este seja o *momentum* de *catch-up* que reflete o pressuposto da relação maturidade entre maturidade do *e-gov* e emergência de democracia digital plena.

A adesão do Uruguai à OGP, em 2012, parece ter sido o autêntico “empurrão” ao processo de desenvolvimento da e-democracia no país. Com a institucionalização da participação eletrônica e do “governo aberto” (mediante o plano nacional), a AGESIC passou a coordenar uma série de compromissos que o Estado uruguaio assumiu com a sociedade através do OGP. No índice de participação eletrônica de 2014, o Uruguai ocupou o terceiro lugar no mundo e recebeu um reconhecimento da ONU¹². Além disso, a Agenda Digital incorporou novos mecanismos digitais capazes de gerar bens democráticos.

No terceiro *momentum*, caracterizado pela “Transformação com equidade”, criou-se a Agenda e o Plano de Governo Digital (2016-2020). O Uruguai conseguiu um EGDI “muito alto”, sendo o primeiro país latino-americano em obter tal resultado. Ademais, consolidou em 2017 sua inclusão no D7, o grupo de países mais digitalizados do mundo. Portanto, o processo de *e-gov* atingiu um alto grau de maturidade e isto se reflete na rica diversificação dos seus componentes. Consequentemente, os problemas relacionados à brecha digital¹³ entraram na fase de “declínio” na tipologia de Secchi (2014).

Os resultados mostram que o país avança na construção do chamado “digital *welfarestate*” (PEDERSEN; WILKINSON, 2018). As políticas desenhadas na última agenda de *e-gov* apresentam uma forma diferente de encarar a “brecha”, focando nas dimensões sociais que existem além acesso às TICs. Um exemplo de política multidimensional implementada é o Plano “Ibirapitá¹⁴, destinado a promover a inclusão digital (com entrega de dispositivos e capacitação técnica digital) de aposentados e pessoas da “terceira idade” em situação de vulnerabilidade econômica.

Incorporaram-se novas dimensões como a e-saúde, a cyber-segurança, cidades inteligentes, entre outras. A hipótese colocada na discussão teórica, da relação entre maturidade do *e-gov* e emergência de uma e-democracia com participação ativa, pode ser observada no caso uruguaio. A e-participação passou do nível da informação para o nível da colaboração (engajamento

11 <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/comunicacion/noticias/bid-apoya-gobierno-electronico-en-uruguay>

12 <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/comunicacion/noticias/naciones-unidas-premia-uruguay-por-participacion-electronica>

13 Segundo a “Encuesta de Uso de Tecnologías de la Información e Comunicación” (EUTIC) 2019, 88% dos domicílios conta com conexão à internet desde finais de 2018.

14 <https://ibirapita.org.uy/>

ativo) e a tipologia da e-democracia uruguaia tende a ser participativa (pela ênfase ao acesso universal) com traços pluralistas (pela diversificação das opções) na tipologia do Van Dijk (2012).

Mecanismos de consultas públicas online, maior abertura e disponibilização de dados, observatórios de demandas cidadãs e orçamentos participativos, caracterizam a “combinação de TICs com governo aberto”. Segundo Landinelli e Rivoir (2018) esta equação é a que melhores resultados oferece em termos de e-participação. Uma grande inovação democrática é a criação da agenda em “Cidadania Digital” 2020, uma política de caráter *bottom-up*, com ampla participação da sociedade e cooperação internacional da UNESCO. Entre as linhas de ação destacam a inclusão digital, a cultura democrática, e o capital cultural. A análise de agenda que retrata a “transição” do e-governo para a e-democracia é detalhada no quadro 2.

As principais categorias de análise são: i- componentes: faz referência aos *stakeholders* envolvidos no processo (SHIRAZI, 2009) destacando o papel potencial projetado na agenda; ii- diretrizes políticas: retrata a existência de uma diretriz específica de e-democracia. Estas podem ser operacionais (mecanismos técnicos ou normativas), estratégicas (promoção de valores para engajar atores e redes) ou outros eixos (cultura, linguagem, definições, etc.) (ONI, et al., 2016); iii- visão: estabelece o rumo da política e o motivo final da sua implementação (ONI, et al., 2016); iv- objetivo estratégico: é relevante para definir claramente o “ponto de chegada” e serve para medir o “sucesso” *ex-post* da política (ONI, et al., 2016); vi- órgão de supervisão: define as entidades e esferas institucionais a cargo de levar adiante e monitorar a política (ONI, et al., 2016); vii- nível de participação: serve para mapear o grau de engajamento e pode ser: informação; comunicação ou colaboração (LINDNER, et al., 2016); viii- estilo de implementação: detecta se o processo de e-democracia foi projetado *top-down* ou *bottom-up* (LINDNER, et al., 2016); ix- potenciais bens democráticos: são o resultado de “valor democrático” gerado a partir das inovações (SMITH, 2009; WRIGHT, 2012); x- redução do déficit democrático: detecta de que forma as “brechas” (seja em infraestrutura, acesso a canais de participação, etc) são reduzidas (CLIFT, 2004).

Quadro 2 – Incorporação da e-democracia nas agendas de política digital Uruguai (2008-2020)

Dimensões	Agenda Digital 2008-2010	Agenda Digital 2011-2015	“Plan de Gobierno digital” 2020
Componentes / Stakeholders			
TICs	Explicitamente colocadas como principal ferramenta ou meio.	Os resultados anteriores justificam sua expansão	Consideradas o eixo de transformação das relações cidadão Estado
e-Cidadãos	O foco é o acesso e são colocados por segmentos: prioridade população escolar, deficientes e depois público no geral	Desenvolvimento de habilidades projetando uma cidadania digital; Alfabetização digital	Cidadania digital aparece no horizonte
Governo	Papel organizador das comunidades digitais, a nível local Centraliza a participação num portal único	Presente em quase todas as iniciativas.	Presente em todos os eixos
Mídia	Não há menção	Televisão digital	Não há menção
Grupos sociais	Setores com dificuldade de ingresso ao mercado	Analfabetos digitais; Comunidades científicas	Se incorporam atores da sociedade civil organizada nos níveis locais
Setor privado	Desenvolvedor de ferramentas / premiação	Garantir acesso a conectividade empresas e identidade digital / prêmio	Fomento forte à inovação e criação de novos canais por parte do setor privado/ engajamento das PMEs nos orçamentos participativos
Diretrizes Políticas	Não tratam essencialmente de democracia eletrônica	Não menciona explicitamente e-democracia, mas incorpora novos elementos que sugerem a preocupação. A participação aparece como objetivo concreto: “novos canais com instrumentos adequados”.	Aparece a e-participação e o Governo Aberto, sinais do estabelecimento de uma democracia digital propriamente dita. Outros elementos são mencionados como a e-colaboração e e-decisão.
Operacionais	Proposta de uma lei de proteção de dados; Portal do Estado com algum elemento participação unidirecional.	ID única; Marco legal que garanta o direito ao relacionamento digital do cidadão com a Administração Pública; Dados abertos; Organismos com padrões/modelos de participação/interação.	Implementação de sistema CRM cidadão; Incorporação de novas tecnologias como “chatbots”; Sistema Unificado de informações públicas; Observatório de demandas cidadãs; Catálogo online de produtos de e-participação. Orçamentos participativos; Elementos de cyber segurança para e-cidadania
Estratégicas	Conexão com dispositivos democráticos off-line; diversidade cultural, equidade de gênero e equidade social.	Promover novos canais de participação cidadã; inserção internacional, cooperação.	Universalização do e-relacionamento; Estabelecer um e-governo aberto, próximo e confiável; consolidar posição internacional;
Outros eixos / observações	Falta definição de democracia digital;	Mídia digital e patrimônio cultural como reforço da democracia	Cultura do governo aberto em todos os níveis da AP.
Visão	Construir uma Sociedade da Informação centrada na pessoa, inclusiva e orientada para o desenvolvimento, na qual todos possam criar, consultar, usar e compartilhar informações e conhecimentos, para que as pessoas, comunidades e povos possam usar plenamente suas possibilidades de promover o seu desenvolvimento sustentável e melhorar a qualidade de vida	Idem à Agenda 2008-2010	Um governo focado na criação de valor público através de serviços que satisfaçam as necessidades, expectativas e preferências dos cidadãos de forma aberta, próxima, inteligente, eficiente, integrada e fiável.
Objetivo Estratégico	Institucionalização geral e implantação do ecossistema	Expansão e universalização	Transformação digital das e-relações Estado-cidadão
Órgão de Supervisão	AGESIC e OPP	AGESIC e ANTEL	AGESIC - Aliança para o Governo Aberto
Nível de participação	Informação	Comunicação	Comunicação e colaboração
Estilo de implementação	<i>Top-down</i>	<i>Top-down</i>	<i>Top-down</i> , com algumas ferramentas <i>bottom-up</i>
Potenciais Bens democráticos	Inclusão social; transparência.	Transparência; Engajamento; Reforço da vigilância e controle cognitivo; Inclusão	Transparência; Engajamento; Espaço para novas vozes; Deliberação plural; Melhora na qualidade das argumentações; Reforço de vigilância/controlado cognitivo; Controle popular; inclusão.
Redução do déficit democrático	Infraestrutura: propõe-se fortes investimentos em TICs, preconizando igualdade social.	Novos canais de participação e “voz” para os e-cidadãos.	Participação ativa e iniciativas de deliberação eletrônica. Os cidadãos podem gerar novos produtos.
Consultas públicas online	Não	Não há menção explícita	Sim, impulsionada pela adesão à Aliança para o Governo Aberto
Dados abertos	Não	Sim	Sim

Fonte: Elaboração própria (2020) a partir das Agendas Digitais e literatura descrita na metodologia

Por fim, a convergência dos fluxos de problemas (brecha digital, pouco investimento em TICs e na política digital; limitada eficiência burocrática do governo e incerteza democrática a partir de certo momento), com o fluxo de soluções (criação da AGESIC, Plano CEIBAL, adesão à OGP e Plano de Governo Aberto), e o fluxo político (humor nacional propício para reformas, evidenciado na maioria absoluta na Câmeras e Senado e nos bons índices de aprovação presidencial), em articulação com a atuação dos empreendedores políticos e suas crenças –ou como apontado por Clastornik et al (2016) “*a clear political will of the highest level*”–, propiciaram o amadurecimento de uma política robusta de e-governo que serve de estrutura para o florescimento da democracia digital no Uruguai.

5 Considerações finais

O artigo analisou, à luz do MFM, o desenvolvimento da política de e-governo e e-democracia no Uruguai, no período de 2005 a 2015. No primeiro momento, foram definidos os conceitos basilares, sustentando que um e-governo com alto nível de maturidade é condição necessária para a emergência e desenvolvimento de uma democracia digital. Em seguida, foi descrito teoricamente o MFM, observando sua estrutura lógica e analítica, algumas das críticas ao modelo e sua utilização na literatura.

Observa-se um déficit de pesquisas no âmbito latino-americano que utilizem o MFM para análise de políticas públicas. Tal déficit é maior tratando-se especificamente de políticas de *e-gov* e e-democracia. Por outro lado, a aplicação do modelo consistiu na identificação, análise e acoplamento do fluxo de problemas, soluções e político. A pesquisa arrojou evidencia suficiente para testar a hipótese sustentada na discussão teórica.

Em linhas gerais, os resultados mostram a convergência dos fluxos: (i)- problemas de acesso a TICs, limitado performance administrativo e burocrático do setor público, e incerteza democrática em determinados momentos; (ii)- soluções com viabilidade técnica e política (AGESIC, Plano Ceibal, Plano de Governo Aberto e Adesão à OGP), amplamente apoiadas e bem recebidas pelos atores chave; (iii)- humor político nacional bastante propício para o empreendimento de reformas (maioria absoluta nas Câmaras e estável popularidade do executivo).

O papel dos empreendedores políticos (identificados como Tabaré Vázquez e José Clastornik) foi essencial no *coupling* dos fluxos e aproveitamento da janela de oportunidade de mudança. Em pouco mais de uma década de políticas, o Uruguai tem se posicionado como um importante *player* internacional em matéria de *e-gov* e e-democracia. A análise de agendas mostrou especificamente a inserção de elementos de e-democracia, destacando a mudança no estilo de implementação de *top-down* para *bottom-up*, evidenciado nos níveis de interação colaborativos entre Estado e *stakeholders* e na geração de novos bens democráticos.

A conjuntura recente marcou a saída dos empreendedores políticos do poder, e a assunção de uma nova camada de líderes, com outro sistema de crenças e valores. A instabilidade causada na AGESIC se perfila como um elemento de

tensão para a trajetória da política de e-governo. Recentemente, aconteceram demissões na AGESIC, comandadas desde a Presidência da República, e houve contestação sindical e política por parte dos trabalhadores.

Uma das limitações da pesquisa pode ser a falta de detalhe sobre políticas específicas. Da mesma forma, optou-se por omitir a questão conjuntural da pandemia do COVID-19, seu impacto e implicações para a política de *e-gov*. Recomenda-se a realização de novas análises de política similares, considerando casos de outros países afim de realizar análises comparativas. Também se recomendam futuras análises da trajetória do Uruguai, considerando a variável exógena do COVID-19 e a nova conjuntura política, ou análises no mesmo espaço temporal com novos recortes no âmbito departamental ou municipal.

Referências

- AGESIC (2008). *Agenda Digital Uruguay 2008-2010 para la Sociedad de la Información y el Conocimiento*. Montevideo: Presidencia de la República.
- _____ (2011). *Agenda Digital Uruguay 2011-2015 para la Sociedad de la Información y el Conocimiento*. Montevideo: Presidencia de la República.
- _____ (2016). *Agenda Digital Uruguay 2020 para la Sociedad de la Información y el Conocimiento*. Montevideo: Presidencia de la República.
- _____ (2020). *Estrategia de Ciudadanía Digital para una Sociedad de la Información y el Conocimiento*. Montevideo: Presidencia de la República.
- ÁLVAREZ, N. (2017). Una ventana de oportunidad para reformar la inteligencia en Uruguay. *URVIO Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, no 21, pp. 121-139.
- ANDERSEN, K. & HENRIKSEN, H (2006). E-government maturity models: Extension of the Layne and Lee model. *Government Information Quarterly*, 23 (2), pp. 236–248.
- ARAÚJO, Luísa & RODRIGUES, Maria de Lurdes. Modelos de análise das políticas públicas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, no. 83, pp. 11-35, 2017.
- AQUINO, R. & ÁVILA, M. (2014). Redes, interesses e políticas públicas nos bastidores do governo eletrônico no Brasil. *RP3 - Revista de Pesquisa em Políticas Públicas*, n. 3, pp. 94-115.
- BARDIN, L. (1991). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BAUMGARTNER, Frank R. & JONES, Bryan D. (2010). *Agendas and instability in American politics*. University of Chicago Press.
- BELLAMY, C. (2000). Modelling Electronic Democracy: Towards Democratic Discourses for an information Age. *In: Democratic Governance and New Technology*, Londres: Routledge.
- BINDU, N.; SANKAR, C. & KUMAR, K. (2019). From conventional governance to e-democracy: Tracing the evolution of e-governance research trends using network analysis tools. *Government Information Quarter-*

- ly, 36 (3), pp. 385–399.
- BUQUET, D. & CHASQUETTI, D. (2005). Elecciones Uruguay 2004: descifrando el cambio. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 25 (2), pp. 1-11, 2005.
- CAIRNEY, P. & JONES, M. (2016). Kingdon's Multiple Streams Approach: What Is the Empirical Impact of this Universal Theory? *Policy Studies Journal*, 44 (1), pp. 37-58.
- CAIRNEY, P. & ZAHARIADIS, N. (2016). Multiple streams approach: a flexible metaphor presents an opportunity to operationalize agenda setting processes. In: *Handbook of public policy agenda setting*. Edward Elgar Publishing.
- CAPELLA, A.C. (2016). Um estudo sobre o conceito de empreendedor de políticas públicas: Ideias, Interesses e Mudanças. *Cadernos EBAPE. BR*, vol. 14, pp. 486-505, 2016.
- CARTER, L. & BÉLANGER, F. (2005). The utilization of e-government services: citizen trust, innovation and acceptance factors. *Information Systems Journal*, 15 (1), pp. 5–25.
- CHAHIN, A., CUNHA, Maria A., KNIGHT, P. & PINTO, S. (2004). *e-gov.br: a próxima revolução brasileira: eficiência, qualidade e democracia: o governo eletrônico no Brasil e no mundo*. São Paulo: Prentice Hall.
- CHEN, D.; HUANG, T. & HSIAO, N. (2006). Reinventing government through on-line citizen involvement in the developing world: a case study of taipei city mayor's e-mail box in Taiwan. *Public Administration and Development*, 26 (5), pp. 409-423.
- CLASTORNIK, J.; DORNEL, S. & PARRA, D. (2016). Uruguay's digital policy. En *Proceedings of the 9th International Conference on Theory and Practice of Electronic Governance*, pp. 64-67.
- CLIFT, Steven (2004). E-democracy, e-governance and public network. *OpenSource-Jahrbuch*, pp. 1-13.
- CRIADO, J.I. & GIL-GARCÍA, J. Gobierno electrónico, gestión y políticas públicas: Estado actual y tendencias futuras en América Latina. *Gestión y política pública*, vol. 22, no SPE, pp. 03-48.
- COELHO, T. R.; CUNHA, M. A. & POZZEBON, M. (2017). e-Participation and the policy cycle. In: *PROCEEDINGS OF THE 18TH ANNUAL INTERNATIONAL CONFERENCE ON DIGITAL GOVERNMENT RESEARCH 2017*. New York: ACM, pp. 368–376.
- COLEMAN, Stephen & NORRIS, Donald F.A (2005). New Agenda for e-Democracy. *SSRN Electronic Journal*.
- DAHLBERG, Lincoln (2011). Re-constructing digital democracy: An outline of four 'positions'. *New Media & Society*, 13 (6), pp. 855–872.
- DUMAS, C.; LAMANNA, D.; HARRISON, T.; RAVI, S.; KOTFILA, C.; GERVAIS, N.; HAGEN, L. & CHEN, F. (2015). Examining political mobilization of online communities through e-petitioning behavior in We the

- People. *Big Data & Society*, 2 (2), pp. 1-20. DOI: 10.1177/2053951715598170
- DUNLEAVY, P.; MARGETTS, H.; TINKLER, J. & BASTOW, S. (2006). *Digital era governance: IT corporations, the state, and e-government*. Oxford: Oxford University Press.
- DUNN, W. (2018). *Public policy analysis: An integrated approach*. Routledge.
- FINQUELIEVICH, S. (2005). *E-gobierno y e-política: hacia la aclaración de conceptos borrosos*. In: e-política y e-gobierno en América Latina. Buenos Aires.
- FLEMSTRÖM, M. (2010). *När informationsteknologin fann den lokala demokratin-en kartläggning av uppkomsten av Malmöinitiativet och Malmöpanelen*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Departamento de Ciência Política, Lund University. Lund, Suécia. Disponível em: <https://lup.lub.lu.se/student-papers/search/publication/1608256>.
- FLEW, Terry (2005). From e-Government to online deliberative democracy. In *Summer Doctoral Programme*. Qut e Prints.
- FOWLER, Luke (2020). Using the Multiple Streams Framework to Connect Policy Adoption to Implementation. *Policy Studies Journal*, p. psj.12381.
- FREEMAN, J. & QUIRKE, S. (2013). Understanding e-democracy: government-led initiatives for democratic reform. *Journal of e-democracy and open government*, 5 (2), pp. 141-154.
- GARCÉ, Adolfo (2010). Uruguay 2009: de Tabaré Vázquez a José Mujica. *Revista de Ciencia Política*, 30 (2), pp. 499-535.
- GIL, A.C. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social: um tratamento conceitual*. São Paulo: Atlas.
- GUTIÉRREZ, P. (2012). Estabilidad presidencial y democracia en Uruguay: una mirada a tres momentos. *Revista Divergencia*, 1(1), pp. 55-72.
- HAAS, Peter M (1992). Introduction: epistemic communities and international policy coordination. *International organization*, 46 (1), pp. 1-35.
- HENDERSON, M. & HOGARTH, F. (2007). Evaluation framework for assessing E-democracy policy. In: *Encyclopedia of Digital Government*. IGI Global, pp. 790-796.
- HOWLETT, M. (2019). Moving policy implementation theory forward: A multiple streams/critical juncture approach. *Public Policy and Administration* 34 (4), pp. 405-430.
- JÆGER, B. & LÖFGREN, K. (2010). The history of the future: changes in Danish e-government strategies 1994–2010. *Information Polity*, 15 (4), pp. 253-269.
- JOHNSON, R., ONWUEGBUZIE, A. & TURNER, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal Of Mixed Methods Research*, 1 (2), pp. 112-133.
- KIM, Soonhee & LEE, Jooho (2014). E-Participation, Transparency, and Trust in Local Government. *Public Administration Review*, 72 (6), pp.

819–828.

- KINGDON, J.K. (2014). *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. 2nd Ed. Harlow: Pearson.
- KNAGGÅRD, A. (2015). The multiple streams framework and the problem broker. *European Journal of Political Research*, 54 (3), pp. 450-465.
- KON, Anita (2019). Inovação nos serviços públicos: condições da implementação do governo eletrônico. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 52.
- KRAFT, M. & FURLONG, S. (2019). *Public policy: Politics, analysis, and alternatives*. Washington DC: Cq Press.
- KRISHNAN, S., TEO, T. & LIM, J. (2013). E-participation and E-government maturity: A global perspective. In: *International Working Conference on Transfer and Diffusion of IT*. Berlin: Springer.
- LANDINELLI, J. & RIVOIR, A. (2018). Gobierno abierto y participación en políticas públicas mediada por tecnologías digitales: análisis de un caso en Uruguay. *Revista Democracia Digital e Governo Eletrônico*, 1 (17), pp. 60-81.
- LINDNER, R.; AICHHOLZER, G.; BECKERT, B.; GOOS, K.; HENNEN, L. & STRAUSS, S. (2016). Outlook: The Way Forward for European E-Democracy. In: *Electronic Democracy in Europe*. Cham: Springer International Publishing, pp. 185–195.
- LINDNER, Ralf & AICHHOLZER, Georg (2020). E-Democracy: Conceptual Foundations and Recent Trends. In: *European E-Democracy in Practice*. Cham: Springer International Publishing, pp. 11–45.
- LÖFGREN, K. (2013). *Comparing National E-government Policy Domains*. European Group of Public Administration.
- MEJABI, O.; AZEEZ, A. ADEDOYIN, A. & OLOYEDE, M. (2015). Challenges to Open Data Institutionalization: Insights from stakeholder groups in Nigeria. In *Open Data Research Symposium*. Ottawa, Canada.
- MELE, Valentina (2013). Analyzing Policies for Government Innovation in Practice: Electronic Government Policy in Italy. In: OSBORNE, S.; BROWN, L. (eds.) *Handbook of Innovation in Public Services*. Cheltenham: Edward Elgar Publ.
- _____ (2008). Explaining programmes for change: Electronic government policy in Italy (1993–2003). *Public Management Review*, 10 (1), pp. 21-49.
- MINTROM, Michael & NORMAN, Phillipa (2009). Policy entrepreneurship and policy change. *Policy Studies Journal*, 37 (4), pp. 649-667.
- NASER, A. & CONCHA, G. (2011). *El gobierno electrónico em la gestión pública*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- NCHISE, Abinwi C. (2012). The trend of e-democracy research. In: PROCEEDINGS OF THE 13TH ANNUAL INTERNATIONAL CONFERENCE

- ON DIGITAL GOVERNMENT RESEARCH - DG.O '12. New York, USA. *Anais [...]*. New York, USA: ACM Press, p. 165.
- NEILSON, S. (2001). *IDRC-supported research and its influence on public policy: knowledge utilization and public policy processes; a literature review*. Ottawa: International Development Research Centre.
- OFFE, C. (2011). Crisis and innovation of liberal democracy: Can deliberation be institutionalised? *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 47 (03), pp.447-472.
- ONI, A. A.; AYO, C. K.; ONI, S. & MBARIKA, V. W. (2016). Strategic framework for e-democracy development and sustainability. *Transforming Government: People, Process and Policy*, 10 (3), pp. 457–477.
- ONI, A.; AYO, C.; MBARIKA, V.; GBEREVBIE, D. & FOLARIN, S. (2014). E-democracy Implementation: The Imperative of Agenda Setting. In: *The Proceeding of 14th European Conference on E-Government*. Brasov Romania, pp. 203-209.
- ONU (Comp.) (2018). *UN E-Government Survey 2018*. United Nations Public Administration Country Studies.
- _____ (2020). *UN E-Government Survey 2020*. United Nations Public Administration Country Studies.
- PÄIVÄRINTA, Tero & SÆBØ, Øystein (2006). Models of e-democracy. *Communications of the Association for Information Systems*, 17 (1), p. 37.
- PARAMIO, L. (2006). Giro a la izquierda y regreso del populismo. *Nueva Sociedad*, vol. 205, pp. 62-74.
- PEDERSEN, J. & WILKINSON, A. (2018). The digital society and provision of welfare services. *International Journal of Sociology And Social Policy*, 38 (3/4), pp. 194-209, 2018.
- PLAZA, L. & SIRTAINÉ, S. (2005). An Analysis of the Uruguay Banking Crisis. *World Bank Policy Research Working Paper*, vol. 3780.
- POSSAMAI, A. (2010). *Instituições e Desempenho do Governo Digital: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e Uruguai em Perspectiva Comparada*. Dissertação de Mestrado – Departamento de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/28382>.
- QUEIROLO, Rosario (2020). ¿Qué significa el «giro a la derecha» uruguayo? *Nueva sociedad*, no 287, pp. 98-107.
- RAWAT, P. & MORRIS, J. (2016). Kingdon's "Streams" Model at Thirty: Still Relevant in the 21st Century? *Politics & Policy*, 44 (4), pp. 608-638.
- REPETTO, Lorena (2014). Regulación del cannabis: ¿un asunto de seguridad? Entrada y mantenimiento en agenda de un problema de política pública. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 23 (1), pp. 119-141.
- RIVOIR A. (2012). *Estrategias Nacionales para la Sociedad de la Información y el Conocimiento en América Latina, 2000-2010. El caso de Uruguay*. Tese

de Doutrado - Internet Interdisciplinary Institut, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, Espanha. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10803/132089>

- _____ (2009). Innovación para la inclusión digital. El Plan Ceibal en Uruguay. *Revista Mediaciones Sociales*, Núm. 4, pp. 299-328.
- ROCHEFORT, D. & COBB, R. (1993). Problem definition, agenda access, and policy choice. *Policy studies journal*, 21 (1), pp. 56-71.
- RUVALCABA-GOMEZ, E., CRIADO, J. & GIL-GARCIA, J. (2020). Analyzing open government policy adoption through the multiple streams framework: The roles of policy entrepreneurs in the case of Madrid. *Public Policy and Administration*. <https://doi.org/10.1177/0952076720936349>
- RUVALCABA-GÓMEZ, E. (2019). *Gobierno abierto: un análisis de su adopción en los gobiernos locales desde las políticas públicas*. Madrid: INAP.
- SABATIER, P. (2007). The need for better theories. In: SABATIER, P (ed.) *Theories of the policy process*. Cambridge: Westview Press.
- SAETREN, H. (2016). Lost in translation: Re-conceptualizing the multiple-streams framework back to its source of inspiration. In: ZOHLNHOFFER; RUB (orgs) *Decision-making under ambiguity and time constraints: Assessing the multiple-streams framework*. UK: ECPR Press, p. 21-33.
- SANCHEZ, O.A. (2003). O poder burocrático e o controle da informação. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 58, pp. 89-119.
- SANJURJO, Diego (2018). Corrientes y acoplamientos múltiples en Uruguay: la formulación de la Ley de Tenencia Responsable de Armas. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 27 (2), pp. 33-56.
- _____ (2020). Taking the multiple streams framework for a walk in Latin America. *Policy Sciences*, 53 (1), pp. 205-221. DOI: 10.1007/s11077-020-09376-1
- SECCHI, Leonardo (2014). *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning.
- SEIFERT, J. & CHUNG, J. (2009). Using E-Government to Reinforce Government—Citizen Relationships. *Social Science Computer Review*, 27 (1), pp. 3-23.
- SHIRAZI, Farid (2009). Measuring E-Democracy Opportunities: A Global Perspective. In: *International Conference on Online Communities and Social Computing*. Springer: Berlin, pp. 700-709.
- SMITH, Graham (2009). *Democratic innovations: Designing institutions for citizen participation*. Cambridge University Press.
- SNELLEN, I. (2007). E-Government: A challenge for Public Management. In Ferlie, E.; Lynn, L.; Pollitt, C. (orgs). *The Oxford Handbook of Public Management*. Oxford: Oxford University Press.
- SOETE, L. & WEEHUIZEN, R. (2004). *The Economics of e-Government: A*

- bird's eye view. *International Journal of Communications Law and Policy*, v. 8, pp. 1-15.
- TRAVIS, R. & ZAHARIADIS, N. (2002). A multiple streams model of US foreign aid policy. *Policy Studies Journal*, 30 (4), pp. 495-514.
- TSOUKIAS, A.; MONTIBELLER, G.; LUCERTINI, G. & BELTON, V. (2013). Policy analytics: an agenda for research and practice. *EURO Journal on Decision Processes*, pp. 115–134.
- TWIZEYIMANA, J. & ANDERSSON, A. (2019). The public value of E-Government – A literature review. *Government Information Quarterly*, 36 (2), pp. 167–178.
- VAN DIJK, J.A.G.M. (2012). Digital democracy: Vision and reality. I. Snellen & W. Van de Donk: *Public administration in the information age: Revisited*, v. 19, p. 49.
- VÁZQUEZ, Tabaré; MISSANA, Sergio (2009). Digital democracy. *Americas Quarterly*, 3 (1), p. 50.
- WEST, D. (2005). *Digital government: Technology and public sector performance*. Princeton: Princeton University Press.
- YIN, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- ZAHARIADIS, N. (2007). The Multiple Streams Framework: structure, limitations, prospects. In: SABATIER, P. (ed.) *Theories of the Policy Process*. Cambridge: Westview Press.
- ZOHLNHÖFER, R. (2016). Putting together the pieces of the puzzle: Explaining German labor market reforms with a modified multiple streams approach. *Policy Studies Journal*, 44 (1), pp. 83-107.

La caricatura política como fuente de investigación en tiempos de pandemia

The political cartoon as a source of research in times of pandemic

Adriam Camacho Domínguez. *adriamcamacho@gmail.com*
Universidad Laica Vicente Roacfuerte de Guayaquil.
Ecuador
Recibido: 30/09/2021
Aceptado: 30/11/2021

Resumen: La investigación en el campo comunicacional ofrece una dispersión de fuentes que por su carácter documental, audiovisual o iconográfica resultan de difícil acceso y complejidad para los estudiantes universitarios. El uso de fuentes primarias como la caricatura constituye un recurso de acercamiento a la memoria histórica desde la crítica social periodística. Precisamente, en el contexto de este debate metodológico, el presente artículo tiene como objetivo fundamental analizar el valor de la caricatura política durante el período actual de crisis sanitaria como una fuente para el estudio de los estados de opinión, formación de identidades e imaginarios políticos. Desde el punto de vista metodológico, además del análisis bibliográfico, se desarrolló un enfoque cualitativo y se utilizó un análisis crítico multimodal de la caricatura para desentrañar el mensaje del caricaturista y los discursos que se generan a partir de su acto comunicativo. Complementariamente se hicieron necesarios los métodos teóricos de inducción, deducción y lógico-histórico para precisar diversos aspectos de cada una de las caricaturas de los periódicos analizados. Los resultados permitieron evaluar la necesidad de incorporar en las investigaciones periodísticas el uso de fuentes primarias como las caricaturas para profundizar en las técnicas e instrumentos desde una visión cualitativa. Igualmente, se puede evidenciar la preferencia de las caricaturas analizadas por resaltar problemáticas relacionadas con el Estado y sus reflejos en la corrupción, la precariedad del sistema de salud y la cuestionable gestión de autoridades municipales o estatales.

Palabras claves: Periodismo, fuentes primarias, investigación, caricatura, pandemia.

Abstract

Research in the communicational field offers a dispersion of sources that, due to their documentary, audiovisual or iconographic nature, are difficult to access and complex for university students. The use of primary sources such as caricature constitutes a resource for approaching historical memory from journalistic social criticism. Precisely, in the context of this methodological debate, the main objective of this article is to analyze the value of the political cartoon during the current period of health crisis as a source for the study of states of opinion, identity formation and political imaginary. From the

methodological point of view, in addition to the bibliographic analysis, a qualitative approach was developed and a multimodal critical analysis of the cartoon was used to unravel the message of the cartoonist and the discourses that are generated from his communicative act. In addition, the theoretical methods of induction, deduction and logical-historical were necessary to specify various aspects of each of the caricatures of the analyzed newspapers. The results allowed evaluating the need to incorporate in journalistic investigations the use of primary sources such as cartoons to deepen the techniques and instruments from a qualitative perspective. Likewise, the preference of the analyzed cartoons for highlighting problems related to the State and their reflections on corruption, the precariousness of the health system and the management of questionable municipal or state authorities can be evidenced.

Keywords: Journalism, primary sources, investigation, cartoon, pandemic.

Introducción

Durante siglos las imágenes han acompañado la vida de los hombres como reflejo y expresión de sucesos, sentimientos, situaciones o imaginarios. El significado y el significante que acompañan los mensajes derivados de imágenes pueden tener múltiples interpretaciones y son parte del espíritu de una época. En este sentido, desde el campo comunicacional, una estrategia de comunicación y de expresión fundamental del quehacer periodístico de opinión ha sido el uso de las caricaturas, que, como forma de expresión gráfica, se caracterizan por su intención crítica o de sátira de un individuo, grupo o sociedad. A pesar de las potencialidades que tienen las caricaturas para la investigación periodística como fuente primaria, son escasos los estudios en el ámbito ecuatoriano, la sistematización de la utilidad de esta tipología de información sigue siendo una línea investigativa de enorme potencial.

Frente a esta realidad, el presente estudio tiene como objetivo fundamental analizar el valor de la caricatura política como fuente para el estudio de los estados de opinión, formación de identidades, e imaginarios políticos. En particular, la caricatura permite distinguir aspectos de las sociedades que usualmente no son perceptibles a través de otras fuentes, y en su diversidad y conflictos se ve cómo se determinan y modifican las relaciones sociales (Villaveces y Rodríguez, 2015). La caricatura como discurso verbal e icónico comunica inquietudes y necesidades y es parte de un proceso de representación social que requiere de análisis complejos en el marco de un contexto social y a veces también incluso temporal muy preciso, en que el momento de un personaje y acontecimiento pueden tener diversas lecturas en cada país y temporalidad (Van Dijk, 2001).

Desde el punto de vista teórico, en América Latina podemos encontrar diversos trabajos sobre la caricatura, como los de Acevedo (2000), Abreu (2001), Rivera (2005) y Dettleff y Olivera (2008), entre otros. En general, estos estudios se concentran en la capacidad de los dibujos para reflejar situaciones específicas de la vida política de un país, sus personajes, sus tensiones, los debates y la opinión que esto genera en la gente común. Aunque en el caso ecuatoriano no se ha sistematizado la historia de la caricatura con profundidad, existe una tradición en este sentido que ofrece un recurso valioso como fuente primaria

de investigación para conocer el pasado y el presente (Camacho y Almeida, 2017). En la particularidad de la historia ecuatoriana, las caricaturas tomaron vida en panfletos, volantes u otros medios impresos que paulatinamente manifestaron una postura política como una nueva forma para denunciar varios acontecimientos coyunturales que afectaban a los ciudadanos. La propia dinámica transformadora de los medios de comunicación con la irrupción de la internet, las redes sociales y el mundo digital, han colocado en un nuevo escenario el impacto de las editoriales sobre las audiencias.

El marcado carácter político de las caricaturas desarrolladas en Ecuador y analizadas posteriormente en este artículo, obligan en consecuencia a aplicar como base los criterios de Rodrigo (2006) que afirma que la caricatura política es un género inscrito en la sección editorial y de opinión de un periódico, donde el caricaturista hace un comentario crítico o satírico sobre un acontecimiento, problema social o personaje, siempre con un toque humorístico que haga al lector reír pero al mismo tiempo reflexionar. No obstante el humor pasa a segundo plano siendo la crítica la principal característica que busca moralizar al lector.

En el marco de estos cuestionamientos a lo político, la crisis sanitaria provocada por la pandemia del Covid-19 generó momentos de tensión en el país durante la primera mitad del año y la percepción de los acontecimientos y el papel del Estado se vio reflejada en muchas caricaturas. Bravo Mancero, Larrea Naranjo y Ruales Parreño (2020) han estudiado el tratamiento del caricaturista Bonil, en el diario El Universo. Este estudio identificó un número de viñetas publicadas entre enero y abril del año 2020; los hallazgos visibilizaron que, en los contenidos se prevalecieron los temas de salud, sociedad y tecnología. La iconicidad y lo verbal, construyeron metáforas visuales, para explicarlas consecuencias del virus, así como los escenarios de poder, dominación y desigualdad. Los imaginarios sociales y la memoria histórica ecuatoriana tendrá que mirar al pasado cuando esta etapa compleja sea superada, y sin dudas las caricaturas serán una de las fuentes más valiosas para comprender las diversas expresiones de la crisis.

Materiales y métodos

Desde el punto de vista metodológico ha primado un enfoque cualitativo, además del análisis bibliográfico. Para el desarrollo del trabajo se utilizó el Análisis Crítico Multimodal (ACM) de la caricatura para desentrañar el mensaje del caricaturista y los discursos que se generan a partir de su acto comunicativo. La multimodalidad propone un enfoque sobre el discurso no como un objeto aislado de estudio, sino como parte de un proceso que abarca todo el acto comunicativo, desde su origen hasta las condiciones materiales y técnicas de su distribución (Acevedo, 2000).

Complementariamente se hicieron necesarios los métodos teóricos de análisis-síntesis y lógico-histórico para precisar diversos aspectos de cada una de las caricaturas de los diarios seleccionados. Parte de la metodología utilizada ha sido el empleo de la semiótica para el análisis de cada una de las caricaturas, en lo referente al significado y significante con una visión estructuralista que analiza los procesos de sentido del discurso, cuestionando

el lugar desde donde se habla. Esta mirada permite articular varias acciones que van desde la descripción simple de lo que se observa, análisis del contenido y lenguaje visual y relación de lo representado con su ámbito histórico. Por las particularidades de la extensión de este tipo de trabajo se utilizó una muestra intencional por su contenido político, de cinco caricaturas publicadas digitalmente en el mes de abril en los diarios ecuatorianos *El Telegráfo*, *Diario Correo*, *El Mercurio*, *La red de Prensa Popular RPP-E*, así como *Las dos orillas* de Colombia.

Resultados y Discusión

Las imágenes de caricaturas seleccionadas no constituyen expresión reducida de las temáticas que pueden observarse en diferentes diarios ecuatorianos, al contrario, es solo una pequeña muestra que puede ayudar al debate sobre la utilidad y la multiplicidad de aspectos que pueden investigarse.

En la figura 1, una caricatura de Alexro (*Las dos orillas*) refleja una crítica directa al Presidente Lenin Moreno por su manejo de la crisis en esa etapa tan convulsa. De forma satírica se muestra un cuestionamiento a las decisiones políticas que en ese momento se tomaron respecto al pago de la deuda externa y la escasa previsión y compromiso político con el financiamiento del sector de la salud.

Figura 1. Crisis en Ecuador



Fuente: <https://www.las2orillas.co/caricatura-crisis-en-ecuador/>

En la figura 2, el caricaturista Nico (*El Telegráfo*) utiliza como centro de atención de su crítica a la gestión de los alcaldes de las dos ciudades más importantes del país. En este sentido, la gestión estratégica sanitaria en Quito y Guayaquil durante los primeros meses fue caótica y la utilización de la semaforización así como el uso de las fuerzas militares se hizo presente. La improvisación de medidas quedan reflejados como una especie de tablero de juego.

Figura 2. Estrategias sanitarios.



Fuente: https://twitter.com/el_telegrafo/status/1255127126744764416

En la figura 3 observamos otro foco de atención y crítica política que en los primeros meses de la pandemia deslegitimó a las instituciones del Estado y que giró en torno al número de contagiados. En esta ocasión, la caricatura de Moscoso (*Diario Correo*) representa las múltiples contradicciones en los números que se presentaban diariamente como reflejo de la crisis existente al interior del Ministerio de Salud Pública y que culminó con una inestabilidad en la atención de pacientes y la corrupción de insumos médicos.

Figura 3. Estadísticas de contagiados



Fuente: <https://twitter.com/diariocorreoweb/status/1255834295672995840>

La figura 4 representa una caricatura de Kafa (*El Mercurio*) y se concentra en la imagen desacreditada de un asambleísta, cuestionando el papel protagónico que debió asumir en ese momento crítico la Asamblea Nacional. La corrupción, reflejada en el propio texto relacionada con el cobro de dinero por favores políticos o la mentira asociada a la nariz del personaje de Pinocho, son elementos de censura y crítica de este órgano político de la nación.

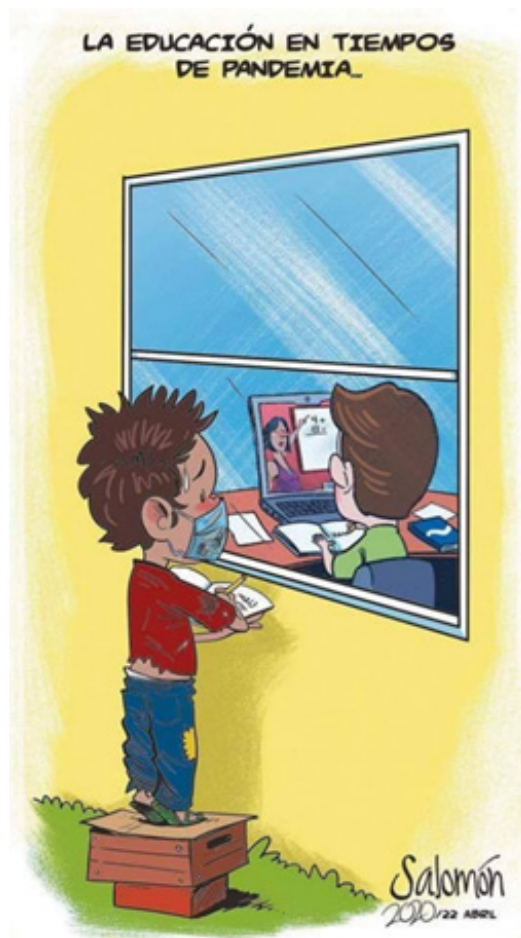
Figura 4. Anticoronavirus en la Asamblea



Fuente: <https://ww2.elmercurio.com.ec/2020/02/27/preparados/>

En la figura 5, se incorpora al debate la situación de la educación infantil en tiempos de pandemia. El caricaturista Salomón (*La red de Prensa Popular RPP-E*) introduce en el debate un tema trascendental para el país sobre la educación, las brechas digitales, los cinturones de pobreza, las desigualdades sociales y las complejidades de muchas familias que sus hijos no han podido continuar sus estudios. Este tema también se relaciona con la posición del gobierno que en este contexto ha realizado muchos recortes en el sector público que han provocado que no exista una mayor disponibilidad de docentes al servicio de los más necesitados.

Figura 5. La educación en tiempos de pandemia.



Fuente: https://twitter.com/rpp_ec/status/1253110277165506561

La mayoría de las caricaturas analizadas asumen criterios que se mueven mayoritariamente en torno al papel del Estado y los aspectos que la política debe asumir. Las personalidades, hechos o aspectos caricaturizados dan cuenta de una personalización y personificación de los hechos (Tillier, 2005), a partir de los cuales situaciones de suma complejidad, decisiones y acciones de un gobierno, recaen bajo la responsabilidad que la caricatura ironiza en rostros y cuerpos que sintetizan el espíritu de una época. La intención política e ideológica de las caricaturas seleccionadas recurre a la persuasión de las audiencias mientras hacen reír y pensar, es una de las estrategias que saltan a la vista, máxime si se trata de imágenes de políticos, de gobiernos en crisis o problemáticas sociales y económicas.

Conclusiones

Los procesos de perfeccionamiento de la investigación comunicacional deben romper con el facilismo del trabajo con fuentes bibliográficas obtenidas de internet. En el caso del campo del conocimiento de las ciencias de la

comunicación urge trascender los análisis de los contenidos derivados de medios de comunicación como la televisión, radio o prensa escrita para que de forma paulatina se incorporen estrategias y fuentes de información primarias.

La investigación sobre nuestro pasado y las diversas formas de hacer periodismo encuentran en la caricatura y sus mensajes un vehículo propicio para visitar el pasado de una profesión que juega un papel significativo en la crítica social.

En este sentido, el rescate de la caricatura como fuente de investigación periodística es un excelente vehículo para trasladar el mensaje del comunicador al receptor y producir en él la reacción que completa el ciclo de la comunicación. Es asimismo, un recurso pedagógico para la futura comprensión de temas complejos y entender la política de una nación.

Referencias

- Abreu, S. (junio de 2001). Periodismo iconográfico. Clasificaciones sobre la caricatura *Revista Latina de Comunicación Social*, 42. <http://www.revistalatinacs.org/2001/latina42jun/43cabreu9.htm>
- Acevedo, D. (2003). La caricatura editorial una fuente para la investigación de la historia de los imaginarios políticos: reflexiones metodológicas. *Historia y sociedad*, 9, 151-174. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/viewFile/23222/23980>
- Bravo Mancero J, Larrea Naranjo C y R Ruales Parreño (2020). Tratamiento del Covid-19, Ecuador mediante el humor periodístico. *Braz. J. Hea. Rev., Curitiba*, 3, (2), 3523-3541
- Bedoya, M. E. (2007). *Los espacios perturbadores del humor. Revistas Arte y Caricatura 1918-1930*. https://www.academia.edu/31793146/Los_espacios_perturbadores_del_humor_revistas_arte_y_caricatura_en_Ecuador_1918-1932_.pdf
- Camacho, A. y Almeida, D. (noviembre de 2017). Los usos de la caricatura como fuente de investigación en el ámbito periodístico. *YACHANA, Revista Científica*, Edición Especial, 6(2), 119-126.
- Chabanne, T. (2012). Bertrand Tillier. A la charge! la caricature en France de 1789 à 2000. *Critique d'art*, 27, 1-2.
- De la Torre, A. (1990). *La caricatura en Ecuador*. En Flacso-Ciespal (Eds.), *Caricatura*, (pp. 119-128).
- Dettleff, J. y Olivera, L. (2008). Caricatura, comunicación política y candidatos: Perú 2006. Miedos, reacciones y estrategias frente al “outsider”. *IX Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación*. México. <https://es.scribd.com/document/312401621/Caricaturaen-Proceso-Electoral>
- Infante, C. (2008). Poder, tensión y caricatura. Una aproximación a la teoría del humor. *Dialogía: revista de lingüística, literatura y cultura*, 3, 245-272.

- Rivera, R. (2006). *Caricatura en el Perú, el período clásico (1904-1931)*. Lima, Perú: Universidad de San Martín de Porres.
- Rodrigo, I. (2006). *La caricatura y el texto satírico-político. Representación Mediática y Crisis de Representación Política: La caricatura y el texto satíricopolítico frente al discurso de lo injurioso en el contexto político*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Van Dijk, T. (marzo de 2000). El discurso como interacción en sociedad. En T. Van Dijk (Comp.) *El discurso como interacción en sociedad. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. 19-66. <https://libroschorcha.files.wordpress.com/2017/12/el-discursocomo-interacci-c3b3n-social-teun-vandijk.pdf>
- Villaveces, M. y Rodríguez, P. (1 semestre, 2015). El imaginario de la crisis: caricatura económica en Colombia en la época de la Gran Depresión. *Tiempo y economía*, 2(1), 89-110. <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/TyE/article/view/1007/1076>

Una teoría de la metáfora para la teoría del habitar

Gabriel Ignacio Paravano. *paravano69@gmail.com*

Yanina Ruarte. *yaruartedi@gmail.com*

Matías Villafañe. *villafane@fau. UNSJ.edu.ar*

Cecilia Barón. *ceciliaeberon@gmail.com*

Sandra Suvire. *sandrasuvire@yahoo.com.ar*

Universidad Nacional de San Juan. Argentina

Recibido: 21/09/2021

Aceptado: 20/11/2021

Resumen

El presente trabajo busca mostrar que la Teoría del Habitar supone, necesariamente, una Teoría de la Metáfora, y que sólo comprendiendo esta última, se pueden desarrollar los objetivos de la primera. El argumento central aclara que si una teoría quiere ocuparse de describir la relación del “habla” con el “habitar” deberá tener una Teoría de la Metáfora Conceptual. Esto es pertinente para estudios críticos urbanos y estudios dedicados a comprender la relación entre lo social y lo territorial.

Palabras Claves: Metáforas, Habitar, Práctica Social.

Abstract

The present work search to show that the Theory of Inhabiting presupposes, necessarily, a Theory of the Metaphor, and that only by understanding the latter, the objectives of the former can be developed. The central argument clarifies that if a theory wants to deal with describing the relationship of “speech” with “inhabit” it must have a Theory of Conceptual Metaphor. This is pertinent to critical urban studies and studies dedicated to understanding the relationship between the social and the territorial.

Key Words: Metaphors, Inhabiting, Social Practice.

Introducción

El proyecto “Las regulaciones que dan forma a las espacialidades domésticas rurales. Una indagación de las prácticas productivas de subsistencia en las viviendas del territorio definido por los valles del Río Blanco y Colangüil, Iglesia, San Juan” tiene dos metas específicas:

- 1) Por un lado, ampliar el campo de conocimiento relativo al territorio y los hábitats específicos de Angualasto, Malimán, Colangüil y Buena Esperanza ubicadas al norte del valle de Iglesia, San Juan, Argentina.
- 2) Por otro lado, estudiar las espacialidades construidas en la relación entre lo doméstico y lo productivo de subsistencia de la casa rural, de dichas localidades, enfocándose en el *tipo de regulaciones* que las conforman y delimitan (Proyecto de Investigación, 2020, p. 1).

Este problema, originariamente arquitectónico, adopta una dimensión necesariamente existencial y cognitiva cuando el núcleo de análisis es la “vivienda rural” entendida como el elemento articulador de lo productivo y de lo doméstico. En la relación productivo-doméstico de lo rural hay un proceso de constitución de identidades colectivas que terminan por expresarse como una sub-cultura, la cual está compuesta por los grupos que habitan las localidades estudiadas.

Este proceso es un fenómeno claro cuando se apela a la categoría de “arraigo”, la cual refiere al conjunto de comprensiones y experiencias de los individuos relacionados con un espacio específico desde nociones que refieren a “lo heredado, lo obtenido y lo reclamado” (Proyecto de Investigación, 2020, p. 8). Por lo que no es suficiente una descripción de las acciones que pueden registrarse en la vivienda rural en general, sino que, si se desea comprenderlas, es necesaria la reconstrucción (al menos) de las ideas principales de aquellas cosmovisiones que las justifican.

Sobre dicho problema, existen dos elementos centrales que van a traer la necesidad de considerar al rol de la metáfora en la Teoría del Habitar en general y, en particular, al rol de la metáfora en la comprensión de las regulaciones de las formas espaciales en la relación productivo-doméstico en lo rural; a saber:

- 1) Por una parte, el proyecto toma como marco teórico para orientar sus interrogantes, observaciones y construcción de información a la propia Teoría del Habitar, la cual tiene dos pilares: el “hablar” y el “habitar” (Doberti, 2014, p. 41). Lo que supone una interrogante sobre las formas de hablar y los supuestos existenciales del propio hablar a la hora de definir cómo se experimenta el habitar mismo.
- 2) Por otra, el proyecto tiene como uno de sus objetivos particulares el “identificar las principales y recurrentes voces en los discursos respecto de las espacialidades en las viviendas rurales” (Proyecto de Investigación,

2020, p. 11). Lo que supone que, mediante lo relatado, se pueden obtener datos y conceptos relevantes para entender a la vivienda rural.

De forma sintética, el argumento que muestra la necesidad de considerar tanto el rol de las metáforas en la Teoría del Habitar, como en la representación de lo productivo-doméstico en la vivienda rural, comprende que existen metáforas conceptuales que organizan al mundo de sus hablantes. Por lo que, si una teoría quiere ocuparse en describir la relación del “habla” con el “habitar” (Doberti, 2014, p. 50) deberá tener un Teoría de la Metáfora Conceptual, y si una investigación quiere entender las principales ideas de la cosmovisión rural respecto a lo productivo-doméstico deberá aplicar dicha Teoría de la Metáfora Conceptual. La cuestión es la siguiente: todo esto debe *demostrarse*. Debe demostrarse:

- 1) Que existen tales Metáforas Conceptuales.
- 2) Que una Teoría del Habitar necesariamente las utiliza.
- 3) Que un estudio sobre las regulaciones de las formas espaciales en la relación productivo-doméstico en lo rural debe atender a las metáforas conceptuales para ofrecer una interpretación bien sustentada.

De demostrarse estos tres puntos, quedaría crear o recuperar un sistema de análisis de metáforas conceptuales, congruente con la Teoría del Habitar, para ser aplicado en los registros obtenidos en la investigación. Se propone dar dicha demostración en tres escritos:

- 1) El primero, que compete a esta publicación, busca la demostración de la existencia de las Metáforas Conceptuales para señalar su carácter indispensable y coherente con la Teoría del Habitar.
- 2) El segundo¹ buscará, desde la caracterización de los registros tomados sobre las regulaciones de las formas espaciales en la relación productivo-doméstico, demostrar que esto constituye una sub-cultura o un grupo que tiene su propio conjunto de metáforas que, de no entenderse, no podrá entenderse la forma de relacionarse y experimentar el espacio que habitan.
- 3) El tercero, actualmente en desarrollo, y a partir de lo sustentado en los dos trabajos anteriores, pretende ofrecer un modelo de identificación y análisis de las metáforas conceptuales del grupo de estudio con el fin de facilitar la tarea de identificación de las regulaciones espaciales y las relaciones productivas-domésticas.

¹ Sobre el cual ya se presentó un adelanto en el IX Congreso Nacional de Extensión y VIII Jornadas de Extensión del Mercosur (2021) bajo el título “Las Metáforas Cognitivas en las Espacialidades Domésticas Rurales. Los discursos en las comunidades ubicadas en los valles del Río Blanco, Iglesia, San Juan.”

Claramente se puede aplicar el problema de la metáfora en el proyecto sin necesidad de generar un argumento que muestra la coherencia entre la Teoría del Habitar y una Teoría de la Metáfora, pero si se quiere generar un discurso uniforme, prolífico y con valor evidencial, no se pueden incorporar teorías *ad hoc* sólo por la conveniencia de estas. Entonces, ¿por qué la preocupación sobre las metáforas siendo que este es un análisis sobre “regulaciones”? Pues bien, los desarrollos cognitivos sobre el rol de las metáforas en la constitución de nuestros conceptos, entendimientos y relaciones espacio-temporales señalan que las metáforas no son sólo un elemento retórico-estético sino que cumplen una importante (sino vital) función estructural y ontológica en nuestra relación y comprensión con el mundo (Danesi, 2006; Ortony, 2012; Bégué, 2013; Jamrozik, McQuire, Cardillo y Chatterjee, 2016; Gibbs, 2017; Felin, Koenderik y Krueger 2017); por lo que, a la hora de entender cómo un grupo de humanos definen y representan lo productivo-doméstico será importante estudiar a las “Metáforas Conceptuales” que se utilizan para estructurar sus experiencias sensibles y para identificar lo que puede o no experimentarse.

Esta preocupación se refuerza por el hecho de que la mitad de la evidencia sobre las regulaciones que hay entre lo doméstico y lo productivo es biográfica y memorial, únicamente accesible mediante la oralidad, el diálogo y la conversación con los agentes que han vivido o tienen conocimiento de la historia de las especialidades estudiadas. Por lo que, si un porcentaje significativo de la evidencia se presenta desde las voces de los protagonistas, se vuelve necesario estudiar lo que dicen y cómo lo dicen para poder identificar los sentidos culturales de sus palabras, las representaciones del espacio-tiempo y detectar aquello que no se dice por reserva u obviedad.

Una vez identificado el esquema metafórico-conceptual del discurso, hay grandes indicios de que se podrán reconstruir las experiencias senso-motoras que las fundamentan o impulsan. Por ello la preocupación de señalar la relación entre la Teoría del Habitar y una Teoría de la Metáfora, y por ello ofrecer un lineamiento para identificar las metáforas conceptuales del discurso en las prácticas domésticas-productivas de la vivienda rural.

Metáforas Conceptuales

Hasta el siglo XX la metáfora tenía el valor de un “tropo”; es decir, aquellas palabras u oraciones que en vez de señalar al mundo de forma directa lo hacen de forma indirecta, por lo que su función nunca se tomó como parte de los procesos cognitivos de las personas pues no hacen referencia directa al mundo, al menos no como un elemento de primer orden. El lugar de estudio y uso de la metáfora era la Retórica; es decir, el arte de construir discursos para informar o persuadir a la audiencia. Esto fue así porque la forma en que opera la metáfora en el discurso mismo pareciera que sirve para “ilustrar” ideas y no para “conformarlas”.

Sería ocupar espacio el desarrollar todas las perspectivas sobre la metáfora desde la antigüedad hasta la edad contemporánea. Baste con decir que siempre fue una parte importante en los estudios retóricos y del discurso, en donde se discutió constantemente si era un recurso provechoso o peligroso a la hora

de hablar, pues su forma de decir algo por otra cosa, la manera de expresar un elemento A mediante un elemento B, daba a considerar que podía generar una deformación de lo que se decía. De este riesgo eran conscientes:

- 1) Pensadores antiguos, como Aristóteles en su “Poética” (1457b, 9-11), Cicerón en su “Del Orador” (Libro III, p. 446), o Quintiliano en sus “Instituciones Oratorias” (Libro V, p. 289).
- 2) Pensadores medievales, como Matthieu de Vendôme en su “Arte Versificatoria” (1879, p. 59), Alexander de Villedieu en su “Doctrina Infantil” (1845, p. 507), o Geoffrey de Vinsauf en su “Poesía Nueva” (1967, p. 107).
- 3) Pensadores modernos, como Chesneau Dumarsais en su “Tratado sobre los Tropos” (1800, p. 245) o Baltasar Gracian en su “Agudeza y el Arte del Ingenio” (1993, Vol. II, p. 683).

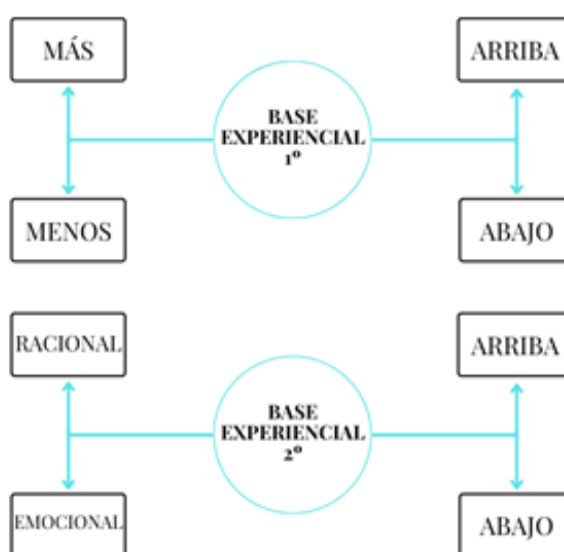
Lo interesante es que, a partir de la década de 1950, la metáfora empezó a considerarse como un elemento que trasciende la función retórica y se comenzó a pensar su rol en la producción del conocimiento. Se suele tomar como el primer artículo que defiende esta postura la publicación de Black titulada “Metáfora” (1954). Este autor comprende que las metáforas pueden cumplir un rol organizativo o seleccionador de los significados y que este termina evocando una idea o noción, es decir, la metáfora operaría como un filtro de perspectivas para comprender o interpretar una cualidad, condición, característica de un objeto cualquiera que, si se lo extiende a un ámbito de producción de conocimiento, permitiría considerar aspectos de un elemento a partir de un elemento subsidiario.

Si bien se pueden rastrear algunas concepciones sobre el rol cognitivo de las metáforas hasta la Modernidad, p.ej., con Emmanuele Tesauro (citado en Chiuminatto y Cantó, 2003, p. 3) en “El catalejo aristotélico”, que la consideró como la “madre del ingenio humano”, o con Gustav Gerber en “El lenguaje como arte”, para quien todo saber que se apoye en el lenguaje se apoyará necesariamente en metáforas (Nietzsche, 2013, p. 55), o con Friederich Nietzsche en “Fragmentos Póstumos”, quien ve en la percepción humana una metáfora en sí misma (Nietzsche, 2010, p. 228); todas estas concepciones modernas sólo se presentaron como una corriente alternativa a las interpretaciones hegemónicas sobre la metáfora.

A partir del trabajo de Black es que la metáfora será estudiada por la propia ciencia desde otra óptica, en donde se da una prolífica corriente que la estudiará como un elemento de la conceptualización del mundo. Algunos ejemplos de esto son: Davidson (1974), Boyd y Kuhn (1970) y Hoffman (1980). Uno de los estudios más relevantes dentro de esta nueva línea de investigación, es el de George Lakoff y Mark Johnson de 1980, publicado bajo el título de “Metáforas de la Vida Cotidiana” en donde se propone la Teoría de la Metáfora Conceptual y sobre la cual hablaremos a continuación, pues será la base para la propuesta de conciliación entre la Teoría del Habitar y la Teoría de la Metáfora.

Para Lakoff y Johnson (1980) las metáforas están conectadas a las experiencias senso-motoras de las personas y sólo pueden entenderse dichas experiencias considerándolas. El ejemplo que ofrecen es ilustrativo sobre su tesis, la metáfora “más es arriba”, utilizada, p. ej., en “la tasa de criminalidad asciende”, “la inflación está en alza”, “habrá más en el futuro”, etc., tiene una base experimental-cultural sobre la verticalidad que poseen los humanos, p.ej., en la cultura occidental, existe la idea de “feliz es arriba” y “triste es abajo” o “menos feliz es abajo”, pues las posturas corporales que expresan estas emociones se condicen con el arriba o el abajo, pudiéndose representar del siguiente modo:

Esquema N° 1. Relación entre metáforas y experiencias.



Fuente: Lakoff y Johnson (1980)

Lakoff y Johnson comprenden que las metáforas tienen, en la constitución de nuestros conceptos, al menos cuatro tipos de funciones, a saber:

- 1) Estructural: las metáforas se presentan como parte de la sistematización del lenguaje que permiten visualizar u ocultar partes de nuestra experiencia, p. ej., si entendemos la “discusión como una batalla”, esto nos permitirá concentrarnos en los aspectos bélicos de la discusión, como sea la toma de posición o la defensa de ella, pero esto nos impide ver otros aspectos no consistentes con la estructura metafórica de “A es una batalla”, p. ej., se pueden perder de vista los aspectos cooperativos de la conversación.
- 2) Orientacional: las metáforas organizan los sistemas de conceptos en relación con otros conceptos u otros sistemas en base a una disposición espacial, que no es algo arbitrario, sino que implica el conjunto de experiencias de la comunidad o cultura de la que uno forma parte. Así,

aparecen metáforas que orientan el discurso en base a las experiencias senso-motoras compartidas que ofrecen sentidos de arriba-abajo (p. ej., “ellos son los de arriba”), dentro-fuera (p. ej., “uds. están dentro”), delante-detrás (p. ej., “se han quedado atrás”), profundo-superficial (p. ej., “esto nos toca de forma profunda”), central-periférico (p. ej., “somos del centro”), etc.

- 3) Coherencia: las metáforas aportan elementos importantes para mantener la coherencia socio-cultural en un periodo determinado (p. 59), p. ej., en la sociedad occidental contemporánea el “tiempo” es considerado un “bien” y un “bien escaso”, por lo que le da sentido a nociones como “no gastes mi tiempo”, “esto tarda demasiado”, “no podemos perder el tiempo”, etc. que, en otras culturas o grupos culturales pueden no operar.
- 4) Ontológica: las metáforas aportan una comprensión de objeto o sustanciación de experiencias que no, necesariamente, serían incluidas como experiencias físicas. Para Lakoff y Johnson esta función de la metáfora es tan directa y autoevidente que muchas veces olvidamos que estamos usando metáforas (p. 67), pues las empleamos para referenciar (p. ej., “trabajos *por la paz*”), cuantificar (p. ej., “necesitamos *mucha paciencia*”), identificar aspectos (p. ej., “ese es su *lado violento*”), identificar causas (p. ej., “las *discordias internas* les costó el campeonato), y establecer metas y motivaciones (p. ej., “vino *en busca* de fama y fortuna”).

Si bien cuando Lakoff y Johnson propusieron su Teoría de la Metáfora Conceptual no tenían aún evidencia empírica contundente sobre ella, sino que eran inferencias de una serie de estudios sobre los usos cognitivos, consideraban que:

Debido a nuestra ignorancia en esta materia hemos descrito las metáforas separadamente, y sólo después hemos añadido unas notas especulativas sobre sus posibles fundamentos experienciales. Adoptamos esta práctica no por principio, sino por ignorancia. *En realidad creemos que ninguna metáfora se puede entender; ni siquiera representar, adecuadamente independientemente de su fundamento en la experiencia.* (Cursivas en el original, pp. 56-57).

Actualmente existe un amplio número de experimentos cognitivos, neurológicos, psicológicos cognitivos y lingüísticos cognitivos que señalan el rol conceptual de las metáforas, por citar algunos de los más relevantes: Ortony (1979); Gentner y Boronat (1991); Gibbs, Bogdanovich, Skykes y Barr (1997); Boroditsky (2000); Nerlich y Clarke (2001); Thibodeau y Durgin (2008); Minervino, Martín y Trench, (2012); Jamrozik, Mcquire, Cardillo y Chatterjee (2016); Thibodeau, Crow, y Flusberg (2017); y Sampiere Cabal (2019). Todos ellos señalan la realidad de los aspectos más generales de la tesis de Lakoff y Johnson, a la vez que trayendo nuevas interrogantes (que no son pertinentes

al trabajo presente), p. ej., sobre si el modo en que actúan en los procesos cognitivos supone únicamente la estructura senso-motora o si recupera elementos lógicos-formales.

De cualquier modo, el consenso actual es que las metáforas tienen un rol conceptual en los procesos cognitivos, y que este rol supone estructurar la forma en que entendemos al mundo, dar valor de existencia o de realidad a las cosas que experimentamos, establecer coordenadas para orientarse entre las cosas y las experiencias, y construir grados de generalidad y de organización de lo experimentado (Kövecses, 2010, p. 34). Con base en lo presentado, a continuación, se explicarán las principales bases teóricas de la Teoría del Habitar para, en una tercera sección, mostrar la pertinencia de la Teoría de la Metáfora Conceptual y cómo puede (o se debe) integrar a ésta.

Reconstrucción de las líneas generales de la teoría del habitar

La Teoría del Habitar surge de una preocupación básica que le da su sentido de construcción y sirve de fundamento. Esa preocupación es el *olvido, disolución y congelamiento* del habitar como motivo principal de la problematización de la realidad que persiguen las disciplinas proyectuales como modo disciplinar de transformar al mundo material, i.e., aquel mundo construido tal como lo conocemos y percibimos en lo cotidiano. En consecuencia, lo que debería ser motivo o razón principal que motoriza al pensamiento proyectual y que se transforma en su fin último, parece que se ha desvanecido.

Las disciplinas proyectuales no pueden independizarse de las prácticas sociales como receptoras de cualquier artificio que las contenga y las habilite u operen como campo reflexivo para encontrar sentido de producción. En estos términos, tanto en la práctica del proyecto como en el diseño, se han sintetizado y condensado las interpretaciones de las prácticas humanas a meros esquemas de relaciones espaciales y dimensionales para simplificar el modo de concebir la ciudad, la arquitectura y los objetos que en ellas depositamos. La versión moderna de cómo un espacio se organiza y toma forma, responde más a la adopción de ciertos formatos que reducen las relaciones funcionales a mínimas expresiones de lo que puede ser un ámbito o lugar habitable.

De esta situación no escapan los modelos adoptados y exportados desde occidente a todo el mundo, al punto de generar distintos tipos de *clonaciones*, que ya no responden a modos de vida y formas culturales de construcción de los territorios, sino más bien a esquemas repetibles e intercambiables en cualquier contexto cultural y físico (Doberti, 2008, p. 113). No sólo preocupa la adopción de formatos, en donde siquiera se reflexiona sobre sus orígenes, sino que la repetición infinita de los modos y metodologías de enseñanza en las escuelas de arquitectura y diseño latinoamericanas ha generado fuertes paradigmas de cómo proyectar arquitectura sin entrar en el problema del “habitar” como parte del inicio. Doberti denuncia una acción sistemática desde la práctica profesional de la arquitectura y desde la enseñanza misma por los mismos actores, para anular lo que es inmediato y decisivo del proceso creativo, para sistemáticamente considerarlo irrelevante o meramente nominal (2008; 2011b; 2014).

Pensar en el proceso proyectual implica, entonces, una noción de tiempo que no es lineal: el tiempo y espacio del pensar, crear y formalizar responden a un esquema complejo de asociaciones y traducciones que deben incluir a las prácticas sociales y, por ende, a los habitantes como tema principal de preocupación. La simplificación moderna de este esquema, según Doberti, al hecho de dibujar un proyecto, proyectar una construcción y construir una habitación, deja de lado la posibilidad de incorporar nociones e interpretaciones de lo que se entiende por habitar en un sentido amplio. De alguna manera queda expreso que lo que se dibuja, proyecta y construye incide decididamente en el habitar y, por ello, será necesario tomar el camino de vuelta para lograr una reflexión certera sobre *cómo es que lo que se dibuja y se piensa termina condicionando y regulando las prácticas sociales* (Doberti, 2014, p. 75).

La Arquitectura como práctica social, se inscribe generalmente, en el campo de las cosas constructivas, que tienen intención de mostrar lo positivo de los humanos y del mundo. Es así, que naturalmente se ejerce una crítica hacia la *práctica* de esta disciplina por no cumplir con las metas básicas de la habitabilidad, pero no lo había sido que se ejerza una crítica desde el interior de la Arquitectura hacia la producción de arquitectura. La posición necesaria tiene que ver con concebir que toda arquitectura *para ser, debe ser crítica*. Esta visión crítica implica la capacidad de entender e interpretar al mundo en términos de indeterminación, es decir de poder construir un silencio, una ambigüedad, un instante para lograr desarmar lo instituido y argumentar las visiones necesarias que permitan transformar la arquitectura en términos de forma y espacio habitable.

Por lo tanto, si se pretende introducir una mirada crítica desde la arquitectura misma, será necesario repensar el lugar específico de la práctica del proyecto para lograr desarmar los cánones y los impuestos que han sido repetidos durante gran parte del siglo XX y que son herencia del clasicismo imperante a fines del siglo XIX. La Arquitectura se sumió en una larga cadena de producciones y visiones acerca de su pura objetualidad dejando de lado la crítica contextual y un posible humanismo. Para comenzar a desarmar los formatos clásicos, es ineludible reflexionar sobre las prácticas sociales, organizándolas, seleccionándolas, delimitándolas, etc. y establecer así, sus rangos y valores. En pocas palabras: no hay prácticas sociales sin la determinación física y simbólica de las conformaciones que las configuran y recortan (Doberti, 2011).

Este es un campo de interpretación que instala la posibilidad de revisar desde la base y cimiento de la arquitectura su misión fundamental como creadora del hábitat humano. El conjunto de las distintas prácticas sociales, vinculadas con sus correspondientes conformaciones, no funcionan como entidades autónomas o aisladas, por el contrario, forman un sistema, una codificación, i. e., definen la lógica del habitar. Sin una comprensión certera de este sistema del habitar, es poco posible lograr una “arquitectura crítica” desde el interior de la disciplina.

La arquitectura es la práctica social que se ocupa de establecer, pero por establecer se entiende primero idear, prefigurar y representar, las conformaciones que estructuran las prácticas sociales. Pero establecerlas implica rechazar toda idea de alguna objetividad natural en la determinación de su repertorio

y sus características. Esto se ejemplifica especialmente en la utilización sistemática de *formatos habitativos* a modo de prototipos que la modernidad impuso como respuesta al crecimiento extensivo de las ciudades capitales latinoamericanas a principios del siglo XX, como respuesta rápida y mecánica para los sistemas de viviendas colectivas y las urbanizaciones periféricas. De modo que proyectar arquitectura exige en cada momento del proceso proyectual hacer cuestión del ordenamiento y la calificación de las prácticas sociales, exige saberse depositario y responsable de las conformaciones que habilitan y transforman sus acciones y, exige reconocer la predisposición del proyectista a modificar, problematizar o aceptar el campo de lo consagrado y preexistente.

La emergencia de proponer una teoría del habitar es contemporánea y es necesaria en los términos de un andamiaje conceptual que acerque al proyectista al problema central de la arquitectura que es el habitar humano en su constante devenir complejo y cambiante.

El rol de la metáfora en la teoría del habitar

La Teoría del Habitar tiene una doble comprensión cognitiva de la metáfora. Una que es pretendida, pues se utilizan y hasta explicita que se está aplicando un sentido metafórico, y otra que es consecuente de su teoría del Hablar y del Habitar, que se pretende poner en evidencia en esta sección.

La Metáfora sobre el Habitar y sobre la Teoría del Habitar

La primera comprensión de la metáfora refiere a ésta en tanto que un recurso para explicitar una idea, muchas veces con un valor pedagógico, ilustrando aspectos relevantes de la “Teoría del Habitar” en tanto que teoría en sí, p.ej., para explicar cómo las prácticas proyectuales en la arquitectura han anulado las posibilidades de pensar el habitar por definir *qué es el habitar en términos abstractos e impersonales*, se habla del hielo y de lo fijado: “congelado, fijado, naturalizado; el Habitar desaparece, ya no puede ser construido ni descubierto” (Doberti, 2014, p. 14).

En esta línea, el tipo de metáfora más utilizada es la que se conoce en la Retórica como *pura o compleja* (Lázaro, 1971, p. 275; Baristáin, 1985, p. 314). Aquí la estructura de la metáfora es una relación de elementos que se muestran distantes, mayormente la forma es “B en lugar de A”. Así, en vez de decir “la proyección actual en arquitectura *es como si* congelara al propio habitar” (i. e., B es como A, un símil), se dice “congelado, fijado, naturalizado” (i. e., B en lugar de A, una metáfora pura). Este es el tipo de metáfora que más se presentará en los trabajos dedicados a definir la Teoría del Habitar, como quedará patente en el desarrollo del trabajo en la medida en que se recuperan las metáforas para sostener la interpretación de los autores.

Un uso directo de la metáfora para explicitar una idea se encuentra cuando se describe cómo es la estructura de la teoría misma; es decir, distinguir entre la “Teoría del Habitar” y su objeto de estudio, el “Habitar” en sí. Cuando se explica que toda “Teoría del Habitar” tendrá que ser consciente de que realiza un recorte, que categoriza y sistematiza y, como tal trabaja sobre imaginarios,

proyecciones, separaciones, etc. que recuperan a la vez que pierden algo del mundo real trabajado, se dice: “El filo del dobléz y la agudeza de la mente que imagina el recuerdo son metáforas equivalentes” (Doberti, 2014, p. 26).

Aquí el mismo uso de metáfora pura, ya que no se dice “se debe tomar conciencia de que el recorte y el acierto sobre nuestras proyecciones del habitar producen orden y disolución”, sino que se habla de “filo”, “agudeza” y “recuerdo”. De igual manera, cuando se quiere señalar y explicitar la meta o el fin de la “Teoría del Habitar” para el pensamiento proyectual arquitectónico, y para el análisis del habitar como condición existencial de lo humano, se dice que:

La Teoría del Habitar debe aspirar a convertirse para el Habitar en lo que la placa translúcida es a la luz: iluminada por aquello que estudia, manifestación y análisis de la luz y, a la vez, manifestación y análisis de la propia placa donde la misma luz señala los nudos de excesiva dureza y los sectores con distintos grados de homogeneidad. (Doberti y Giordiano, 2000, p. 122)

En esta cita se muestra no sólo el uso puro de la metáfora como forma de explicitar o evidenciar el sentido de la teoría, sino que se muestra una convivencia de metáforas sostenidas por un concepto metafórico. Es decir, aparece una *metáfora base*: “la teoría del habitar es una placa translúcida”, y luego una serie de *metáforas meta* (que operan a través de la metáfora base), como sea: “habitar como luz”, “luz como hilo”, “luz/habitar como nudos”, “habitar como manifestación”, etc. que pretenden mostrar la dificultad del objeto de estudio de la propia teoría (i.e., el habitar en sí mismo) y cómo debe posicionarse epistémicamente la teoría para producir conocimiento de dicho objeto. Todo esto se realiza de forma consciente, como medio para dar cuenta qué se pretende con la Teoría del Habitar: “Nos aproximaremos entonces por otra vía, por *la vía de la metáfora*, camino no muy original, pero tampoco muy caprichoso. Metáfora de la placa translúcida” (Cursivas agregadas, p. 121).

El mismo uso de metáfora puede encontrarse en Doberti (2011a) cuando se habla de que la Teoría del Habitar “lee esa realidad como las ondas que los vinculan” haciendo una identificación con el trabajo de la Física Cuántica en su estudio de lo contraintuitivo y el trabajo de entender al habitar humano. En este sentido, la metáfora pretende señalar lo que la teoría y la práctica en Arquitectura tradicional no puede interpretar o pensar. Este rol se repite en la siguiente metáfora: “El espacio `es´ pero no dice `qué es´, se constituye paradójicamente en una `objetividad indeterminada´” (Doberti, 2003, p. 13).

Para cerrar esta parte del análisis, cabe destacar que este uso explícito y buscado de la metáfora, se utiliza para caracterizar al objeto de estudio y no sólo a la teoría como tal; lo que implica una comprensión de la metáfora que atraviesa tanto al marco teórico construido como al objeto de estudio al que se dirige.

Se pueden encontrar ideas figurativas como la siguiente: “Habitar ahora es una codificación social que ejercemos en todos los momentos y en todos los lugares.

Seamos contundentes: dejamos de habitar cuando morimos” (Giordiano, 2010, p. 3). Esto se repite en Doberti (2014) cuando se dice “[...] algo así ocurre con el Habitar, que se diluye o ignora precisamente cuando más se habla de sus propiedades”. De igual manera se presenta en Doberti (2015a) cuando se desarrolla una extensa metáfora sobre el habitar y la casa: “Si pensamos en una casa, como metáfora de la organización [...]” para pensar el problema de la forma en la proyección. O también, cuando se presenta la metáfora del espacio y del habitar como un elemento que está dado discursivamente: “el espacio en tanto texto del habitar” (Chuk, 2003, p. 140). Finalmente, y quedando de forma más patente, cuando se dice:

Así Hablar y Habitar nos constituyeron, y nos siguen constituyendo, como humanos, así aparecen con sus fulgores y sus mezquindades la cultura verbal y la cultura material. Como don Cristóbal nos encontramos en un continente habitado pero, oh! maravilla, el continente del Habitar lo habitamos también nosotros, y por si fuera poco, no había nadie que quedara fuera. (Doberti, 2015b, p. 11)

De este modo, parece patente que la metáfora tiene un rol cognitivo recurrente en la Teoría del Habitar: *permitir acceder a nuevas formas de entender a la propia proyección del habitar a partir de una nueva forma de conocer el propio habitar*. Pero este no es el único rol cognitivo que se le asume a la metáfora.

El hablar y el habitar como metáforas cognitivas

La segunda comprensión de la metáfora que se defiende en este artículo como constituyente de la Teoría del Habitar, parte de una comprensión cognitiva y existencial del humano, en donde la conceptualización y significación de sí mismo, sus experiencias y relaciones, están guiadas por dos sistemas de abstractos: el Habitar y el Hablar (Doberti, 2014, p. 43). A estos sistemas se los denomina “estructura simbólica” a partir de los cuales ocurre “el proceso de capacitación para simbolizar, para construir un mundo simbólico” (p. 45). A partir de ellos, se posibilitan distintas comprensiones y conceptualizaciones que se modelan desde lo histórico, biográfico y contextual. Por ello, los autores comprenden que el Habitar y el Hablar tienen funciones metafóricas cognitivas que se llenan de contenido con las experiencias y prácticas sociales comunitarias.

Recuperando las categorías de Lakoff y Johnson (1980) y, apoyándonos en la actualización experimental que ofrece Kövecses (2010) sobre dichas categorías, los autores del artículo identifican las siguientes funciones metafóricas cognitivas del Habitar y el Hablar de la Teoría del Habitar.

A. Primero, operan como estructuras:

Sistematizan el pensamiento, el discurso y el comportamiento en relación al concepto del hablar y del habitar: “así, el Hablar y el Habitar imperantes se instalan como los modos ‘naturales’ -adecuados, universales y estables- para

comunicarse y comportarse” (Doberti, 2014, pp. 59-60). Tanto el Hablar como el Habitar tienen un rol cognitivo que permite a los sujetos comprender sus discursos y comportamientos, es decir, se entiende la colección e interacción de prácticas sociales mediante la estructuración que propone constantemente el Habitar y el Hablar.

Por ejemplo, la “ciudad” es el resultado de la codificación que ofrecen el Hablar y el Habitar como metáforas cognitivas, i. e., *la ciudad es sobre lo que se habla y sobre lo que se habita*, se capta su lógica y su funcionamiento en la medida en cómo se juzga lo que se pueda decir y se pueda hacer, como sea asimilar, identificar y/o experimentar el afuera y el dentro, lo público y lo privado, lo próximo y lo lejano, lo posible y lo imposible, lo nuevo y lo viejo, etc.

La ciudad se vive en razón de cómo se proyectan cognitivamente sus posibilidades de hablar de ella y las posibilidades de habitar en ella. Una misma ciudad puede ofrecer distintos códigos y conductas dependiendo desde dónde se la representa. Cuando se dice “puede” se alude a que el horizonte de discursos y actos en la ciudad no es cerrado; no se quiere decir que es opcional sino, justamente, lo contrario. Los autores del artículo interpretan que la Teoría del Habitar postula que el Habitar y el Hablar son las estructuras cognitivas que conducen a que *siempre exista el horizonte de discursos y actos en las prácticas sociales.*

B. Segundo, operan como orientaciones:

Principalmente el Habitar se presenta como un eje cognitivo desde la cual se reconocen los patrones espaciales o desde el cual se guían las direcciones del espacio. La idea del Habitar como sistema de conceptualización en la Teoría del Habitar se centra en que las actuaciones de los sujetos (sea individualmente, sea colectivamente) están posibilitadas desde una comprensión de *cómo se estructuran las formas*, es decir, cómo se disponen los cuerpos y los objetos (p. ej., pared, silla, fábrica, aula, etc.) para determinar *cuáles son los comportamientos posibles*, i. e., qué se puede realizar y hacer en (y con) cada cuerpo y objeto (p. ej., sentarse en la silla).

Lo anterior conduce, necesariamente, a tener una experiencia física del mundo atravesada por la cultura sobre dicho mundo, constituyendo las condiciones del dentro-afuera, arriba-abajo, delante-detrás, profundo-superficial, central-periférico, etc. Probablemente el ejemplo más intuitivo sea el último par orientacional referido: central-periférico, pues la comprensión del habitar la ciudad está fuertemente influida por este modo de significar, es decir, *la ciudad tiene un centro, la ciudad tiene una periferia.*

Interprétese que lo que se pretende señalar con esto es lo siguiente: no puede dejarse de pensar a la ciudad (o las experiencias del habitar en cualquier lugar) en estos términos orientacionales porque son constituyentes de la cognición de nuestro mundo y que, dicha estructura simbólica es, en definitiva, metafórica.

C. Tercero, operan como cohesionadores culturales:

Como con su “función orientacional”, en donde el Habitar y el Hablar presentan una condición estructural (*siempre se habita, siempre se comunica en la existencia y convivencia humana*) y una condición contextual (*siempre se*

habita de alguna manera, siempre se comunica y conviven de alguna manera), también la “función de cohesionador cultural” pretende señalar que el habitar y el hablar operan como elementos que generan sentido en las culturas y comunidades. Ahora bien, este sentido no es en tanto que las define sino, más bien, que cada comunidad o grupo simboliza o manifiesta su habitar y su hablar en términos que se adapten a su biografía, a su contexto material y a las conformaciones que históricamente se han dado.

Esta idea aparece en Doberti (2008) cuando dice “se trata de reconocer la lógica propia que organiza las dos grandes funciones o destinos de nuestro hacer: el habitar y la comunicación”, pero queda más clara y directa cuando se la define desde la siguiente metáfora: “Hablar y Habitar *contexturan* la socialidad, en el sentido de funcionar como *contexto* y también como *textura* de la vida social, como su marco y su calificación” (Doberti y Giordiano, 2000, p. 134. Cursivas en el original). De esta manera, se señala que la vida social tiene una manera de expresar metáforas sobre el habitar y el hablar que tienen dos condiciones:

- Por un lado, el valor metafórico cognitivo del Habitar y el Hablar (en tanto metáfora cognitiva)
- Y, por otro lado, el valor contextual de cómo se habita y se habla (en tanto lo vivido entendido a través de las cogniciones figurativas).

De esta doble condición se genera la coherencia cultural de cada comunidad, en otras palabras, se dan distintas interpretaciones metafóricas sólo entendibles desde las prácticas de habitar y de hablar de cada comunidad. Por ejemplo, las representaciones de propiedad y espacio en el que se habitan tienden a ser diferentes en las comunidades urbanas que en las comunidades rurales, pues la manera en que se habita y, por lo tanto, conviven, se vuelve diferentes.

D. Cuarto, operan como lógicas de lo existente:

Esta es la principal función metafórica cognitiva que se le adscribe al Habitar y al Hablar dentro de la Teoría del Habitar, pues supone una comprensión ontológica de las estas, es decir, el Habitar y el Hablar se lo comprenden como objetos, eventos, sustancias, fenómenos, etc. que sirven de punto de interacción, producción o recepción de las experiencias y prácticas humanas logrando, así, categorizarlas, nombrarlas, agruparlas, cuantificarlas o (simplemente) volverlas inteligibles en la cotidianidad. Ante esto merece recuperar la aclaración de Lakoff y Johnson (1980) sobre este tipo de metáforas: “Las metáforas ontológicas [...] son tan naturales e impregnan tanto nuestro pensamiento que normalmente se consideran descripciones directas y autoevidentes de fenómenos mentales. A la mayoría de nosotros nunca se nos ocurre pensar que son metafóricas” (p. 67).

La utilidad cognitiva de que estas metáforas operen como elementos autoevidentes es explicada por Kövecses (2010), para quien el trabajo de esta operación ontológica se orienta a darle un estatus de presencia (objetual y/o material) para que sea comprensible y transmisible en relación a las

experiencias que se las conecta, es decir, lo que hacen es: “[Asignar un] estado básico en términos de objetos, sustancias y similares a muchas de nuestras experiencias. Los tipos de experiencias que más lo requieren son las que no están claramente delineadas, son vagas o abstractas”.

A partir de este estado básico se aplicarían las otras operaciones metafóricas mencionadas, es decir, una vez que se construye cognitivamente una *metáfora ontológica* sobre cierto elemento se desarrollan las *metáforas estructurales* (para sistematizarlas y categorizarlas), las *metáforas orientacionales* (para jerarquizarlas y compararlas) y las *metáforas cohesionadoras* (para aplicarlas y determinarlas).

En consecuencia, partiendo de este dato, en la Teoría del Habitar se encuentran múltiples referencias del carácter ontológico del “Habitar” que, mayormente, coinciden con el sentido que se señaló en la sección anterior de este trabajo, pues al definir el objeto de estudio no se está haciendo otra cosa que dotar de valor sustancial o de presencialidad fenoménica, a saber:

- “Habitar ahora es una codificación social que ejercemos en todos los momentos y en todos los lugares” (Giordiano, 2010, p. 3).
- “[...] el Habitar, que se diluye o ignora precisamente cuando más se habla de sus propiedades” (Doberti, 2014, p. 118).
- “[...] el espacio en tanto texto del habitar” (Chuk, 2003, Vol. I, p. 140).
- “[...] el continente del Habitar lo habitamos también nosotros, y por si fuera poco, no había nadie que quedara fuera” (Doberti, 2015b, p. 11).
- “El habitar es el delta y el río” (Doberti, 2011b, p. 19).
- “[...] Habitar es apropiación del mundo [...]” (Doberti, 2011a, p. 8).

Como se puede apreciar, no sólo se le da un estatus existencial al “Habitar” a partir de las metáforas ontológicas sino que, en los ejemplos dados, la estructura metafórica no es impura o sencilla sino que es pura o compleja, en donde no se dice “B en lugar de A” sino que se dice “A es B”, i. e., se constituye o fundamento una identidad, reforzando cognitivamente su valor existencial dentro de la comprensión sobre lo que es el Habitar y, en consecuencia, dando un objeto de estudio para la propia Teoría del Habitar.

A partir de esta base metafórica ontológica del Habitar se construyen múltiples metáforas meta, con distintos sentidos y que responden a distintos niveles del discurso de la teoría. Aquí señalamos tres de los más recurrentes identificados por los autores:

- 1) Metáforas meta para construir referencias: “mostrar el Habitar como una Estrategia” (Doberti, 2011a, p. 3); “múltiples comportamientos y actuaciones que configuran el Habitar” (Doberti, 2014, p. 101); “los ámbitos con los que se instaure el Habitar” (Doberti, 2000, p. 133); “caminar es caminar hacia el habitar” (Doberti, 2011b, p. 26); “las convenciones que regulan el habitar” (Doberti, 2008, p. 234).

- 2) Metáforas meta para ofrecer sentidos de contenido y continente: “[...] la base de la posibilidad de concertar los comportamientos reside en el Habitar” (Doberti, 2011a, p. 4); “la veladura en el Habitar” (Doberti, 2014, p. 136); “en el Habitar la correspondencia entre conformaciones y comportamientos preserva y ostenta requerimientos concretos propios de la espacialidad” (Doberti, 2000, p. 134); “en el interior de un hábitat que posibilita y delimita nuestra concertación de comportamientos” (Doberti, 2011b, p. 44).
- 3) Metáforas meta para ofrecer nociones de motivaciones y actividades: “ocupación y preocupación por el Habitar que nos llevó a la construcción de una teoría específica” (Doberti, 2011a, p. 8); “[el habitar] tiene una multiplicidad de objetos, una densidad tal que nos invitaría a callar” (Doberti, 2014, p. 69); “[la percepción del habitar] nos invade, en la aparente familiaridad que no estimula la sospecha sobre su estructuración real” (Doberti, 2000, p. 126); “[las prácticas del habitar y del hablar] se nos aparecen como la realidad misma” (Doberti, 2011b, p. 98); “[el habitar] nos alberga y nos identifica” (Doberti, 2008, p. 240); “[al pensar el espacio del habitar] sus rasgos o propiedades no nos son revelados sino que se pliegan a nuestra capacidad de configuración” (Doberti, 2003, p. 13).

Conclusión

El trabajo investigativo de los autores ha pretendido presentar dos teorías construidas para ocuparse de ámbitos de la realidad distintos: la Teoría de la Metáfora Conceptual para señalar cómo operan los procesos cognitivos en las experiencias humanas en relación con el mundo, con los objetos y con los otros, y la Teoría del Habitar para señalar cómo el habitar y el hablar son constitutivos del humano y que, una teoría del proyecto y el diseño arquitectónico debe incluir una comprensión cabal de cómo operan estas dimensiones existenciales.

Con base en ambas teorías, los autores vislumbran que la Teoría del Habitar comprende una Teoría de la Metáfora Conceptual a partir de la hipótesis de si una teoría quiere ocuparse en describir la relación del “habla” con el “habitar” (Doberti, 2014, p. 50) deberá tener un Teoría de la Metáfora Conceptual.

Con tal motivo, se ha realizado un rastreo en la bibliografía de la Teoría del Habitar de cómo se comprende y se utiliza la metáfora, identificándose dos niveles de metáfora, el primero reconocido por los propios representantes de la Teoría del Habitar: permitir acceder a nuevas formas de entender a la propia proyección del habitar a partir de una nueva forma de conocer el propio habita; el segundo nivel no es reconocido por los representantes, pero los autores del artículo comprenden que existe suficiente evidencia en el discurso construido y en los trabajos desarrollados para certificarlo, el cual supone al Habitar y el Hablar como estructuras cognitivas-simbólicas que se llenan de contenido experimental a través de la conceptualización de lo biográfico, contextual e histórico de los individuos y las comunidades; dándole una nueva dimensión al valor existencial al Habitar y al Hablar pues obtiene un valor cognitivo insustituible para la significación de las prácticas sociales.

Este segundo nivel requiere desarrollo y aún necesita un esquema de aplicación o de cotejo a partir del cual se puedan analizar los discursos, los comportamientos y las conformaciones para obtener certeza científica, pero es claro a los ojos de los autores del trabajo que los representantes tienen un supuesto conceptual de las metáforas del Habitar y del Hablar como se señaló en las operaciones estructurales, orientacionales, cohesivas y ontológicas.

Queda, para un próximo trabajo, por un lado, obtener un conjunto de discursos, comportamientos y/o conformaciones en donde dirigir este aspecto revelado de la Teoría del Habitar y, por otro lado, diagramar o establecer lineamientos de las metáforas del Habitar y el Hablar de las prácticas sociales para seguir desarrollando la propuesta de pensar el proyectar arquitectónico del habitar.

Referencias bibliográficas

- Black, M. (1966). *Modelos y Metáforas*, Tecnos.
- Chiuminatto, Pablo y Molina Cantó, Eduardo (2003). Un discurso académico de Emanuele Tesauro: el juicio. *Onomázein* (8), 175-196. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134517976014>
- Chuk, B. (2003). *Semiótica narrativa del espacio arquitectónico*, Vol. I y II, UBA.
- Danesi, M. (2006). Metáfora y conceptos abstractos. *La Puerta FBA*, N° 2, pp. 34-50.
- Doberti, R. (2015a). Derivas de la forma: de visión a morfología. *Corazonada. Subjetividades de la Forma*, N° 7, pp. 13-26.
- Doberti, R. (2015b). El continente del habitar. *Domestialidades. Paradojas del Habitar*, UNC-FAUD, pp. 9-11.
- Doberti, R. (2014). *Fundamentos de Teoría del Habitar. Una cartografía de la cultura material*. UMET.
- Doberti, R. (2011a). Estrategias del Habitar. *Espacio Público Urbano*, pp. 01-16. Recuperado de: <http://epurb.blogspot.com/2011/05/roberto-doberti-estrategias-del-habitar.html>
- Doberti, R. (2011b). *Habitar*. Nobuko.
- Doberti, R. (2003). Espacios Alternativos. Algunos pasos en un camino sin alternativas. *Polis*, 1 (1), pp. 12-19.
- Doberti, R. (2008) *Espacialidades*. Infinito.
- Doberti, R. (1977). Morfología: un nivel de síntesis comprensiva. *Sumarios* N° 9-10, Summa, pp. 2-12.
- Doberti, R. y Giordiano, L. (2000). De la descripción de costumbres a una Teoría del Habitar. *Revista de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales*, N° 22, pp. 120-149.

- Gibbs, R. W. (2017). *Metaphor Wars. Conceptual Metaphors in Human Life*, Cambridge University Press.
- Giordiano, L. (2010). “Del privilegio de la función a la lógica del habitar”, en *II Congreso Iberoamericano de Teoría del Habitar*, Universidad Nacional de Colombia.
- Grupo de Investigación (14 de Septiembre del 2019) *Entrevista a Familia Espejo*, UNSJ.
- Grupo de Investigación (04 de Mayo del 2019a) *Entrevista a Familia Illanes*, UNSJ.
- Grupo de Investigación (04 de Mayo del 2019b) *Entrevista a Familia Quiroga*, UNSJ.
- Grupo de Investigación (06 de Enero del 2019) *Entrevista a Familia Paredes*, UNSJ.
- Grupo de Investigación (21 de Julio del 2018) *Entrevista a Familia Montaña*, UNSJ.
- Grupo de Investigación (21 de Junio del 2018) *Entrevista a Familia Martínez*, UNSJ.
- Grupo de Investigación (21 de Julio del 2017) *Entrevista a Familia Poblete*, UNSJ.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la Vida Cotidiana*. Cátedra.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford University Press.
- Minervino, R. (2010). La naturaleza representacional de las metáforas conceptuales que empleamos para interpretar las expresiones metafóricas. En D. Pérez, S. Español, L. Skidelsky & R. A. Minervino, R. (Comps.). *Conceptos. Debates contemporáneos en filosofía y psicología* (pp. 183-240). Buenos Aires: Catálogos.
- Ortony, A. (1979). *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press.
- Potenzoni, A., Giudici, F., Vedia, M., Paravano, G., Cueli, J., Torres, C. y Suvire, S. (2018). “La danza de los chinos a la virgen del rosario de andacollo, provincia de san juan. Mito que trasciende las fronteras”, en *La Fiesta. Estudios sobre Fiesta, Nación y Cultura en América y Europa*, UNLP, Intercolombia, pp. 349-358
- Proyecto de Investigación (2020). *De lo situado en el Valle de Iglesia y sus prácticas sociales. Análisis e interpretación de las prácticas sociales domésticas, en relación a las tipologías arquitectónicas y al territorio, desde la Teoría del Habitar*, UNSJ.
- Vedia, M., Paravano, G., Nuñez, A., Potenzoni, A., Suvire, S. (2018) “Travesía Gráfica. Registros del Territorio. Valle de Iglesia. San Juan”, en *VII Congreso Internacional y XV Congreso Nacional de Profesores de Expresión Gráfica en Ingeniería, Arquitectura y Carreras Fines. Campos, Umbrales y Poéticas de Dibujo. Libro de Actas*, UniRío.

Vedia, M., Gatica, A., Paravano, G., Ruarte, Y. y Suvire, S. (2018). “Pensar el territorio desde las prácticas sociales domésticas a través de los relatos gráficos. Estudio de casos y tipos en el valle del Río Blanco, Iglesia, San Juan”, en *I Jornadas Regionales de Ordenamiento Territorial. “Planificación y Desarrollo Territorial Sustentable”*, UNSJ.

La etnografía en sitios de redes sociales

Aportes metodológicos para el estudio de las prácticas de participación ciudadana en el contexto cubano

Ethnography in social networking sites

Methodological contributions for the study of citizen participation practices in the Cuban context

Anidelys Rodríguez-Brito. arodriguez@cmq.edu.mx

Colegio Mexiquense, A.C. México

Dra. Liliam Marrero Santana. p40471@correo.uia.mx

Universidad Iberoamericana Ciudad de México | México

Recibido: 19/05/2021

Aceptado: 09/11/2021

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo examinar los aportes del método etnográfico en el estudio de las prácticas de participación ciudadana en sitios de redes sociales (SRS) en Cuba. Con este propósito se analizan investigaciones etnográficas realizadas en 2014, y se contrastan sus hallazgos con los resultados de una aproximación exploratoria reciente. A partir de ello, se presentan algunos desplazamientos fundamentales en las prácticas de participación ciudadana en SRS en los últimos cinco años. Por último, se proponen dimensiones analíticas para el estudio de estas prácticas, de acuerdo con los referentes históricos del contexto cubano. Estas dimensiones involucran condicionantes tecnológicas y sociopolíticas, habilidades para el aprovechamiento de códigos tecno-comunicativos, construcción colectiva de sentidos, y transformaciones socioculturales y políticas potenciadas por los usos de los SRS.

Palabras clave: Etnografía, Sitios de redes sociales, Metodología, Prácticas de participación ciudadana, Cuba

Abstract

This article aims to examine the contributions of the ethnographic method in the study of citizen participation practices in social networking sites (SNS) in Cuba. With this purpose, ethnographic researches carried out in 2014 are analyzed, and its findings are contrasted with the results of a recent ethnographic exploratory investigation. From this, there are some fundamental displacements in citizen participation practices in SNS in the last five years. Finally, analytical dimensions are proposed for the study of these practices, in accordance with the historical references of the Cuban context. These dimensions involve technological and socio-political conditions, skills for the use of techno-communicative codes, collective construction of senses, and socio-cultural and political transformations enhanced by the uses of SRS.

Key words: Ethnography, Social Networking Sites, Methodology, Citizen Participation Practices, Cuba

1. Introducción

El presente artículo tiene como objetivo general examinar los aportes del método etnográfico en el estudio de las prácticas de participación ciudadana en sitios de redes sociales (SRS), y proponer dimensiones analíticas para su investigación en Cuba.

La participación ciudadana tiene un carácter polisémico (Morell y Subirats, 2012) y multidimensional (Araya, 2006). Se trata de un proceso activo, “relacionado con el acceso, (re)distribución, y (des)legitimación del poder, que comprende la intervención de la ciudadanía -de forma individual o colectiva- en la toma de decisiones, fiscalización, control y/o ejecución de las acciones que afectan algún ámbito de la esfera pública (...), orientadas a la (re)producción, o subversión del sistema político (p.129).

El ejercicio participativo tiene como condición fundamental los procesos de info-comunicación¹ (Silva, 2006), toda vez que garantizan la existencia pública de la ciudadanía, la hacen contar ante los demás, ante el poder y ante sí misma (Bonilla, 2002), e involucran al ámbito mediático tradicional, pero también al entorno inmediato (Fernández, 2007; Rodríguez, 2010).

Con Internet y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se consolida una “estructura de oportunidad política para que nuevas prácticas, muchas de ellas más implicativas y directas, consigan un hueco en el repertorio de opciones políticas de los ciudadanos” (Robles y De Marco, 2011, p. 24).

Los SRS se instituyen en escenarios de encuentro y de reconocimiento, y encauzan procesos de socialización que pueden estimular el ejercicio ciudadano. Sin embargo, estas plataformas comunicativas no son garantes de la democracia, ni fomentan formas de organización *per se*; ellas devienen “instrumentos, herramientas, medios ubicuos reutilizados por la ciudadanía para convocar, participar en el debate, difundir información, diluir los actores individuales en sujetos colectivos y recuperar el espacio público” (Rodríguez-Brito, 2012).

Estos y otros referentes teórico-conceptuales de las ciencias políticas y sociales, fueron tomados en consideración en investigaciones etnográficas desarrolladas durante 2014, en la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Los hallazgos fundamentales daban cuenta de prácticas de participación ciudadana asociadas con el acceso a la información y el desarrollo de procesos de contra-información; el debate y la deliberación; la movilización; y la fiscalización de la gestión pública y mediática.

Dadas las limitaciones de los espacios participativos tradicionales en el contexto cubano, el uso y apropiación de Facebook y Twitter habilitaban posibilidades *otras* para los ciudadanos en 2014. Cinco años después, el “envejecimiento, la formalización y la estrechez” todavía caracterizan estos espacios de participación (Chaguaceda, 2007). Dichas circunstancias, de

¹ La noción de info-comunicación hace referencia a “la capacidad simbólica (humana y social) de dar forma mental a ideas y emociones, y de transmitir las a los demás mediante una efectiva interacción, es decir, a través de un intercambio recíproco de sentido (comunicación)”; e incluye, además, lo relacionado con la materialización de los signos y símbolos” (Malheiro da Silva, 2006, p.32).

conjunto con la progresiva ampliación de servicios y actores con acceso a Internet, invitan a repensar e investigar las prácticas de participación ciudadana en SRS.

La presente contribución parte de las experiencias etnográficas referidas y propone un conjunto de dimensiones analíticas para indagar sobre estas prácticas. Al respecto, se formulan algunas preguntas que guían el trabajo: ¿Cuáles son los referentes históricos y contextuales que invitan a repensar las prácticas de participación ciudadana en SRS en Cuba? ¿Cuáles son los principales aportes de la etnografía para analizar estas prácticas? ¿Qué dimensiones de análisis son relevantes para su comprensión en el contexto cubano?

Las respuestas a estas interrogantes se estructuran en dos apartados principales. El primero sistematiza la institucionalización de la participación ciudadana desde 1959, y sus condiciones de posibilidad en el entorno tecnosocial cubano. El segundo presenta los aportes del método etnográfico en el estudio de las prácticas participativas en Facebook y Twitter, así como algunos de sus desplazamientos entre 2014² y 2019. Por último, se proponen dimensiones analíticas para la investigación de estas prácticas.

2. Participación ciudadana en SRS: referentes históricos y contextuales

El estudio de las prácticas de participación ciudadana expresadas por usuarios cubanos en SRS, debe comprenderse en el marco de un conjunto de elementos históricos y contextuales que especifican los modos en que se ha construido la esfera pública desde el triunfo de la Revolución y, con ello, las condiciones de posibilidad para la intervención de la ciudadanía en la toma de decisiones en torno a un proyecto común de país.

El presente apartado fundamenta los referentes históricos y contextuales que configuran los modos particulares en que se ha concebido y manifestado la participación ciudadana, y sus expresiones emergentes a partir de la consolidación de los usos de las redes digitales por diferentes sectores populares. En una primera parte se caracterizan las prácticas de participación ciudadana en Cuba, según un recorrido por las etapas más relevantes del periodo revolucionario; y en un segundo momento se aborda la informatización de la sociedad y sus potencialidades participativas.

2.1. Apuntes sobre la participación ciudadana en Cuba

Las concepciones acerca de la participación ciudadana desde 1959 están atravesadas por una tensión esencial entre la reivindicación de un ideal participativo como derecho y como deber del pueblo (Fernández, 1996) y las notorias dificultades para la materialización de ese ideal, tanto en el plano de su formulación teórica, como en el de su efectiva concreción política (Nápoles, 2007; Guanche, 2017).

2 En 2014, las autoras coordinaron un proyecto de investigación etnográfica acerca de las prácticas de participación ciudadana en Cuba expresadas en Facebook y Twitter. El proyecto, gestado desde la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana, integró varias indagaciones en torno a los usos políticos y las prácticas emergentes de ciudadanía a través de aplicaciones como los blogs y los SRS, por parte de diversos segmentos de usuarios.

Desde los primeros años de la Revolución la participación ciudadana se canalizó en torno a dos factores fundamentales: “el rechazo a las formas institucionales de la democracia burguesa y el modelo de liderazgo político basado en la legitimidad de la relación líder-masa” (Guanche y Fernández, 2008, p. 63).

Ambas cuestiones engloban una serie de rasgos que explican la emergencia de una nueva institucionalidad política y de organización de las bases populares en la década de los 60 y los 70 y el ajuste progresivo de la misma, que deviene un constreñimiento de las oportunidades participativas.

La ruptura del sistema político instaurado en 1959 respecto a su predecesor, llevó a la desintegración de formas asociativas como partidos políticos, instituciones profesionales y religiosas. Al mismo tiempo se produjo “una extraordinaria eclosión y democratización de la sociedad civil”. Con las nuevas dinámicas sociales, surgieron “espacios de acción, se masificaron agencias de socialización ya existentes y surgieron otras” (Acanda, 2008, p. 9).

Como parte de ese proceso de transformación, fue sustantivo “el acceso a la política de las clases sociales que habían estado preteridas o marginadas de ella”, un hecho que promulgaba, en principio, la “universalización de la ciudadanía” (Guanche, 2011, p. 99).

En oposición a la democracia representativa prerrevolucionaria, la ampliación de la base social del poder dio lugar a un modelo de participación directa, con fuertes anclajes en la movilización masiva y la consulta sobre decisiones cruciales para la vida nacional. Ello fue posible, entre otras razones, por la “sintonía alcanzada entre el auto-reconocimiento de la *capacidad* individual para participar y la institucionalización de las *posibilidades* concretas de participación política, económica y social” (Nápoles, 2007, p. 49).

Emergieron entonces numerosas organizaciones políticas y de masas en el marco del proceso de institucionalización de la participación (Somohano y Leyva, 2008), que alcanzó su cumbre con la creación de los Órganos Locales del Poder Popular en la década de 1970, entendidos como expresión fundamental de la voluntad política de involucrar a los sujetos populares en la construcción del país (Nápoles, 2007).

Sin embargo, la apertura de los nuevos espacios y procedimientos participativos restringió, en ocasiones, la riqueza de otros modos de participación no formales y espontáneos, y redujo la capacidad decisora de los actores sociales (Nápoles, 2007). “Si en los años sesenta la sociedad civil se expandió extraordinariamente y asumió muchas funciones típicas del Estado-gobierno, en las décadas del setenta y ochenta ocurrió un proceso inverso, y las instituciones estatal-gubernamentales asumieron muchas funciones de la sociedad civil” (Acanda, 2008, p. 10).

Lo anterior estuvo relacionado con la activación paulatina de un mecanismo de inclusión-exclusión que delimitó “los actores *con los que y para los que*” se edificaría la nación cubana. En otras palabras, el proyecto político acogió a un tipo específico de actor: “el sujeto integrado al proceso revolucionario” (Nápoles, 2007, p.50).

Entre los años 70 y 80, el sujeto colectivo se ubicó al centro de profundas contradicciones derivadas de la diversidad de criterios sobre el proyecto político cubano (Pujadas, 2014); al tiempo que aquella “universalización de la ciudadanía” se materializaba a través de la sustitución del concepto de *ciudadano* por el de *revolucionario* (Guanche, 2011, p. 99).

La participación ciudadana quedó reglamentada según procedimientos formales de un fuerte sentido utilitario, que limitaban el desarrollo de las capacidades políticas de una sociedad en transformación (Dilla, González y Vicentelli, 1993; Dilla, 1996; Limia, 1996). Esta realidad dejó al descubierto un enfrentamiento entre la propuesta inicial de socializar el poder y la concentración del mismo en una vanguardia político-revolucionaria, que mantenía una actitud paternalista hacia los sectores populares (Guanche, 2012; Nápoles, 2007).

Aunado a lo anterior, la amenaza externa que ha representado los Estados Unidos para Cuba y la tendencia al unanimismo, generaron condiciones particulares para la participación, enmarcada por el dogmatismo, la condena al disenso, la prioridad de los intereses colectivos sobre los individuales, la centralización de decisiones y la burocracia (Limia, 1996, p. 92).

A la pérdida de la calidad de la participación, el desgaste de la eficacia de los órganos del Poder Popular y el engrosamiento de los aparatos de dirección, se sumó la consolidación de un sistema de medios de comunicación, inclinados a sublimar los aspectos positivos del proyecto nacional y a postergar el ejercicio crítico y de fiscalización gubernamental (Hernández, 2003).

Al cierre de la década de 1980 sobrevino la caída del socialismo en Europa del Este, y se agudizaron las presiones de los Estados Unidos, materializadas en el decenio siguiente con la promulgación de las leyes Torricelli (1992) y Helms-Burton (1996).

Los años 90 se caracterizaron por una devastadora crisis económica, como consecuencia de la pérdida de casi todos los mercados externos del país, que puso a prueba la hegemonía revolucionaria. Algunas de las medidas más importantes adoptadas en ese momento fueron la descentralización de las funciones del Estado, y la transferencia de poderes a las instancias provinciales y locales para la gestión de los recursos y la toma de decisiones. En un contexto de máxima tensión, la voluntad política se orientó hacia la pluralidad, la apertura al diálogo y la crítica profunda en el entramado social (Dilla y Oxborn, 1999).

Hacia la segunda mitad de la década de 1990 con los indicadores de recuperación paulatina de la economía, se hicieron notar los efectos de la crisis en la reconfiguración del espacio público cubano. Algunos de estos efectos fueron: la re-estratificación de la sociedad, el deterioro político e ideológico de una parte de la población (Nápoles, 2007), la pervivencia del dogmatismo institucional, y la agudización de la ineficacia mediática para atender las demandas informativas ciudadanas (Alonso, 2006).

El nuevo milenio comenzó con un posicionamiento de la dirección del país en favor del intercambio crítico de ideas (Somohano y Leyva, 2008) y alcanzó un momento de inflexión con la discusión y aprobación de los *Lineamientos de*

la Política Económica y Social del Partido y la Revolución (Partido Comunista de Cuba, 2011), un documento programático que formulaba ajustes sin precedentes en el diseño centralista del Estado.

La renovación de la esfera política, la ampliación de los mecanismos directos de participación, la introducción de formas más fuertes de autogestión local, la adopción de los principios de la transparencia en la administración pública, y la actualización de la política informativa (Espina, 2013), constituyeron desafíos fundamentales del proceso de reformas. Dichos desafíos permanecen vigentes aun con la aprobación, mediante referéndum, de un nuevo texto constitucional, el 24 de febrero de 2019.

El debate popular sobre el Anteproyecto de la Carta Magna mostró “niveles de articulación social” y de “reflexión intelectual” sin precedentes en el país. Sin embargo, los resultados del proceso revelaron una “asimetría entre la posibilidad de consulta y el poder de decisión”, y entre la deliberación y la participación efectiva (Guanche, 2019).

Como puede verse, la trayectoria de la participación ciudadana desde 1959 está estrechamente relacionada con el devenir histórico del país, y las diferentes coyunturas internas y externas –sobre todo el conflicto histórico entre Cuba y los Estados Unidos- que han establecido puntos de giro en el diseño del sistema socialista. Aunque se reconocen etapas de apertura para la intervención ciudadana, los procesos participativos siguen siendo eminentemente consultivos y movilizativos, según políticas definidas desde el centro (Nápoles, 2007).

Estas características enfrentan desde finales del siglo XX e inicios del XXI una nueva circunstancia tecnológica, cultural e info-comunicacional, habilitada por el acceso a Internet en el país, que desborda los contornos institucionales y supone una reconfiguración de las prácticas participativas, que alcanzan mayores niveles de visibilidad, interpelación y diálogo con el poder.

Seguidamente se abordan momentos fundamentales del proceso de informatización de la sociedad cubana, imprescindibles para estudiar las prácticas de participación ciudadana en SRS, sus rasgos distintivos y algunos de sus desplazamientos.

2.2. *El acceso a Internet y sus condicionantes*

El bloqueo de los Estados Unidos contra Cuba, de conjunto con la crisis económica que afectó a la Isla en los años 90, constituyen circunstancias que definen los inicios de la conexión a Internet. Los objetivos y políticas que acotan su empleo (Rodríguez-Brito, 2018) han estado marcados por carencias infraestructurales y orientados por “voluntades políticas de signos variables”, que integran enfoques centrados en el desarrollo, directrices instrumentales en torno a la lucha política, y perspectivas economicistas (Recio, 2013, p. 42).

En este sentido, es posible delimitar la trayectoria de Internet a partir de tres grandes etapas. La primera, de *antecedentes*, cubre desde 1970 hasta 1996; y se caracteriza por el desarrollo de tecnologías y servicios para el procesamiento y transmisión de datos, que establecen las bases para la conexión del país a la red de redes. La segunda etapa, de *acceso social*, se ubica entre 1997 y 2012, y está atravesada por coyunturas políticas y mediáticas que jerarquizan la

postura defensiva del país. La tercera, de *acceso público*, va desde el 2013 hasta la actualidad, e implica la expansión de los usos comerciales de las redes (Rodríguez-Brito, 2012).

En los años 70 y 80, mientras se consolidaba el proceso de institucionalización del sistema político, económico y social cubano, con sus alcances restringidos para la participación real; en el plano tecnológico se sentaban las bases para impulsar la producción científica mediante el trabajo en red (Rodríguez-Brito, 2018).

Con la llegada del decenio de 1990, el sector de la informática y las telecomunicaciones sufrió el efecto negativo de la crisis económica, derivada del colapso socialista y la profundización del bloqueo; hasta que en 1996 se autorizó la conexión satelital de Cuba a Internet, mediante una licencia especial del Departamento de Comercio de los Estados Unidos, que no permitía sus usos comerciales.

La fase de acceso social no está exenta de precariedades económicas y tensiones externas, por lo que se priorizó la gestión de la limitada conectividad y se impuso un enfoque basado en “la calidad de los usos” de Internet (Rodríguez-Brito, 2018) por parte de un grupo de usuarios, pertenecientes a sectores como la prensa, la salud, la ciencia, la cultura y el arte.

La concepción estratégica de los usos, relacionada con el enfrentamiento político-ideológico en el plano mediático y dependiente de los entornos institucionales como lugares para la conexión, reprodujo una dinámica de estrechamiento y control de la actividad *online*, subordinada a la tradicional centralización de la toma de decisiones.

La política de acceso social a Internet propuso una concepción integradora en torno a la informatización de la sociedad, que jerarquizó usos sociales e intensivos de las TIC en un contexto de máxima contracción económica. Pero en su aplicación quedaron relegadas las potencialidades de Internet para el empoderamiento de la ciudadanía, y se sacrificaron “los efectos multiplicadores y sinérgicos de las TIC en la cultura” (López, 2008).

A pesar de la exigua conexión a Internet, periodistas, universitarios, investigadores, intelectuales y artistas estuvieron a la vanguardia de un proceso de aprendizaje tecnológico y cultural, que abrió las puertas hacia un espacio *otro* para el abordaje de temas desplazados de la agenda mediática, y para la puesta en común de demandas “por fuera” del excesivo formalismo de las organizaciones políticas y de masas.

En el año 2012 entró en operación el cable submarino de fibra óptica ALBA-1, que enlaza a Cuba con Venezuela y Jamaica. Así inicia la tercera etapa del acceso a Internet, que se enmarca en el contexto de los *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución* (Partido Comunista de Cuba, 2011), y el impulso de la inversión en telecomunicaciones.

Asociado a lo anterior, tienen lugar un conjunto de acciones que explican la diversificación de los servicios y el incremento de los usuarios. Entre ellos sobresalen: la liberalización de la contratación de la telefonía móvil (abril de 2008), el estreno de salas de navegación de Internet (junio de 2013), la adopción del estándar de transmisión de televisión digital terrestre DTMB (septiembre de 2013), la eliminación de la cuota mínima mensual para la vigencia de las líneas celulares (julio de 2014), la autorización de un máximo de tres líneas

celulares por persona (febrero de 2015), la entrada en funcionamiento de zonas wifi (julio de 2015), el acceso a Internet desde los hogares (2016), la implementación de planes de voz y mensajería (enero de 2017), el inicio del servicio de Internet móvil (diciembre de 2018), y la legalización de pequeñas redes privadas (mayo de 2019) (Olivera, 2019).

Aunque los principios del acceso social siguen presentes, la política de acceso público introduce de forma paralela la comercialización de los servicios de Internet en diferentes modalidades que amplían, al menos desde el punto de vista jurídico, el uso de la red de redes. Estas oportunidades alcanzan ciertos niveles, aunque todavía primarios, de democratización del acceso (Díaz, 2014).

No obstante, los altos precios de los servicios, cuestionados de forma reiterada en el espacio público, suponen una barrera importante para la entrada plena y equitativa de la ciudadanía cubana al escenario digital. De igual manera, persisten regulaciones y mecanismos de control que limitan las acciones de los sujetos conectados (Recio, 2013).

Entre los años 2012 y 2019 se ha profundizado el contraste entre la concepción económica de la telefonía y el acceso a Internet, y el entendimiento tradicional de los medios de comunicación como entidades subvencionadas por el Estado, afectadas por la persistencia de un modelo difusionista que ha generado una crisis de credibilidad (Olivera, 2019).

En este periodo es reveladora la entrada de nuevos actores políticos y mediáticos en los espacios digitales; a saber: publicaciones no estatales, independientes o de oposición política, que aportan agendas distintas, contrarias y/o complementarias a las temáticas y enfoques de los medios estatales; sectores poblacionales más diversos; e instituciones y actores gubernamentales –desde el presidente cubano hasta el Consejo de Ministros–.

Todas estas reconfiguraciones anuncian un impacto sustantivo en las expresiones de la participación, debido a la expansión de la representatividad de una ciudadanía cada vez más transnacional, y de las capacidades de interlocución entre los actores institucionales que se incorporan al debate público *online*, aún con reticencias y con poca predisposición al diálogo y la interpelación colectiva.

3. El método etnográfico y sus aportes en el estudio de las prácticas de participación ciudadana

La aproximación a las prácticas de participación ciudadana en SRS, conlleva explorar las implicaciones socioculturales y políticas relacionadas con el uso y la producción de sentidos en torno a Internet (Estalella y Ardévol, 2007; Choi y Park, 2013). En este ejercicio el método etnográfico resulta esencial, toda vez que favorece un acercamiento holístico *de* y *desde* la perspectiva ciudadana. Las páginas que siguen están dedicadas a sistematizar los principales aportes de la etnografía para el análisis de las prácticas participativas en SRS en Cuba.

En un primer momento se aborda este método a la luz del acercamiento empírico de las autoras a las prácticas de participación de 15 ciudadanos cubanos en Facebook y Twitter, en 2014 (Pujadas, 2014; Cabrera, 2014). Luego se

retoman los hallazgos obtenidos y se contrastan con observaciones preliminares realizadas en la actualidad. Como resultado, se proponen dimensiones analíticas para el estudio de estas prácticas en el contexto cubano.

3.1. La etnografía para, de, en y a través de Internet

Los enfoques etnográficos *para, de, en y a través* de Internet (Hine, 2015) se han movido de una actividad emergente a una práctica establecida (Hetland y Mørch, 2016). Sin embargo, su establecimiento no ha estado exento de polémicas; una de las cuales pasa por la concepción de Internet y la distinción entre lo físico y lo virtual.

Esta separación ha conducido a dos grandes vertientes (Hetland y Mørch, 2016): la etnografía como el estudio de mundos en línea, centrada en la vida social en entornos virtuales (Boellstorff *et al.*, 2012; Kozinets, 2010) y la etnografía como el estudio de mundos combinados, que enfatiza en la interacción entre mundos *on/offline* (Hine, 2015; Horst y Miller, 2012; Underberg y Zorn, 2013).

Internet es objeto de estudio y herramienta para la investigación (Álvarez Cadavid, 2017), cultura discursiva y artefacto cultural (Hine, 2004), mundo social (Hetland y Mørch, 2016), espacio de socialización, y entorno donde acontecen intercambios, producciones, consumos, conversaciones, prácticas y activismos (Castells, 1999; Gómez, 2002; Hine, 2004; Echeverría, 2009; Recio, 2011; Rodríguez-Brito, 2012; Marrero, 2013).

Atendiendo a lo anterior, en las etnografías realizadas la diferenciación *on/offline* no implica una relación excluyente. Lo virtual tiene significación para los sujetos y existe en un universo simbólico creado por ellos, *mediador de* y *mediado por* sistemas tecnológicos; entonces es real. Al mismo tiempo, las representaciones de los sujetos en estos espacios no dejan de estar modeladas por su entorno físico (Castells, 1999). El espacio virtual es también una extensión del real (Gómez, 2002), al tiempo que este último no escapa a la influencia del primero.

El acercamiento etnográfico a las prácticas de participación ciudadana en SRS en Cuba, no debe desconocer las condiciones tecnológicas, sociales, culturales, cognitivas, normativas y políticas que median las “maneras de hacer” (De Certeau, 1996), y la producción colectiva de significados en Facebook y Twitter. Las demandas expresadas en estos espacios, además, pueden incidir en actores políticos y mediáticos, por medio de la organización y la movilización en el espacio público tradicional.

Así, la delimitación del campo para el trabajo etnográfico se complejiza y amplía. De una concepción como unidad y espacio físico (Hetland y Mørch, 2016), el campo fue comprendido, en las etnografías realizadas, como “ensamblaje de flujos, relaciones, actores y prácticas [*on/offline*] (...) que pueden ser rastreadas, interpretadas y experimentadas” (Aguilar-Forero, 2017, p. 126).

La concepción multisituada de la etnografía favorece una comprensión holística de las prácticas ciudadanas. De acuerdo con Bowker y Star (1999), las tecnologías colaborativas pueden usarse para dar forma a espacios híbridos con actores y agendas heterogéneas. Sin embargo, esto supone no pocos desafíos para el trabajo etnográfico, en términos de la gama de habilidades y niveles de adaptabilidad necesarios.

Al respecto, la etnografía en equipo permite ampliar las capacidades de un solo investigador para experimentar diferentes perspectivas en el campo, y posibilita la reflexión y el desarrollo de entendimientos sobre múltiples aspectos de un mismo fenómeno. En equipo se puede extender el trabajo y desarrollar un conjunto de habilidades apropiadas para cada plataforma (Hine, 2015, pp. 189-190).

La aproximación a los “modos de hacer” de ciudadanos cubanos en Facebook y Twitter en 2014, se enriqueció a partir del trabajo etnográfico conjunto de estudiantes y profesoras de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Por una parte, las destrezas tecno-comunicativas de las investigadoras evolucionaron a una especialización en cada uno de los SRS y, por otra, la familiarización con las dinámicas de los usuarios estudiados generó los vínculos necesarios para la inserción en los espacios *on/offline* y la observación participante.

La experiencia fue compleja y enriquecedora. La calidad y el tiempo de acceso a Internet fueron un reto permanente, pero no mayor al desafío pedagógico e investigativo. Fue necesario armonizar caracteres, intereses y ritmos de aprendizaje en función de los objetivos, necesidades y cronogramas de la investigación. Cada semana, los encuentros presenciales y el trabajo conjunto fueron una importante alternativa para el intercambio de experiencias, la resolución de conflictos, la organización, almacenamiento y análisis de las notas de campo. El complejo ejercicio de moverse de un lado a otro entre los datos y la teoría, en una relación mic-etic, permitió “comparar lo que las personas hacen con lo que dicen sobre lo que hacen” (Boellstorff *et al.*, 2012, p. 170).

El método etnográfico y la observación participante se complementaron con entrevistas semiestructuradas, que permitieron aprender sobre las narrativas y representaciones del mundo social; y grupos de discusión, que posibilitaron describir y conocer los sentidos atribuidos por los usuarios a sus prácticas, y reflexionar sobre las transformaciones socioculturales y políticas que han experimentado a partir de los usos de los SRS.

En general, el trabajo de campo etnográfico supone un contacto prolongado con los sujetos. Los principios éticos que lo rigen son difíciles de formalizar y, en el caso del entorno *online*, la delimitación ética conlleva otros desafíos. El seguimiento de las interacciones comunicativas implica el registro de contenidos en varios formatos (textuales, gráficos, y audiovisuales), que habitan en los márgenes entre lo público y lo privado.

La delimitación de estos márgenes no depende del tipo de tecnología ni de la percepción del sujeto observador: implica también la percepción que tienen los usuarios sobre lo que están haciendo (Estalella y Ardévol, 2007). Es por ello que el proceso ético es, además, resultado del intercambio y la negociación permanente entre investigadores y participantes.

Nuestro estudio tomó como punto de partida la aceptación de los consentimientos informados por parte de los participantes. Estos consentimientos comprendían los objetivos investigativos, solicitaban autorización para realizar la observación etnográfica y dejaban a decisión de los usuarios la declaración o no de su identidad. Sin embargo, la sensibilidad de las investigadoras y la discusión

de los casos que se fueron presentando, cobraron valor en el transcurso del estudio y, especialmente, en el procesamiento de los datos y la elaboración de los reportes de resultados.

El respeto a la dignidad, la seguridad y la privacidad de las personas, guiaron la toma de decisiones en el proceso gradual de diálogo y negociación que comenzó con el consentimiento informado, y que fue renegociado en las entrevistas y los grupos de discusión. Al respecto, fueron primordiales los conceptos de “integridad contextual” (Nissenbaum, 2004), que alude a la responsabilidad del investigador de cara al contexto dentro del cual se comunican los actores; y el de “mitigación del riesgo institucional” (Boellstorff *et al.*, 2012).

Estos referentes conceptuales fueron importantes para analizar las prácticas de participación ciudadana en Facebook y Twitter, y las reflexiones sobre ellas realizadas por los participantes. Asimismo, actuaron como un llamado de atención para evitar el uso de declaraciones que colocaran a los sujetos en potencial riesgo institucional, dadas las políticas que marcan el acceso a Internet en el contexto cubano.

En resumen, el método etnográfico favoreció una aproximación holística a las prácticas de participación ciudadana en SRS en Cuba, *de* y *desde* la perspectiva de los actores involucrados. Su concepción multisituada posibilitó el acercamiento a espacios diversos, para una comprensión más amplia de estas prácticas y sus disímiles expresiones. La etnografía en equipo permitió expandir las capacidades investigativas y propició el desarrollo de variadas interpretaciones sobre el objeto de estudio. Por último, los conceptos de “integridad contextual” y “mitigación del riesgo institucional” fueron de gran utilidad para la preservación y la seguridad de los participantes.

4. Experiencias etnográficas en el contexto cubano

Describir las prácticas de participación ciudadana en Facebook y Twitter constituye un ejercicio complejo, que demanda reajustes permanentes. Seguidamente se presentan algunos de los hallazgos fundamentales de las etnografías realizadas a 15 usuarios cubanos en 2014³, y se contrastan con los resultados de una observación exploratoria en 2019.

Los usuarios que colaboraron en el estudio de 2014 (seis mujeres y nueve hombres) presentaron rasgos sociodemográficos diversos. La mayoría eran profesionales (12), y tres de ellos estudiantes universitarios. Una parte de los participantes (7) estaba relacionada con el sector de los medios de comunicación en Cuba.

De acuerdo con los usuarios entrevistados, las motivaciones para entrar a Facebook han sido disímiles: socialización y comunicación, cuestiones laborales y curiosidad. Por otra parte, la llegada a Twitter ha estado motivada por la promoción y divulgación de contenidos, las posibilidades para la expresión personal, el entretenimiento y la promoción de la causa feminista.

Los participantes reconocieron una misión comunicativa-divulgativa en ambas redes; y manifestaron sus pretensiones de “fomentar campañas” (Participante 9, entrevista personal), y “transformar la realidad utilizando las herramientas

³ Para consultar en detalles los hallazgos de estos estudios, véase Pujadas (2014) y Cabrera (2014).

a la mano” (Participante 4, entrevista personal). También reconocieron la utilidad de Facebook y Twitter como espacios lúdicos, manifestaron cierta preocupación por la falta de neutralidad de estas plataformas, la vigilancia y el control global, y apuntaron la necesidad de “aprender a manipular el arma con que el otro quiere controlarte” (Participante 2, entrevista personal).

Los contextos inmediatos y las situaciones que rodean el lugar y el momento de la conexión fueron identificados por los participantes como factores que inciden en la frecuencia, el tipo de prácticas que realizan y la calidad de las mismas. Mencionaron, asimismo, condicionantes tecnológicas, institucionales y políticas.

Según los usuarios estudiados, las conexiones institucionales inciden en los contenidos publicados y el estado de la conexión limita el accionar en estas redes: “el activismo pasa por cuánto tiempo tengas para responder o participar en el debate y con una conectividad tan lenta y tan escasa es muy difícil participar” (Participante 3, entrevista personal).

De acuerdo con los ciudadanos investigados, el uso de los recursos de Facebook y Twitter habilita la movilización, el debate, el intercambio de opiniones, información y conocimiento. Durante el periodo estudiado, las estructuras interactivas empleadas en Facebook fueron: Etiquetar, Compartir, Me gusta, Comentar, Actualizar estado y Hashtag. Por su parte, los recursos más usados en Twitter fueron los Hashtag, los Retwits y los Favoritos.

Las etiquetas actúan como práctica centrípeta que atrae a los sujetos a la red social aumentando el “campo participativo” (Sued, 2010). Dos de los usuarios entrevistados usan las etiquetas con intereses divulgativos y para visibilizar los contenidos, dadas las limitaciones del acceso a Internet. En Twitter, las menciones se emplearon para responder o elaborar preguntas, hacer peticiones de ayuda, y como invitación implícita al diálogo.

La posibilidad de compartir es considerada por los usuarios como una de las herramientas más valiosas de Facebook. Entre los criterios para compartir contenidos mencionaron la curiosidad, el interés, la provocación y la agenda. Las motivaciones para compartir y retwitear explicitaron el sentido de bien público conferido por los usuarios a su actividad, en la que combinan los intereses personales con la intención de proveer de información a sus redes de relaciones.

Los contenidos compartidos conllevan un ejercicio de selección o filtrado social, portador de un acto expresivo que contiene en sí mismo un llamado de atención con un aval de calidad implícito. Estas lógicas de sociabilidad dotan de nuevos significados a la acción colectiva y colocan a la ciudadanía en capacidad de usar, reinventar o subvertir la tecnología en función de sus propios intereses (Rodríguez-Brito, 2012).

El Me gusta se traduce en nuevas formas de participar visibles para la red de contactos (Ciuffoli y López, 2010, p. 116). De acuerdo con los participantes, los significados de dar o recibir Me gusta son disímiles: puede expresar empatía o solidaridad, aprobación, acuse de recibo, identificación con el contenido, interés o importancia del mismo.

Los Comentarios habilitan el intercambio directo entre los sujetos y, como tal, demandan de un mayor esfuerzo. En el periodo etnografiado los comentarios están conformados mayoritariamente por textos y en menor

medida por enlaces, fotos e infografías. Entre los motivos para comentar, los usuarios señalaron el interés por un tema, la interpelación directa, la réplica y la necesidad de expresar sentimientos e ideas.

Los Twits y la Actualización de estado son usados para la auto-referencialidad, aunque igualmente pueden fungir como pretexto para iniciar un intercambio y divulgar ideas (Sued, 2010). Durante el periodo estudiado el contenido más recurrente fue el texto, seguido por los enlaces, las imágenes y el video.

La preminencia de recursos como el texto y las imágenes puede explicarse por las limitaciones de conectividad del país. Respecto a los recursos iconográficos, dos de los entrevistados reconocieron la utilidad de los memes para la sátira política: “hay todo un universo iconográfico donde se incluyen los memes y los emoticones que son súper útiles (...), [son] una manera de utilizar el humor como un arma política o un arma de reflexión” (Participante 6, entrevista personal).

Predominaron enlaces a medios internacionales, medios nacionales, blogs y contenidos autorreferativos. Estas estructuras facilitan el establecimiento de redes que engloban flujos informativos, manifestaciones culturales e interferencias cognitivas (Rodríguez-Brito, 2012). Los enlaces potencian la actitud activa del usuario en la producción y jerarquización de contenidos, y contribuyen a estrechar las distancias entre los medios y sus audiencias, así como entre las instituciones y la ciudadanía.

Las temáticas más recurrentes en Facebook fueron: Sociedad y política, Cultura, Experiencias personales, Economía, Medios de comunicación y redes, Historia, Migración, Pensamiento político, Deporte, Humor y Salud. En Twitter, los asuntos más tratados fueron Sociedad y política, Experiencias personales, Cultura y Tecnología.

Aunque estos tópicos se corresponden con la agenda mediática, se pudo constatar cierta reticencia a reproducir el discurso oficial del sistema de medios estatales cubanos, más allá de la voluntad para socializar información y brindar diferentes visiones sobre un mismo tema.

Específicamente el interés por la agenda Sociedad y política se explica por la necesidad de conocer la realidad nacional y los cambios que atraviesa Cuba: “Lo que más me interesa es mi país. Las cosas relacionadas con los cambios” (Participante 1, entrevista personal). Al respecto, se percibe una marcada intención fiscalizadora de dichas transformaciones, su abordaje en la prensa, y sus expresiones institucional y ciudadana.

Más allá de la polarización del espacio público cubano, las limitaciones para la confrontación (Chaguaceda, 2007) y el escaso margen de participación (Nápoles, 2007), los sujetos reconocieron las potencialidades de Facebook para debatir, alfabetizar a los individuos y fomentar la cultura del debate. Twitter, por su parte, es considerado un ambiente alternativo de discusión y construcción de identidad. Sus usos implican transformar el sentido lúdico otorgado a la plataforma y convertirla en espacio de control social y empoderamiento ciudadano.

A partir de sus experiencias en SRS, los participantes han modificado sus preceptos, actuaciones y prácticas cotidianas en relación con el entorno mediático, social, cultural y político cubanos. La mayoría de ellos se reconoce más tolerante a partir de su involucramiento en procesos deliberativos.

Igualmente, identifican cambios en el consumo cultural y reajustes en las rutinas profesionales asociadas a la selección de fuentes informativas y la evasión de la censura.

Existe consenso sobre el impacto de Facebook y Twitter en la extensión de las potencialidades ciudadanas de los participantes, vinculadas al acceso a la información, los procesos de contra-información, la movilización, el debate y fiscalización de la gestión pública y mediática, y la participación en el ámbito político.

Resulta significativa la relación entre el accionar de los usuarios en las plataformas estudiadas, y la emancipación y reivindicación de sus capacidades ciudadanas para intervenir y transformar el espacio público cubano, y producir “nuevos horizontes de conciencia posible” (Participante 2, grupo de discusión).

De acuerdo con las experiencias observadas, las redes sociales “sí pueden servir como espacio de movilización que se traduce en hechos” (Participante 6, entrevista personal). Estas posibilidades habilitadas por Facebook y Twitter cobran valor a la luz del contexto cubano, marcado por el desfasaje entre los procesos de conformación de la hegemonía y sus fuentes de legitimidad (Castro, 2014).

Teniendo en cuenta los hallazgos presentados, y a partir de la ampliación y diversificación de servicios y actores individuales, mediáticos e institucionales conectados en los últimos años en Cuba, se realizó una observación exploratoria en 2019. En la tabla que sigue se sintetizan y contrastan los resultados actuales en relación con los de 2014. Ello permite visibilizar desplazamientos significativos en las prácticas de participación ciudadana en SRS, y la consolidación de sus condiciones de posibilidad para la (re)producción o transformación del sistema político.

Tabla 1. Principales desplazamientos en las prácticas de participación ciudadana en Facebook y Twitter entre 2014 y 2019

2014	2019
Acceso a Internet desde conexiones institucionales (acceso social a Internet).	Diversificación de los servicios de acceso a Internet (acceso público).
Regulaciones institucionales asociadas al lugar de conexión.	Regulaciones asociadas al proveedor de servicios. Condicionamiento político-ideológico en la concepción y aplicación del cuerpo legal asociado a Internet.
Frecuencia de acceso mediada por horarios laborales.	Frecuencia de acceso mediada por posibilidades / necesidades individuales.
Usuarios específicos (periodistas, académicos, estudiantes universitarios, artistas, científicos, médicos).	Usuarios diversos (la condición principal es la posibilidad para costear el servicio).
Presencia de actores mediáticos e institucionales.	Presencia de actores políticos, servidores públicos, diversidad de actores mediáticos e institucionales. Pluralidad de actores ciudadanos, y emergencia y articulación de grupos de activistas.
Motivaciones profesionales, institucionales e individuales.	Motivaciones individuales, profesionales y políticas, asociadas a la conformación de un proyecto país desde la pluralidad.
Marcada polarización ideológica (posición de defensa del proyecto cubano ante las amenazas externas).	Marcada polarización ideológica (a favor / en contra del gobierno cubano), pero también mayor diversidad de posturas y argumentos.
Usos más básicos en función del debate: -Complemento de intervenciones. -Acceso a información necesaria para tomar parte en el debate público. -Desarrollo de competencias para superar el mero consumo de bienes culturales. -Fomento de la virtud política.	Usos más diversos, activos y creativos en función de la movilización en los espacios digitales y físicos: -Acceso a y contraste de informaciones y fuentes. -Promoción de debates en torno a servidores públicos, agendas de gobierno, institucionales, mediáticas y ciudadanas. -Aprendizajes compartidos. -Gestión y organización de intervenciones en el espacio físico.
Predominio del texto escrito y gestión de contenidos vinculados a los medios de comunicación: -Texto, enlace e imágenes como contenidos más frecuentes. -Uso de enlaces a medios internacionales, medios nacionales y blogs. -Sociedad y política, Cultura, Experiencias personales, Economía, Historia, Migración, Pensamiento político, Deporte, entre los temas más abordados.	Diversificación de temas, formatos y contenidos que trascienden las agendas de los medios tradicionales: -Formatos más variados y frecuentes (Memes para la sátira política, fotos y video para la denuncia de problemáticas locales y nacionales). -Uso de enlaces a medios independientes, perfiles institucionales o de funcionarios públicos, posts, informaciones y debates que circulan en redes. -Ampliación y posicionamiento de agendas ajustadas a demandas específicas de la ciudadanía (LGBTIQ+, Maltrato animal, Constitución, Reformas económicas, Precios de Internet).
Actitud colaborativa y preocupación por los temas de la agenda mediática.	Proyección articuladora, organizativa y de movilización según demandas específicas de la ciudadanía.
Disposición a señalar, seleccionar y compartir contenidos de otros usuarios.	Disposición al debate público y el posicionamiento crítico frente a actores políticos, servidores públicos e instituciones.
Interés por la calidad e intensidad de las interacciones.	Interés por la exposición de las demandas, la movilización y la transformación.

Fuente: Elaboración propia a partir del acercamiento etnográfico al contexto cubano en 2014 y la observación exploratoria en 2019.

Atendiendo a los desplazamientos de los últimos 5 años expuestos en la tabla anterior, seguidamente se presenta una propuesta de dimensiones analíticas para el estudio de las prácticas participativas en SRS en Cuba.

4.1. Dimensiones analíticas para el estudio de las prácticas de participación ciudadana en SRS

El proceso de “comprender”, “sintetizar”, “teorizar” y “recontextualizar” (Morse, 2005) los hallazgos obtenidos en las experiencias etnográficas, ha supuesto un recorrido de ida y vuelta entre los datos y la teoría. A partir de comprender y aprender de las creencias y perspectivas de los participantes, sintetizar las “maneras de hacer” de los ciudadanos en redes digitales, revisar los conceptos fundamentales sobre la participación y los SRS, desde los referentes históricos del contexto cubano, se propone el constructo prácticas de participación ciudadana en SRS y se presentan dimensiones analíticas para su estudio.

Las prácticas de participación ciudadana en SRS se definen como prácticas participativas no consagradas por las instituciones tradicionales, que buscan nuevas formas de legitimidad, así como la renovación del tejido social y la reivindicación del derecho a participar en la (re)elaboración del sistema sociopolítico. Desde estas prácticas, tienen lugar procesos de producción social de sentido, donde se potencia la conformación e intercambio de opiniones por parte de la ciudadanía, así como procesos deliberativos y/o de movilización social, entre lo posible de los SRS y lo probable del uso y apropiación que la ciudadanía hace de ellos. Estas plataformas constituyen estructuras de oportunidad política, condicionadas tecnológica y socioculturalmente.

Algunas dimensiones analíticas para su estudio son:

- Condicionantes de las prácticas de participación ciudadana en SRS: comprende los factores que intervienen en las prácticas participativas de la ciudadanía. Dadas las particularidades del contexto cubano, entre estos factores es posible apuntar los tecnológicos (asociados al acceso, la frecuencia de actividad, y los espacios y contextos de conectividad), los individuales y los político-ideológicos.

- Conocimientos y habilidades para el aprovechamiento de los códigos tecno-comunicativos de los SRS: comprende los modos de empleo de las aplicaciones y servicios de las plataformas, de acuerdo con los sentidos atribuidos a ellas y con las competencias tecnológicas de los usuarios. A partir de las características de Facebook y Twitter, cobran especial importancia los conocimientos y habilidades de los recursos interactivos y de participación; así como los usos y funciones de los tipos de contenido.

- Producción de contenidos y construcción colectiva de sentido: comprende la producción/publicación de contenidos hipermediales por parte de los usuarios, que pueden ser interpretados y re-significados individualmente o a partir de la interacción comunicativa. Al respecto, cobran valor las temáticas abordadas y enfoques principales en torno a ellas, así como la calidad de las interacciones comunicativas.

Potenciales transformaciones socioculturales y políticas estimuladas por los usos de los SRS: comprende los posibles ajustes y aprendizajes en las prácticas cotidianas de la ciudadanía, a partir del empleo de Facebook y Twitter. Entre las transformaciones socioculturales y políticas medulares en el contexto cubano, están la diversificación de conocimientos y competencias tecnológicas; la reorganización espacio-temporal de las actividades cotidianas; la incorporación de códigos y recursos comunicativos; la rearticulación entre los universos online y offline; la redimensión de los márgenes entre lo público y lo privado; la diversificación de los modos de creación y mantenimiento de las redes de relaciones; las modificaciones discursivas y el desarrollo de habilidades para el debate y la confrontación pública; y los desplazamientos en la asunción de criterios relativos a la ética individual y la autoconfirmación de la condición de ciudadano.

5. Conclusiones

En el examen de los aportes del método etnográfico para el estudio de las prácticas de participación ciudadana en SRS en Cuba, y la propuesta de sus dimensiones analíticas, los referentes histórico-contextuales tienen un doble valor: por sí mismos constituyen condición de posibilidad para la participación ciudadana en esos espacios; al tiempo que visibilizan la validez y pertinencia del análisis de estas prácticas en la actualidad.

La formalización excesiva de la participación; el desfasaje entre la conformación de la hegemonía del sistema político y sus fuentes de legitimidad (Castro, 2014); los altos niveles formativos de la ciudadanía y la diversidad de sus agendas, formas expresivas (Guanche, 2012) y posicionamientos políticos; así como la complejización del sistema mediático a partir de la incorporación de actores no estatales; y la progresiva ampliación del acceso a Internet en los últimos años, figuran entre los referentes histórico-contextuales más relevantes para comprender las prácticas de participación ciudadana en SRS.

En la aproximación holística a estas prácticas el método etnográfico resulta crucial, toda vez que permite aprehenderlas desde la perspectiva de los actores involucrados. Entre las principales contribuciones del método están su concepción multisituada, las posibilidades del trabajo en equipo, y el posicionamiento ético a partir de conceptos como “integridad contextual” (Nissenbaum, 2004) y “mitigación del riesgo institucional” (Boellstorff *et al.*, 2012).

El proceso de “comprender”, “sintetizar”, “teorizar” y “recontextualizar” (Morse, 2005) los hallazgos etnográficos, permite identificar cuatro dimensiones de análisis para la investigación de las prácticas de participación ciudadana en SRS, de acuerdo con las características del contexto tecnológico, sociopolítico, económico, cultural e institucional del país. Ellas son: 1) Condicionantes de las prácticas de participación ciudadana en los SRS; 2) Conocimientos y habilidades para el aprovechamiento de los códigos tecno-comunicativos de los SRS; 3) Producción de contenidos y construcción colectiva de sentido; y 4) Potenciales transformaciones socioculturales y políticas estimuladas por los usos de los SRS.

Referencias

- Acanda, J. L. (2008). Dinámicas de la sociedad civil en Cuba. *Enfoques*, 3, 1-12.
- Aguilar, N. (2017). Ciberactivismo y olas de agitación comunicativa. Consideraciones etnográficas. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (59), 123-148.
- Alonso, A. (2006). *El laberinto tras la caída del muro*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Álvarez, G. M. (2017). Etnografía virtual: exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Q*, 3 (6).
- Boellstorff, T., Nardi, B., Pearce, C. & Taylor, T. L. (2012). *Ethnography and virtual world: A handbook of methods*. Princeton: Princeton University Press.
- Bowker, G. & Star, S. L. (1999). *Sorting Things Out: Classification and its Consequences*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Cabrera, P. (2014). *Lo posible cabe en 140 caracteres. Acercamiento a las prácticas de participación ciudadana expresadas por un grupo de usuarios cubanos en Twitter*. Tesis de Licenciatura, Universidad de La Habana, Cuba.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. (Vol. I). Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Castro, J. (2014). *Desde el Buen Sentido: Acercamiento crítico al proceso de construcción de la hegemonía cubana actual*. Tesis de Licenciatura, Universidad de La Habana, Cuba.
- Ciuffoli, C. & López, G. (2010). "Facebook como paradigma de la alfabetización digital en tiempos de barbarie cultural". En A. Piscitelli, I. Adaime, e I. Binder (Eds.), *El proyecto Facebook y la postuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. 111-128). Barcelona: Ariel.
- Choi, S. & Park, H. W. (2013). An exploratory approach to a Twitter-based community centered on a political goal in South Korea: Who organized it, what they shared, and how they acted. *New Media & Society*, 16(1), 129-148.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México D.F: Universidad Iberoamericana.
- Dilla, H. & Oxhorn, P. (1999). Virtudes e infortunios de la sociedad civil en Cuba. *Revista Mexicana de Sociología*, 61 (4).
- Dilla, H., González, G. & Vincentelli, A. T. (1993). *Participación popular y desarrollo en los municipios cubanos*. La Habana: CEA.
- Echeverría, J. (2009). Cultura digital y memoria en red. *Arbor*, 185 (737), 559-567. <https://doi.org/10.377/arbor.2009.185.n.737>

- Espina, M. (2013). *Comentarios al panel “Problemas de la transición socialista en Cuba”*. *Temas*, 1-4.
- Estalella, A. & Ardévol, E. (2007). Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de internet. *Forum: Qualitative Social Research*, 8 (3).
- Fernández, O. (1996). Cuba: participación popular y sociedad. En: H. Dilla, (Comp.), *La participación en Cuba y los retos del futuro* (pp. 37-55). La Habana: CEA.
- Gómez, E. (2002). Espacio, ciberespacio e hiperespacio: Nuevas configuraciones para leer la comunicación mediada por computadora. En: *Anuario de investigación de la comunicación* (IX), 275-285. Ciudad de México: CONEICC.
- Gruffat, C. & Schimkus, R. (2010). “La arquitectura es la política de la red. Facebook y sus rivales”. En A. Piscitelli, I. Adaime, e I. Binder (Eds.), *El proyecto Facebook y la postuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. 71-84). Barcelona: Ariel.
- Guanche, J. C. (2011). El lugar de la ciudadanía. Participación política y República en Cuba. *Espacio Laical*, 3, 98-119.
- Guanche, J. C. (2012). La participación ciudadana en el Estado cubano. *Revista Temas*, 70, 69-79.
- Guanche, J. C. (2017). Informa sobre la ciudadanía: Cuba. *Global Citizenship Observatory*. Recuperado a partir de https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/48684/RSCAS_GLOBALCIT_CR_2017_15.pdf?sequence=1
- Guanche, J. C. (2019). ¿Deliberar es participar? A propósito de la consulta constitucional. Recuperado a partir de <https://jcguanche.wordpress.com/2019/02/22/deliberar-es-participar-a-proposito-de-la-consulta-constitucional/>
- Guanche, J. C. & Fernández, J. A. (2008). Se acata pero... se cumple. Constitución, república y socialismo en Cuba. En: J.C. Guanche (Ed.), *La verdad no se ensaya. Cuba, el socialismo y la democracia* (pp. 55–83). La Habana: Caminos.
- Hernández, R. (2003). *Sin urna de cristal: pensamiento y cultura en Cuba contemporánea*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Hetland, P. & Mørch, A. I. (2016). Ethnography for investigating the Internet. *Seminar. Net*, 12 (1).
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the internet: Embedded, embodied and everyday*. Bloomsbury Publishing.
- Horst, H. A. & Miller, D. (Eds.). (2012). *Digital anthropology*. London: Bloomsbury.
- Kozinets, R. V. (2010). *Netnography: Doing Ethnographic Research Online*. Los

Angeles: Sage.

- Limia, M. (2006). *Interacción sociedad civil-sociedad política en la Revolución Cubana*. En: E. Duharte (Comp.), *Teoría y Procesos Políticos Contemporáneos*, Tomo II. La Habana: Félix Varela.
- López, H. (2008). Notas para una evaluación sociocultural de la política de informatización de la sociedad cubana. *Perfiles de la cultura cubana* (1). Recuperado a partir de http://www.perfiles.cult.cu/article.php?article_id=243
- Marrero, L. (2013). Cuando los mapas se convierten en redes. Acercamiento a referentes teórico-metodológicos que tributan a la concepción del usuario en ambientes reticulares digitales. Tesis de Maestría, Universidad de La Habana, Cuba.
- Morse, J. M. (2005). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Colombia: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Nápoles, E. (2007). *Participación de poder local en Cuba: un estudio de caso*. Tesis de Maestría, Universidad de La Habana, Cuba.
- Nissenbaum, H. (2004). Privacy as contextual integrity. *Washington Law Review*, 79 (1), 119-158.
- Olivera, D. (2019). *Patrones de interacción de cambio y continuidad en el sistema mediático cubano durante la presidencia de Raúl Castro (2006-2018)*. Tesis de Doctorado, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México.
- Partido Comunista de Cuba (2011). Resolución del VI Congreso del PCC. *Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución*. La Habana, Cuba.
- Pujadas, A. (2014). *Ojo en red: horizontes digitales de la ciudadanía cubana. Acercamiento a las prácticas de participación ciudadana expresadas por un grupo de usuarios cubanos en Facebook*. Tesis de Licenciatura, Universidad de La Habana, Cuba.
- Recio, M. (2011). Cuba 2.0: Género y diversidad en primera persona. *Mono-gráfico Género y Comunicación*, 13. Recuperado de: http://192.64.74.193/~genera/newsite/images/el_viaje_de_las_internautas.pdf
- Recio, M. (2013). La hora de los desconectados. Evaluación del diseño de la política de “acceso social” a Internet en Cuba en un contexto de cambios. *Concurso CLACSO-Asdi: Estudios sobre políticas públicas en América Latina y el Caribe: Ciudadanía, democracia y justicia social*. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131219083409/Recio_trabajo_final.pdf
- Robles, J. M. & De Marco, S. (2011). La participación digital y el comportamiento político de los usuarios de internet. Un acercamiento descriptivo a la ideología de los internautas. *International Journal on Collective Identity Research*, 2011 (1).
- Rodríguez-Brito, A. (2012). Artesanías de Sentidos. Acercamiento a las

concepciones sobre las prácticas emergentes de ciudadanía en plataformas de comunicación en red. Tesis de Maestría, Universidad de La Habana, Cuba.

Rodríguez-Brito, A. (2018). *Redes de capital: (des)tejiendo relaciones sociales en Ciudad de México. Acercamiento a las articulaciones entre el uso de plataformas de comunicación en red y el capital social, según factores socioeconómicos y demográficos*. Tesis de Doctorado, Universidad Iberoamericana, México.

Somohano, A. & Leyva, A. I. (2008). *In medias RED... debate intelectual entre política y cultura*. Tesis de Licenciatura, Universidad de La Habana, Cuba.

Sued, G. (2010). "Pensando a Facebook, una aproximación colectiva por dimensiones". En A. Piscitelli, I. Adame, e I. Binder (Eds.), *El proyecto Facebook y la postuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. 59-70). Barcelona: Ariel.

Underberg, N. M. & Zorn, E. (2013). *Digital Ethnography: Anthropology, narrative, and new media*. Austin: University of Texas Press.

Destinos emergentes en la movilidad internacional de cubanos

Cabo Verde y Mozambique

Emerging destinations in the international mobility of Cubans:
Cape Verde and Mozambique.

Yulianela Pérez García. yulianela.perez@uartes.edu.ec

Universidad de las Artes. Ecuador

Recibido: 23/10/2021

Aceptado: 30/11/2021

Resumen

El presente artículo analiza la migración de cubanos hacia Cabo Verde y Mozambique como parte de un proceso más amplio de movilidad internacional hacia destinos no tradicionales que expresa múltiples manifestaciones en cuanto a la direccionalidad, regularidad, temporalidad, circularidad, composición y elementos motivacionales. Se utilizó un enfoque cualitativo combinando el análisis bibliográfico y documental, así como la interpretación de un cuestionario realizado a algunos migrantes cubanos en estos destinos. Los resultados permiten identificar una tendencia de los flujos dirigidos a las naciones africanas que están compuestos en su mayoría por una migración temporal y regular tendiente a la circularidad. Los motivos fundamentales se relacionan con lo económico y familiar a partir de la determinación de que en Cuba no logran alcanzar sus metas personales y profesionales.

Palabras claves: migración, redes migratorias, mano de obra, empleo, profesionales

Abstract

This article analyzes the migration of Cubans to Cape Verde and Mozambique as part of a broader process of international mobility to non-traditional destinations that expresses multiple manifestations in terms of directionality, regularity, temporality, circularity, composition and motivational elements. A qualitative approach was used combining bibliographic and documentary analysis, as well as the interpretation of a questionnaire made to some Cuban migrants in these destinations. The results allow us to identify a trend in the flows directed to African nations, which are mostly composed of temporary and regular migration tending to circularity. The fundamental reasons are related to the economic and family matters based on the determination that in Cuba they are not able to achieve their personal and professional goals.

Keywords: migration, migratory networks, labor force, employment, professionals

Introducción

La movilidad internacional de cubanos hacia África, si bien es un fenómeno bastante reciente, ha despertado un progresivo interés en la academia cubana por múltiples factores. Entre ellos se encuentran la aparente incongruencia en cuanto a que los flujos se mueven en dirección a países con un Índice de Desarrollo Humano predominantemente de bajo en comparación con el país de origen; el hecho de que la migración se desarrolle hacia una zona de recepción no tradicional y en donde el asentamiento histórico de cubanos tiene muy poco impacto; las consecuencias de movilizarse hacia un contexto geográfico lejano lo cual puede hacer peligrar la enraizada balanza costo-beneficio que supone todo proyecto migratorio; la debilidad de las cadenas y redes migratorias que apoyen y perpetúen esta migración; la inestable situación política de muchas naciones africanas que, en comparación con Cuba, han concluido su proceso de descolonización hace apenas unas décadas atrás y han atravesado desde entonces complejos escenarios, entre muchos otros elementos.

Sin embargo, el crecimiento de los asentamientos de cubanos en algunos países del continente no pasa desapercibido ante la importancia que ha tomado el tema migratorio en el escenario nacional cubano y no solo es por la envergadura cuantitativa del proceso, sino por las transformaciones en las manifestaciones que evidencian estos flujos en cuanto a la direccionalidad, regularidad, temporalidad, circularidad, composición y elementos motivacionales.

Al tema de la migración de cubanos hacia África ya se han dedicado algunos estudios mayormente concentrados en el asentamiento de cubanos en Angola, principal destino de la migración cubana hacia el continente africano¹. También ha sido investigado sucintamente el movimiento de cubanos hacia Sudáfrica en el marco de la cooperación bilateral entre este país y Cuba iniciada a mediados de los años noventa². No obstante, a pesar de que estos sean los destinos fundamentales del movimiento externo de cubanos hacia la región, no son los únicos lugares de asentamiento. En este sentido, también se ha podido encontrar registro de cubanos asentados, desde finales de la década del ochenta, en otros países lusófonos como Cabo Verde y Mozambique.

Para el año 2013 se estimaba que el número de cubanos establecidos en estas dos últimas naciones superaba los 300; a finales de 2016 esta población había aumentado hasta alcanzar unas 400 personas, cifra que se ha sostenido hasta el presente. Coincidentemente, al igual que a Angola, a estos países llegaron contingentes de cubanos desde la década del setenta como parte de los programas de cooperación internacional desarrollados por el gobierno cubano tanto en el ámbito militar como civil, plataformas que sirvieron para la movilización de muchas personas, el establecimiento de los primeros asentamientos y el acercamiento a la realidad de estos espacios culturales (González, 2011).

¹ Entre estos estudios se pueden consultar los trabajos Pérez (2013, 2015, 2016, 2017 y 2019).

² Mercedes Valle. 2015. La migración de médicos cubanos cooperantes en Sudáfrica: una mirada desde la familia. Tesis en opción al grado de Máster en Migraciones Internacionales y Emigración Cubana. Centro de Estudios de Migraciones Internacionales (CEMI), Universidad de La Habana, Cuba.

En este artículo se presenta un análisis sobre la migración de cubanos hacia estos dos destinos menos investigados desde el punto de vista sociohistórico y político. Se parte de analizar el desarrollo socioeconómico de Cabo Verde y Mozambique, su relación con el comportamiento del proceso inmigratorio y las características de los cubanos establecidos en dichos países.

Las principales fuentes de información para el análisis se componen de textos bibliográficos referativos sobre la cuestión migratoria cubana y sobre la evolución política y socioeconómica del continente africano, en especial de los países caso de estudio, así como por la interpretación de los resultados obtenidos luego de la aplicación de un Cuestionario a los migrantes cubanos tanto en Cabo Verde como en Mozambique. Este procedimiento permitió el acercamiento a los actores del proceso migratorio y a la comprensión misma de su desarrollo y significado. Pero la explicación sobre los criterios de selección de las muestras, el procesamiento, análisis y triangulación de la información se realizará con mayor detenimiento en las siguientes páginas.

El África del siglo XXI como escenario de la movilidad internacional

Se debe partir de la premisa de que la migración de cubanos hacia África en las últimas décadas no es un fenómeno exclusivo de Cuba, varias naciones asiáticas y europeas han experimentado la migración de sus nacionales hacia destinos del continente africano posterior al año 2010. Un ejemplo de este movimiento, que fue referido por los varios medios de prensa, fue la migración de jóvenes portugueses calificados hacia países lusófonos como Angola y Mozambique después del año 2010 en que se profundizaron en el contexto europeo los efectos negativos de la crisis económica mundial que comenzara en 2008.

Si bien la migración ha estado presente en el desarrollo histórico del continente africano como un proceso endógeno, las estructuras coloniales modificaron estos ancestrales movimientos al imponer el sistema de reclutamiento forzoso de mano de obra en función de la acumulación del capital. En las últimas siete décadas, luego del ingreso de las naciones africanas al sistema de relaciones internacionales como estados independientes, los flujos migratorios dentro y entre las diferentes subregiones de África son herederos de estos viejos patrones de movilización. A esto se suman las actuales condiciones provocadas por el agravamiento de problemas políticos, económicos o cuestiones medioambientales que se refuerzan como causantes de la oleada migratoria de africanos hacia el exterior y que presiona las fronteras de Europa desde hace décadas, por ejemplo, convirtiéndolas en uno de los puntos de tensión migratoria más conflictivos del mundo.

Sin embargo, este histórico flujo de africanos hacia otras regiones no nos debe impedir comprender el extraordinario aumento del movimiento poblacional al interior de las subregiones del continente y entre ellas. Suman varios los investigadores que alertan sobre este proceso como el politólogo Mbuyi Kabunda, quien ha sido uno de los primeros africanistas que ha advertido sobre el aumento de las migraciones al interior del continente, otros como Aderanti Adepoju, Juvénel Bazilashe, Beatriz Alvear, María Elena Álvarez, Hilda Valera y Jonathan Crush se suman a sus hipótesis.

También, informes de varios organismos internacionales vinculados a la problemática migratoria reafirman esta tendencia. En 2011 la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) estimó que “el 64% de la migración subsahariana era de carácter intrarregional y laboral, y se dirigía principalmente a países como Burkina Faso, Kenya y Sudáfrica. [...] en África Meridional los movimientos interregionales representan el 66% de las corrientes” (OIM, 2011, p. 68). Estos flujos han mantenido el mismo comportamiento y crecimiento hasta el año 2019 en que se estima en 21 millones los africanos que viven en otro país de la misma región africana y en casi 19 millones los africanos que residen fuera del continente (OIM, 2019).

A esta movilidad de africanos hacia otras regiones dentro del propio continente se suman discretos flujos de extranjeros dirigidos hacia África, los que en la última década han experimentado un ligero, pero constante incremento. En esta dirección, cifras de la OIM dejan constancia de que para 2015 África albergaba a más de 2,3 millones de extranjeros provenientes, la gran mayoría, de Asia y Europa (OIM, 2017, 44-45). Según esta misma fuente, Sudáfrica es el destino más importante del continente con casi 3.1 millones de inmigrantes (africanos y extracontinentales), siendo el principal país receptor de la región. Entre 2015 y 2019 el número de migrantes nacidos fuera del continente permaneció prácticamente invariable, con un crecimiento mucho más lento hasta alcanzar unos 2,4 millones de personas (OIM, 2019).

Asimismo, y a pesar de no ser destinos tan importantes, Cabo Verde y Mozambique han recibido un creciente número de extranjeros entre el año 2010 y el 2020. En el primero de los casos, el número de extranjeros se calculaba en un poco más de 14 mil personas y para 2020 se estimaba en 15 664 extranjeros, los cuales representaban un 2.8% de la población (ONU, 2020a). En Mozambique, se calcula que el número de extranjeros alcanzaba la cifra de 306 500 en 2010 y para el 2020 este número había crecido hasta los 334 700, representando solo un 1.1% de una población mucho mayor (ONU, 2020b). Según la misma fuente, la mayoría de estos migrantes se ubican en una escala etaria laboral entre los 20 y 64 años.

La importancia que han adquirido algunos destinos africanos para muchos migrantes provenientes de Asia, Europa y América Latina es un proceso que se ha venido desarrollando desde la década de los noventa del pasado siglo. Esto coincidió con la transición de muchas de las economías regionales hacia modelos de libre mercado bajo las fórmulas neoliberales que impusieron al continente las principales potencias y organismos financieros internacionales.

En esa década, en medio de la crisis político-ideológica tras el fin de la Guerra Fría, el colapso del bloque de naciones socialistas en Europa Oriental y la recesión económica de principios de los noventa, la mayoría de las naciones de África Subsahariana comenzaron a ensayar cambios en sus plataformas políticas que desde entonces abrazaron la “democracia multipartidista” como solución a la crisis generalizada del Estado postcolonial. Pero, este redireccionamiento político ya estaba siendo acomodado desde los años ochenta cuando empezaron a ser impuestos a la mayoría de los Estados del continente los primeros Programas de Ajuste Estructural (PAE) como corrección a las dificultades económicas que enfrentaban. La aplicación de las condiciones políticas asociadas a estos programas no tuvo en cuenta los

contextos nacionales específicos y complejizaron problemáticas estructurales como la desigualdad en todos sus niveles, la marginalización y la pobreza, la superexplotación de los recursos naturales, la dependencia hacia el sector externo y las inversiones, las migraciones y los conflictos (Álvarez, 2011).

El flujo de capitales hacia el continente a partir de inversiones macroeconómicas que llegaron bajo la modalidad de “ayuda para el desarrollo” permitieron el despegue de aquellos sectores que darían continuidad al papel del África poscolonial en la economía mundial. La fuerte política de privatizaciones unida a la modernización o creación de instalaciones para el desarrollo de la industria extractivo-minera o de la agricultura intensiva y la construcción de carreteras, vías férreas, aeropuertos, puertos o inmuebles en función de estos sectores, fueron las principales actividades económicas financiadas por los capitales internacionales e impulsaron, no solo la movilización de finanzas, sino también de personal capacitado y de empresarios.

Este fue el caso de países como Cabo Verde que, bajo la presidencia de António Mascarenhas Monteiro, entre 1991 y 2001, inició la transición hacia una economía de mercado avocada a la descentralización del Estado. La privatización de empresas de seguros, pesca y bancos, según las exigencias de los organismos internacionales y la ejecución de recortes en el sector público resultaron en el abrupto aumento del desempleo entre los nacionales y del costo de la vida, siendo estas una de las causas de la perpetuación de la histórica emigración caboverdiana.

No obstante, según informe de la OIM la tasa de emigración neta ha ido disminuyendo progresivamente y pasando de índices de -19,1 en el quinquenio de 1970 a 1975 a -5,1 en los años de 2005 a 2010 (OIM, 2010). En cuanto a la inmigración recibida resulta llamativo el crecimiento en un 20% de los extranjeros residentes en el país, pasando de 8 931 en 1991 a 10 375 en el año 2000 y 12 053 en 2010. Esta misma fuente señala como positivo el carácter permanente de parte de esta inmigración al apuntar que un total de 681 extranjeros han solicitado la ciudadanía caboverdiana entre 1977 y 2008, de ellos 51 han sido inmigrantes de origen cubano, los cuales representan el 7,5% del total de las solicitudes (OIM, 2010, 31-34).

En el caso de Mozambique, la adopción del modelo desarrollista de tendencia neoliberal también se unió a los esfuerzos del gobierno para impulsar una serie de reformas políticas y administrativas que condujeron al abandono de los paradigmas de planificación centralizada. Sin embargo, a diferencia de Cabo Verde, este proceso se realizaría luego de la firma de los Acuerdos de Paz en Roma, en 1992, por la que se puso fin a la guerra civil entre las fuerzas del Frente de Liberación de Mozambique (FRELIMO) y la Resistencia Nacional Mozambiqueña (RENAMO), que desde 1977 había subsumido al país en el deterioro de las infraestructuras sociales y económicas, la ineficiencia de la economía planificada, la descualificación de los trabajadores y la debilidad de las estructuras creadas en el periodo de la descolonización para la dirección de la economía nacional.

El escenario de conflicto y las históricas rutas migratorias interregionales han determinado las condiciones de desarrollo del proceso migratorio mozambicano marcado, en lo fundamental, por la emigración de trabajadores poco calificados hacia otros países de la región austral como Sudáfrica. Posterior

a 1992, la exploración de recursos naturales, las políticas de inversiones y la presencia de multinacionales extranjeras permitieron el crecimiento de los indicadores macroeconómicos y con ello el impulso a la inmigración de foráneos que comenzó a establecerse en distintas oleadas.

La primera de ellas estuvo formada por portugueses que retornaban a recuperar los bienes dejados durante el proceso independentista, la segunda se compuso de trabajadores asiáticos dedicados fundamentalmente a las actividades comerciales y la tercera fue integrada por trabajadores de múltiples nacionalidades incluidos brasileños (Patricio, 2016). En cifras, el aumento de la presencia de extranjeros en la nación se aprecia en la diferencia entre la estimación hecha de 122 300 extranjeros en 1990 y su aumento a 168 300 apenas cinco años después (ONU, 2020b).

Sin embargo, fue la intensa crisis económica posterior a 2008 que evidenció sus consecuencias sobre el mercado laboral internacional y sobre la disminución de la oferta de empleo, principalmente para la población joven sin experiencia laboral previa, la que provocó la dinamización de las migraciones hacia la región africana. A partir de ese año, fueron varios los artículos en la prensa internacional que abordaron la migración de europeos de distintas nacionalidades para ocupar empleos en países como Angola, Mozambique o Sudáfrica, cuyas economías ostentaban un franco crecimiento (Baldé, 2012 y Ash, 2011). También se tiene evidencia del flujo migratorio de brasileños y otros grupos de latinoamericanos hacia Angola, reportado por el Servicio de Migración y Extranjeros (SME, por sus siglas en portugués) desde 2013 como en aumento y con tendencia a la irregularidad (WANAFRICA, 2016).

Asia no se ha quedado atrás en este movimiento y para 2012 el Observatorio sobre Migración de del Grupo de Estados de África, Caribe y Pacífico (ACP Observatory on Migration, por sus siglas en inglés) publicaba que casi medio millón de chinos vivían en África, principalmente en Sudáfrica y Angola, incluyendo una segunda generación ya nacida en el continente africano (ACP Observatory on Migration, 2012). Este flujo se intensificó luego de que en 2006 culminara el Fórum de Cooperación China-África y se lanzara el Plan de Acción de Beijing (2007-2009) lo cual suscitó una oleada de migración económica a tono con los vínculos comerciales en todo el continente. Sin embargo, del continente asiático, otros países como India y Pakistán también aportan migrantes en las rutas hacia África.

Estos movimientos se insertan como parte de los flujos Sur-Sur, tendencia en ascenso durante las últimas décadas y en la que convergen, además, corrientes migratorias de africanos de diversas nacionalidades hacia América Latina, sobre todo dirigidos hacia países como Brasil y Argentina y recientemente hacia naciones caribeñas que sirven de tránsito en la ruta hacia los Estados Unidos. Igualmente, en países asiáticos como China se registran africanos de varias nacionalidades residiendo.

Sin embargo, como ya se apuntaba, entre 2015 y los años subsiguientes el dinamismo en los flujos migratorios hacia África ha mostrado una ralentización. Múltiples factores pueden explicar este comportamiento entre ellos la disminución en la cotización mundial de los minerales, especialmente el petróleo, recursos de los que dependen los modelos económicos extractivistas africanos, los cuales, incidieron en el decrecimiento económico y en afectaciones

a la generación de fuentes de empleo. A eso se suman, la tensión política-social a verse reavivados algunos de los conflictos históricos del continente o dinamizado aquellos elementos de presión como consecuencia de los procesos electorales vividos en este período o de los cambios socioambientales que afectan severamente las condiciones de vida de muchas comunidades.

En este amplio contexto de crecimiento en la movilidad internacional es que han tenido marco los recientes desplazamientos de cubanos hacia el continente africano. Desde una perspectiva de larga duración, la presencia de cubanos en África, Asia y Oceanía se ha ido incrementando, principalmente después del año 2000. Según las fuentes, en el año 2005 el asentamiento de cubanos en estas regiones agrupaba a más de 2 800 personas, cifra que para 2010 había ascendido a 6163 individuos. A finales de 2013 se calculaba que este monto había aumentado hasta cerca de los 7 000 sujetos, tomando en cuenta tanto los asentamientos permanentes como los temporales, y a finales de 2015 se había incrementado hasta casi 7 900 personas (Colectivo de autores, 2016).

Cabe señalar que el año 2013 significó un parteaguas importante en el desarrollo del proceso migratorio externo cubano, al ajustarse la política migratoria de la Isla con las características actuales de sus dinámicas a partir de la implementación del Decreto-Ley No.302 y Decreto No.305, modificativos de la Ley de Migración y su Reglamento de 1976 y 1978 respectivamente. Las medidas aplicadas, de forma general, eliminaron restricciones de viaje, requisitos y trámites burocráticos vigentes hasta ese momento, disminuyeron los costos, ampliaron los márgenes para la permanencia de cubanos en el exterior sin perder la condición de residentes en la Isla y contribuyeron a normalizar, en alguna medida, las relaciones de la nación con su emigración (MINJUS, 2012).

Desde 2015 se estima que el número de cubanos asentados en estas regiones se ha sostenido por el aumento en los viajes y la mayor circularidad en las trayectorias migratorias dadas las flexibilidades en el marco normativo cubano. Sin embargo, la acumulación de tensiones que detonaron en la crisis migratoria de cubanos por las rutas terrestres centroamericanas con destino a los Estados Unidos en el último trimestre de 2015 y durante todo el 2016 hasta el fin la política de “pies secos-pies mojados”, el 12 de enero de 2017, y el cambio de administración presidencial en la nación nortea incidieron en un redireccionamiento de los asentamientos y algunos sujetos se vieron motivados a radicarse en el destino tradicional de la emigración cubana. (Aja *et al.*, 2017).

Las causas del sostenido incremento de la migración cubana en estos destinos emergentes, a pesar de las dificultades que conlleva el proyecto migratorio hacia espacios no tradicionales y con complejos contextos de inserción, se deben encontrar en las características de la situación política y socioeconómica de Cuba. De no variar los elementos sistémicos de presión migratoria, las tendencias hacia la diversificación de los destinos, el aumento y la circularidad de los viajes se sostendrán y perpetuarán como “estrategia de compensación” motivadas, en parte, por razones socioeconómicas y de desarrollo laboral y profesional.

De acuerdo con las particularidades de la matriz productiva cubana (no capitalista, altamente centralizada, periférica geopolíticamente, con una productividad baja y una histórica dependencia hacia los sistemas de intercambio internacional preferenciales), la fuerza laboral, generalmente con una capacitación media-alta y subutilizada en función del crecimiento económico del país, es cada vez más vulnerable a los procesos de deterioro social y del trabajo como medio de satisfacción de sus necesidades, a la profundización en la brecha de diferenciación en los ingresos y el consumo, y a la selectividad en el patrón de movilidad social (Espina Prieto, 2015, pp.265-268).

La migración tanto hacia los destinos tradicionales como nuevos es, entonces, asumida cada vez más como aquella “estrategia de compensación” en dos planos motivacionales interrelacionados: en el plano individual y familiar por razones económico-laborales concretas y, en el plano nacional, como respuesta ante el deficiente ordenamiento socioeconómico interno y su reflejo negativo sobre parte de la fuerza de trabajo. En específico, muchos de los profesionales perciben la migración como una estrategia para contrarrestar, a nivel individual y familiar, las desigualdades estructurales y el estancamiento en las condiciones de vida que generan las políticas socioeconómicas implementadas por la máxima dirección del país³.

La migración de cubanos hacia Cabo Verde y Mozambique

La caracterización sociodemográfica de los cubanos que se han establecido en estos destinos ya sea de manera permanente o temporal, resulta un enorme desafío por la complejidad de recopilar información que fundamente el análisis teórico y describa las dinámicas del objeto de estudio. La corta tradición histórica de estas naciones como receptoras de la migración externa cubana, la inexistencia de investigaciones precedentes, la falta de datos censales y estadísticos disponibles por parte de los gobiernos africanos sobre su inmigración y el difícil acceso a las fuentes oficiales de información del gobierno cubano y las instituciones implicadas con la cuestión migratoria externa, son algunos de los elementos que obstaculizan el estudio.

Según las características y particularidades que describen la esencia del proceso migratorio externo cubano hacia Cabo Verde y Mozambique, se puede plantear que su comportamiento no es diferente del resto de la migración cubana internacional en cuanto a las características sociodemográficas esenciales como sexo, color de la piel y edad (Sorolla Fernández, 2013). Se observa una migración mayoritariamente femenina, de composición blanca y en edad laboral activa que se incorpora al lejano contexto africano de manera temporal. Se trata de una migración regular compuesta por individuos que viajan solos y que se sienten estimulados principalmente por objetivos de naturaleza económica y familiar.

Como ya se anunciaba desde la introducción, estas hipótesis han sido constatadas a partir de la aplicación de un Cuestionario diseñado por el Centro de Estudios de Migraciones Internacionales (CEMI)⁴ de la Universidad de La

³ Sobre la situación interna de Cuba y las contradicciones de su desarrollo histórico que constituyen elementos de presión migratoria se puede profundizar en Pérez (2015, 2017 y 2019).

⁴ Este Centro de Estudios fue disuelto en 2017.

Habana a los cubanos residentes en el exterior. La utilización de esta técnica para la recopilación de la información y su confrontación con el análisis aportado por las entrevistas a especialistas sobre la temática migratoria cubana contribuyeron a caracterizar un objeto de estudio multidimensional y complejo.

Sobre los resultados del proceso de aplicación del Cuestionario se debe señalar que el análisis parte de una muestra intencionada. Se aplicó a 10 cubanos inscritos en el Consulado de Cuba en Cabo Verde y a 11 en el de Mozambique a partir de la necesidad de estos de realizar trámites consulares. Su proceso de aplicación comprendió los meses de enero a junio de 2016. Estas muestras representan entre el 5 y el 6% del total estimado de cubanos establecidos en Cabo Verde y en Mozambique, tanto de manera permanente como temporal, a finales del año 2016.

Los datos que proporcionó el Cuestionario fueron procesados mediante métodos estadísticos inferenciales y descriptivos haciendo uso de softwares profesionales como el SSPS 21.0 y el Statistica 18.0, los cuales permitieron describir las distribuciones de frecuencias con el objetivo de analizar el comportamiento de los encuestados.

De igual forma, se realizaron entrevistas a especialistas en la temática migratoria externa cubana. Fueron entrevistados cinco especialistas provenientes de diferentes centros e instituciones cubanas, entre ellos el Centro de Estudios de Migraciones Internacionales (CEMI) y la Dirección de Asuntos Consulares y de Cubanos Residentes en el Exterior (DACCRES), perteneciente al Ministerio de Relaciones Exteriores (MINREX). Las entrevistas permitieron fundamentar las principales características del proceso migratorio cubano hacia la región africana y su relación con las particularidades del contexto político y económico en que se desarrolla.

En este epígrafe se presenta un sintético análisis de las evidencias cuantitativas que fundamentan la hipótesis adelantada, para ello se partirá del comportamiento de la muestra atendiendo a variables como el año de salida y la vía utilizada, la relación entre sexos, el color de la piel, la edad predominante, el nivel educacional concluido en Cuba antes de viajar, la experiencia laboral y profesional acumulada en Cuba, la correspondencia entre el nivel educacional y el empleo actual en Cabo Verde o Mozambique y las relaciones de parentesco o amistad en la realización del proyecto migratorio.

Los sujetos de las muestras de ambos países están distribuidos entre hombres y mujeres desde los 27 hasta los 66 años. Como se había afirmado, la distribución según el sexo favorece a las mujeres, las que representan el 60% del total de la muestra en Cabo Verde y el 64% en Mozambique.

Atendiendo a los años de salida, la mayoría de la muestra viajó hacia ambos países en el período posterior al año 2000. Sin embargo, se debe apuntar que antes del año 2000 la mayor parte de los cubanos establecidos en Mozambique eran mujeres (100%) que migraron desde 1990, una de ellas por sus vínculos familiares y con el tiempo de asentamiento ha llegado a alcanzar la ciudadanía. En el caso de Cabo Verde la mayoría de los asentamientos previos al año 2000 lo constituyeron mujeres (67%) que viajaron desde finales de la década del

noventa. De estas, el 75% había formado familia con un cónyuge de origen africano o portugués, de ahí que las motivaciones familiares ya tuvieran un peso significativo en la migración desde los años previos al 2000.

En cuanto a la vía utilizada para viajar, la totalidad de los individuos residentes en ambos países declaró que había utilizado la aérea. De los sujetos establecidos en Cabo Verde, el 40% declaró haber vivido en otros países, mientras que en el caso de Mozambique fue del 18%. Entre los países mencionados por los encuestados se encuentran la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), España, Portugal, Angola, Namibia, Nicaragua e Irak. El 66% de estos sujetos han trabajado en el sector de la salud en estos países con los que además Cuba sostiene proyectos de cooperación médica. El color de la piel que predomina en ambos sexos es el blanco en el 70% de los casos encuestados en Cabo Verde y el 64% de los casos en Mozambique.

En el caso de Cabo Verde, la edad media de la muestra es de 48,5 años siendo la edad mínima 27 y la máxima 62 años. En Mozambique, la edad media de la muestra es de 49,6 años, siendo el valor mínimo 30 y el máximo 66 años. Aunque no se observa un rango de edad que predomine de manera absoluta en las dos muestras, la distribución de frecuencias indica una mayor concentración entre las edades de 41 a 70 años. Estos elementos apuntan a que se trata de una población que pudo haber culminado en Cuba los estudios de nivel superior y posgraduado y que se encuentra en edad laboral activa y con años acumulados de experiencia laboral.

Ya se anunció que resalta como peculiaridad de este caso de estudio que el nivel educacional terminado en Cuba predominante entre los encuestados es el universitario, representado en el 60% de los casos en Cabo Verde y en el 82% en Mozambique. Si se establece una relación entre los grupos etarios más representativos que comprende la migración hacia estas naciones ($41 \leq x \leq 70$ años) y los ciclos del sistema de enseñanza cubano, se ratifica que la migración ocurre no solo entre aquellos grupos de edades que han culminado sus estudios superiores y posgraduados, sino que también han acumulado experiencia profesional en sus campos de especialización por más de una década.

Pero esta característica también se corresponde con la tendencia mundial que apunta hacia la creciente “selectividad de la migración, favoreciendo la admisión de inmigrantes para satisfacer necesidades específicas, pero con prioridad en la atracción y retención de una inmigración calificada que multiplique el capital humano y la competitividad internacional” (Sorolla Fernández, 2010, p. 61). En el caso de la migración de cubanos hacia el continente africano, la implementación de estrategias neoliberales para el desarrollo socioeconómico de las naciones de esta región, la generación de una demanda de mano de obra calificada extranjera, ante la imposibilidad de los nacionales de cubrir este requisito, y el prestigio de los profesionales cubanos ganado desde décadas anteriores con la implementación de programas de colaboración civil y militar, han favorecido su inserción en este contexto.

A esto se suma la posibilidad de alcanzar el reconocimiento de los títulos de grado y años de experiencia en contextos que permiten con relativa mayor facilidad este proceso y la oportunidad de continuar trabajando en los mismos campos de profesionalización, que además tienen una demanda casi

constante de trabajadores calificados (salud, educación superior, industria, entre otros), lo que es una opción, que si bien es muy costosa, constituye una estrategia atractiva para muchos trabajadores cubanos que también buscan en la migración la continuidad de su desarrollo profesional.

Del total de encuestados con nivel universitario, los graduados en el área de la salud constituyen el 66% y son egresados de especialidades como medicina general, enfermería, estomatología maxilofacial, pediatría y anestesiología. Coincide que varios de ellos cuentan con experiencia de trabajo en otros países del Sur además de Cuba, como ya había sido referido.

No existe un sector de ocupación que predomine entre los encuestados antes de salir de Cuba; los más recurrentes son: salud y sanidad, educación, cultura y turismo. El tiempo medio de empleo en Cuba es de 15 años, lo que denota una significativa acumulación de experiencia en la fuerza laboral cubana que optó por la estrategia migratoria hacia las naciones africanas.

El 75% de los sujetos de ambas muestras declaró que existe correspondencia entre el nivel educacional alcanzado en Cuba y su empleo actual en Cabo Verde o Mozambique. Se destaca un predominio de ocupaciones en el sector terciario de las economías africanas, siendo la esfera de la salud y el comercio las más representativas, seguidas por la educación, la construcción y el transporte, entre otras.

En cuanto a la situación laboral actual, el 50% de los cubanos asentados en Cabo Verde declaró ser empleado oficial del gobierno, mientras que en Mozambique el sector privado y el autoempleo agrupan el 75% de los cubanos que declararon su situación laboral. Precisamente en este país, el sector privado es el de mayor dinamismo, impulsado por la fuerte inversión extranjera y la política de privatización comprendidas en los programas de ajuste estructural de corte neoliberal que dominaron la política económica de la nación luego del fin de la guerra civil.

El estado civil que predomina entre los sujetos de la muestra de Cabo Verde es el casado en el 40% de los casos y en el 45% entre los asentados en Mozambique. Cuba es el país de origen predominante de los cónyuges, seguido por Portugal y Cabo Verde, lo cual argumenta la decisión de viajar o establecerse en estas naciones por parte de algunos encuestados como consecuencia de matrimonios con nacionales de esos países. Se debe apuntar que algunas de estas uniones pudieron producirse en territorio cubano producto de la prolongada presencia de miles de estudiantes africanos, sobre todo mozambicanos, que cursaron estudios hasta nivel superior en la Isla (Dorsch, 2011).

Casi el 80% de los encuestados de ambas naciones declaró tener hijos, la mayoría de estos nacieron y residen en Cuba. El 33% de los sujetos con hijos señalaron a Italia, España, Portugal, Mozambique y Cabo Verde como los países de residencia de sus descendientes.

A partir de los resultados del cuestionario, se puede adelantar la hipótesis sobre la importancia de las cadenas migratorias⁵ tanto en el flujo hacia Cabo Verde como Mozambique, principalmente a través de nexos de familiares y de amistad. De los sujetos que respondieron a esta pregunta, en el caso de

5 Por las características del objeto de estudio se asume la categoría de cadenas migratorias para denominar al espacio de intercambio y apoyo formado por la unidad familiar y grupo de amigos, que, aunque puedan alcanzar dimensiones transnacionales por la propia dinámica del proceso migratorio, son vínculos informales y reducidos al grupo de personas conectadas con los migrantes (Pedone, 2010).

Cabo Verde, el 60% declaró tener familia en el país africano antes de iniciar el proyecto migratorio y el 60% contaba con amistades. En cuanto a los llegados a Mozambique, la mayoría (40%) tenía familia y el 30% amigos. Los parentescos más comunes en ambos casos fueron cónyuges y hermanos.

Al preguntarles por la pretensión individual al llegar al país por primera vez, el 67% de los encuestados de ambos países señaló que pretendía regresar a Cuba luego de un tiempo. En esta misma dirección, el 80% de los sujetos apuntó que su familia y amigos también esperaban su regreso pasado un tiempo. El haber dejado al cónyuge e hijos en el país de origen ha profundizado la “promesa de reencuentro” en la mayoría de los encuestados, quienes alimentan los vínculos con su isla natal. Esto se puede registrar mediante el envío a Cuba de ayuda económica en dinero, estrategia practicada de manera mensual por el 53% de los sujetos de ambas muestras, y la realización de viajes a la isla, practicada por el 47% de los individuos, de ellos la mayoría de manera anual.

Esta información fue confirmada en las entrevistas realizadas a especialistas en la temática migratoria externa cubana; las cuales permitieron fundamentar las principales características del proceso migratorio cubano hacia la región africana y su relación con las particularidades del contexto político y económico en que se desarrolla.

La mayoría de los especialistas apuntó que muchos cubanos viajaron a estas naciones africanas después de la década del noventa, período que coincidió con la profundización de la crisis socioeconómica en Cuba. Además, una parte de los cubanos que viajaron en esta etapa habían contraído matrimonio con ciudadanos de estos países, así que entre las múltiples causas también influyeron las de índole familiar. Todos los especialistas señalaron en que el aumento de la presencia cubana después del año 2000 coincide con la llegada a estos países de extranjeros procedentes de otras regiones del continente y del mundo, atraídos por las oportunidades de empleos mejor remunerados para profesionales que ofrecieron las economías africanas en la etapa posterior a la transición hacia un modelo económico de libre mercado bajo los programas de ajuste estructural impulsados por los principales organismos internacionales.

En el caso de la migración cubana, el elevado prestigio de los profesionales cubanos, las históricas relaciones políticas de solidaridad entre estos países y Cuba que han servido como puentes de información sobre los destinos y plataforma para iniciar el movimiento migratorio, unido a las diferencias salariales producto de las condiciones estructurales de cada nación, fueron señalados como los elementos más significativos en la selección de estos países.

Los especialistas de la DACCRE ratificaron que, en el caso de Cabo Verde, casi el 43% de los ciudadanos inscritos en el registro consular cubano en diciembre de 2016 tenía nivel universitario. Las ocupaciones de esta fuerza de trabajo estaban concentradas principalmente en la esfera de la salud, tanto médicos como enfermeras, y en otras ramas de la economía en calidad de ingenieros, arquitectos, mecánicos o abogados. Estas profesiones coinciden con aquellos sectores de la economía caboverdiana que han recibido un mayor empuje después del proceso de transición hacia una economía de mercado que experimentó el país desde inicios de la década de los noventa, fuerte privatización y apertura a la inversión extranjera. La inversión y la potenciación de capacidades en sectores primarios como la minería y la

construcción, por ejemplo, han generado empleos que son ocupados por personal calificado proveniente de otras regiones y países. Sin embargo, en esferas del sector terciario, como la salud y la educación, están presentes cubanos establecidos en este país desde esta década y posterior al año 2000.

En el caso de Mozambique, los especialistas entrevistados apuntaron que el 56% de los cubanos inscritos en el registro consular a finales del mismo año tenían nivel universitario y, al igual que en Cabo Verde, una gran parte de ellos provenían del sector de la salud y la educación superior.

De este modo se está construyendo una migración no diferenciada del resto de la migración externa cubana, a partir de sus características esenciales, y que se articula sobre la base de las particularidades políticas y socioeconómicas de los centros de emisión y recepción implicados en el proceso, en un contexto histórico-global que presenta determinadas dinámicas. Este flujo, lejos de ser un fenómeno aislado, constituye también una nueva dimensión de las múltiples relaciones políticas y económicas que se han ido entretejiendo entre Cuba y África por más de medio siglo.

Conclusiones

En el escenario internacional posterior a los años noventa, marcado por viejas y nuevas condiciones que agravan las causas que originan y perpetúan las migraciones como problema estructural del capitalismo y, a tono con algunas de sus tendencias contemporáneas, ha tomado impulso la migración de cubanos hacia África. Su mayor concentración en destinos como Angola o Sudáfrica, motores de las economías de las regiones central y meridional del continente, no demerita la presencia de cubanos en otras naciones. En todos los casos la plataforma de solidaridad reforzada desde la Isla a partir de los años sesenta ha condicionado la continuidad de los contactos entre las dos realidades sobre la movilización de contingentes de personas en ambas direcciones.

Sin embargo, el paulatino crecimiento de los flujos externos cubanos posterior a la década del noventa y su diversificación hacia otros destinos como Cabo Verde y Mozambique, pone en contraposición los niveles de desarrollo alcanzados por las políticas económicas de estos países y las de Cuba y las expectativas personales de los individuos de satisfacer en los nuevos contextos sus necesidades y aspiraciones. Como en el resto de la migración cubana hacia África, los flujos dirigidos a estas naciones están compuestos en su mayoría por una migración temporal y regular tendiente a la circularidad. Los motivos fundamentales se relacionan con lo económico y familiar a partir de la determinación de que en Cuba no lograrán alcanzar sus metas personales en el mediano-largo plazo.

Resalta la alta representatividad de personas calificadas y el predominio de profesionales con una experiencia media laboral de una década de ejercicio en su campo de especialización. La posibilidad de alcanzar el reconocimiento de los títulos de grado y años de experiencia en contextos que permiten con relativa-mayor facilidad este proceso y la oportunidad de continuar trabajando en los mismos campos de profesionalización con mayores salarios que en Cuba

es una opción, que, si bien es muy costosa, constituye una estrategia atractiva para muchos trabajadores cubanos que también buscan en la migración la continuidad de su desarrollo profesional.

Todos estos elementos apuntan hacia la continuidad de este proceso migratorio. De no variar las contradicciones en el desarrollo nacional cubano que constituyen elementos de presión migratoria y las condiciones de crecimiento desigual y periférico de las naciones africanas receptoras, será muy difícil frenar el incremento de la migración cubana hacia África a pesar de las políticas para su control.

Referencias bibliográficas

- ACP Observatory on Migration (2012). *South-South extraregional migration: An overview of emerging trends*. www.acpmigration-obs.org
- Aja, A., Rodríguez, M.O, Orosa, R. y Albizu-Campos, J. C. (2017). La migración internacional de cubanos. Escenarios actuales. *Novedades en Población*, (26), 40-7. <http://scielo.sld.cu/pdf/rnp/v13n26/rnp040217.pdf>
- Álvarez, María Elena (Compiladora) (2011). *África Subsahariana: sistema capitalista y relaciones internacionales*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Colección Sur-Sur.
- Ash, Lucy (2011). *Portugal's jobless graduates flee to Africa and Brazil*. <http://www.bbc.co.uk/news/world-14716410>
- Baldé, Assanatou (8 de junio de 2012). "África, ¿nuevo El Dorado de los migrantes europeos?". *Diario Granma*. <http://www.granma.cu/granmad/2012/06/08/interna/artic08.html>
- Bazilashe, Júvenal (2012). "África Meridional. ¿El dorado, milagro o trampolín para los migrantes africanos?" En *África en movimiento. Migraciones internas y externas*, coordinado por Mbuyi Kabunda, (123-147). Madrid, España: Observatorio sobre la realidad social del África Subsahariana.
- Colectivo de autores (2016). *Características de la migración externa cubana: un análisis del primer trienio de aplicación de las modificaciones a la Ley de Migración y su Reglamento*. Informe de investigación inédito del Centro de Estudios de Migraciones Internacionales (CEMI).
- Dorsch, Huake (2011). "Black or Red Atlantic? – Mozambican Students in Cuba and their Reintegration at Home". *Zeitschrift für Ethnologie*, 136: 289–310. <https://www.jstor.org/stable/23333551>
- Espina Prieto, M. P. (2015). La política social en cuba: nueva reforma económica. En Hernández Martínez, J. (Comp.), *Antología del pensamiento crítico cubano contemporáneo* (263-273). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- González, David (2011). "Solidaridad, compromiso y deber de retribución: medio siglo de interacción de Cuba con África perfilando el espíritu de la cooperación Sur-Sur". En *África y la cooperación con el Sur desde el*

- Sur, coordinado por Mbuyi Kabunda, 176-204. Madrid, España: Observatorio sobre la realidad social del África Subsahariana.
- MINJUS (2012). *Gaceta Oficial de la República de Cuba sobre la implementación del Decreto-Ley No.302 y Decreto No.305, modificativos de la Ley de Migración y su Reglamento*, Año XC, 1357-1387. <http://www.gacetaoficial.cu/>
- OIM (2010). *Migração em Cabo Verde. Perfil Nacional 2009*. https://www.un.cv/files/Cape_Verde_Profile_2009.pdf
- OIM (2011). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2011. Comunicar eficazmente sobre la migración*. <http://www.iom.int/>
- OIM (2017). *World Migration Report 2018*. http://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en.pdf
- OIM (2019). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf
- ONU (2020a). International Migrant Stock 2019: Country Profile Cabo Verde. <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/countryprofiles.asp>
- ONU (2020b). International Migrant Stock 2019: Country Profile Mozambique. <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/countryprofiles.asp>
- Patrício, Goncalves (2016). Moçambique: compulsando as migrações internas e internacionais. *InterEspaço*, 2 (5): 78-101. <http://oaji.net/articles/2016/2390-1477634322.pdf>
- Pedone, Claudia (2010). Cadenas y redes migratorias: propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (19): 101-132. <http://www.redalyc.org/pdf/2971/297126345004.pdf>
- Pérez, Yulianela (2013). La migración hacia África en la actualidad: el caso de los cubanos residentes en Angola. *Novedades en Población*, 9(18): 46-54. <http://www.novpob.uh.cu/index.php/NovPob/article/view/90>
- Pérez, Yulianela (2015). *Migración y trabajo entre las regiones del Sur desde la perspectiva global. Un análisis del flujo de cubanos hacia Angola*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20151216015515/Migracion_y_trabajo.pdf
- Pérez, Yulianela (2016). “Las migraciones entre el Caribe y África. El caso de los cubanos en Angola”. En: *Turismo y migración en el Caribe. Estudio de casos*, coordinado por Ligia Sierra Sosa e Ileana Sorolla Fernández, 109-132. Quintana Roo, México: Universidad de Quintana Roo.
- Pérez, Yulianela (2017). Representaciones sociales sobre la migración de cubanos hacia Angola. *Migración y desarrollo*, 15 (28): 65-93. <http://rimd.reduaz.mx/revista/rev28/3.pdf>
- Pérez, Yulianela (2019). “Angola, nuevo destino de la migración internacional cubana. Tendencias y proyecciones”. En: *América Latina en las dinámicas de la migración internacional: perspectivas críticas*, editado por

- Fabiola Pardo, 301-324. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- PNUD (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano. Desarrollo humano para todas las personas*. <http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/2016-human-development-report.html>.
- Sorolla, Ileana (2010). “La polémica encubierta: migraciones calificadas en el nuevo milenio”. En: *Migraciones internacionales en el mundo contemporáneo: estudio de casos*, coordinador Onésimo Moreira, 53-66. México: Universidad de Quintana Roo.
- Sorolla, Ileana (2013). “Apuntes de un cuaderno de bitácora: continuidades y cambios en el patrón migratorio externo cubano (2000-2010)”. En: *Encuentros y divergencias: dinámicas migratorias desde la frontera sur*, coordinadoras Eliana Cárdenas y Ligia Sierra, 195-226. Chetumal, México: Universidad de Quintana Roo, Cuerpo Académico Estudios Antropológicos del Circumcaribe.
- Sorolla, Ileana (2015). La migración internacional cubana en el periodo 1990-2015. De la emigración a la movilidad. *TALLER (Segunda Época). Revista de Sociedad, Cultura y Política en América Latina* 4 (6): 93-107.
- WANAFRICA (2 de marzo de 2016). *Angola expulsa más de 122 mil extranjeros ilegales en tres años*. <http://www.wanafrica.com/destacados/angola-expulsa-mas-de-122-mil-extranjeros-ilegales-en-tres-anos/>

Experiencias y epifanías de Daniel

Análisis biográfico de la identificación sexual

Daniel's experiences and epiphanies

Biographical analysis of sexual identification

Gerardo Larreta. gerardolarreta@gmail.com
Universidad Nacional de San Juan. Argentina
Recibido: 07/09/2021
Aceptado: 11/12/2021

Resumen

Este artículo realiza un análisis biográfico de un trayecto de vida homosexual en San Juan Argentina. La investigación se realizó a partir del estudio de epifanías como las experiencias de identificación sexual significativas. Las identificaciones sexuales se abordaron en el diálogo entre los sentires particulares y colectivos, y las estructuras y dispositivos heterosexuales. En ese contexto intentamos analizar las resistencias posibles en los procesos de identificación no heterosexual desde la perspectiva propia de quien lo convivió.

El contexto conceptual se construyó a partir de un enfoque que incluyó la categoría de estigma de Goffman para analizar los procesos delatorios asociados a las identidades no heterosexuales y la infrapolítica de James Scott para interpretar las formas discretas de resistencias. En la investigación se utilizaron metodologías cualitativas con análisis biográfico como estrategia de investigación cualitativa y entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos. La investigación se realizó a partir del estudio de un caso único bajo el criterio de "persona común" a fin de rescatar voces que aparecen sumidas en generalizaciones.

Palabras claves: epifanías, experiencias, identificación sexual, estigma.

Abstract

This article makes a biographical analysis of a non-heterosexual life journey in San Juan Argentina. The research was carried out from the study of epiphanies as significant sexual identification experiences within a life journey. Sexual identifications were addressed in the dialogue between particular and collective feelings, and heterosexual structures and devices.

In this context, we try to analyze the possible resistances in non-heterosexual identification processes from the perspective of the person who lived with it. The conceptual context was built from an approach that included Goffman's category of stigma to analyze the tell-tale processes associated with non-heterosexual identities and James Scott's infra-politics to interpret the discrete forms of resistance. The research used qualitative methodologies with biographical analysis as a qualitative research strategy and in-depth interview as a data collection technique. The research was carried out from the study of a single case under the criterion of "common person" in order to rescue voices that appear mired in generalizations.

Keywords: epiphanies, experiences, sexual identification, stigma.

Introducción

En este artículo analizamos experiencias de identificación sexual en una historia de vida particular a partir de la interpretación de epifanías. Desde estas lecturas intentamos interpretar los procesos sociales de identificación y estigmatización sexual. Para ello realizamos un recorrido por la historia de vida de Daniel y las experiencias de identificación sexual que él transitó. Objetivamos las experiencias de identificación sexual como procesos de toma de posiciones y prestamos especial atención a los diálogos posibles entre las identificaciones no heterosexuales¹ con las disposiciones heteronormativas. Las dimensiones de investigación refirieron especialmente a las formas en que quienes se autoperciben no heterosexuales se identifican en relación a sus condiciones particulares dentro de contextos heteronormativos.

Para esta investigación centramos la atención en la construcción colectiva de la “identidad” como un atributo de valor relacional. En razón de esto reemplazamos el sentido de la categoría “identidad” por “experiencias de identificación” como ejercicios de posicionamiento mediante los cuales se establecen luchas. Recuperamos lo postulado por Meccia (2008) y establecimos la identidad, o identificación, no heterosexual como un referente colectivo donde los sujetos, en ausencia de interacciones preestablecidas, experimentan cierto sentido de solidaridad derivado de compartir un cúmulo de experiencias similares (Meccia, 2008). Las experiencias de identificación fueron analizadas como realidades situadas desde las que es posible relacionarse, establecer posicionamientos. Por ello analizamos las experiencias de identificación no heterosexual a partir de los conceptos de Thompson (1981), en el diálogo entre el ser social y la conciencia social, y de Stone-Mediatore (1999), en los procesos de reescrituras como una realidad mediada por representaciones. El propósito de este abordaje fue generar una descripción que figurara los procesos materiales e ideológicos mediante los cuales fueron subjetivadas las identificaciones sexuales.

La decisión de realizar un análisis de experiencias como herramienta teórico-metodológica estuvo fundamentada desde una propuesta paradigmática, con la que buscamos construir un objeto de estudio a partir de realidades situadas desde las cuales se establecieron juegos de posiciones. Bajo esta perspectiva, el objeto de estudio “experiencias de identificación no heterosexuales” permite acceder no sólo a lo que los sujetos interpretaron de sus realidades, sino también a los procesos que operaron sobre dichas interpretaciones.

En la investigación utilizamos una metodología cualitativa, considerando que proponía las herramientas más adecuadas para responder las preguntas de investigación. Para ello nos fundamentamos en la distinción planteada por Robert Stake (2007), entre investigación cuantitativa y cualitativa, a partir del tipo de conocimiento que se pretende obtener. La estrategia de investigación cualitativa utilizada fue el enfoque biográfico que permitió fortalecer la perspectiva de los sujetos y la relevancia que esta tuvo en contexto. El potencial

¹ Construimos desde distintas fuentes el término “no heterosexual” para referir a conductas, expresiones, significados, etc. sexuales y genéricos resistentes o que excedieron la heterosexualidad.

de los enfoques biográficos viabilizó las relaciones entre las experiencias individuales y los contextos sociales donde se desarrollaron, develando la perspectiva de las historias de vida en el interior de las estructuras.

La entrevista en profundidad fue utilizada como instrumento de recolección de la información y se realizó a través de ejes que indagaron sobre las experiencias de identificación, las interpretaciones realizadas y los contextos de desarrollo. Se respetaron las cronologías y coherencias propias de las narraciones, ya que se reconoció a priori que quienes cuentan sus vidas hacen una reconstrucción de estas, desde su presente, que es en sí una interpretación. En este momento articulamos el análisis de los datos alrededor de la focalización en los momentos decisivos como “epifanías²” donde interpretamos las experiencias de identificación contextualizadas en las historias de vida.

Estigma Homosexual

Para enfocarnos en las dimensiones y procesos marginales de las experiencias de identificación sexual, iniciamos un diálogo crítico con el concepto “estigma” de Goffman (2006), el cual, como categoría y procedimiento de abordaje, sirvió para interpretar las relaciones entre identificaciones no heterosexuales y procesos delatorios³. El estigma como procedimiento de división establece una imagen de identificación social a partir de un atributo valorado como “negativo”, capaz de reducir la totalidad a la condición de “sujeto desacreditable”. Como atributo descalificador se ejerce a través de las relaciones que los sujetos pueden establecer y aun cuando refiere a un atributo que se posa material o simbólicamente, tanto el proceso de construcción como la acción desacreditadora derivada resultan relacionales.

El estigma como atributo de identificación puede proponerse como una condición conocida/preexistente bajo la condición de “sujeto desacreditado”. Si el atributo que pudiese significar un estigma se mantuviera oculto, se definiría como desacreditable. Además, los sujetos estigmatizados tienden a transitar por las mismas experiencias de identificación; este proceso de socialización como aprendizaje y procesión, denominado “carrera moral” (Goffman, 2006), estableció puentes entre las experiencias particulares y los procesos ideológicos.

Los sujetos estigmatizados reconocen sus atributos estigmatizados y aprenden las formas de relacionarse con ellos. El manejo de la información oculta que desacredita al yo, el “encubrimiento” ... (Goffman, 2006, p. 57). Las técnicas de encubrimiento dieron paso a los conceptos de discurso oculto e infrapolítica como categorías de abordaje. Dentro de la misma línea de indagación, prestamos especial atención al trabajo de James Scott (2004) sobre las formas de resistencia discretas de los dominados. Este autor centró su estudio en las prácticas de resistencia que comprenden el manejo de las apariencias dentro

² Se trata de la puesta en discurso de acontecimientos clave que han marcado la vida del entrevistado. Para los investigadores, es importante profundizar en estos sucesos, que son comprendidos por el sujeto como hechos “bisagra”, en los que es posible determinar un antes y un después (Mallamaci & Giménez Béliveau, 2013).

³ Ref. delación.

de las relaciones de poder. El autor centró su interés en las posibilidades que tienen los marginados de desplazar lo que denominó “agresión inhibida” por medios no directos o hacia otros objetos, a fin de no profundizar los apremios del poder sobre sí mismos.

Los trabajos de Scott analizaron la problemática de las prácticas de resistencia dentro de los contextos de dominación. Si consideramos la heterosexualidad –o heteronormatividad para ser más específicos– como sistema hegemónico, resulta difícil delimitar las expresiones no heterosexuales como contra-conductas, en especial por su condición de discontinuidad. El principal obstáculo es el sesgo ideológico que obliga a pensar la subalteridad en los términos de la hegemonía; en otras palabras, se objetiva lo que no es heterosexual como si lo fuera. El enfoque de las relaciones de poder, desde esta perspectiva, dirige su atención al choque entre dominantes y subordinados como un encuentro entre el discurso público de los primeros y el discurso oculto de los segundos. La frontera entre el discurso público y oculto constituye un espacio de conflicto y un lugar cotidiano para la lucha de clase.

Los subalternos se enfrentan a ideologías complejas que sobrepasan las posibilidades de sus resistencias fragmentadas. Como producto social, el discurso oculto se funda en la homogeneidad de la dominación, el espacio social en el cual elaboran su discurso es uniforme, cohesivo y unificado debido a las poderosas obligaciones mutuas que mantiene cualquier discurso rival a una distancia segura (Scott, 2004). Scott insistió con el concepto *infrapolítica* para expresar la estructura de la acción política, visible y real. “La *infrapolítica* es la política real [...] en ella se gana y se pierde en el terreno concreto” (Scott, 2004, p. 236). Que el discurso oculto no se proponga abiertamente en oposición –y aún muchas veces convalide las relaciones de opresión– no significa que carezca de sentido si los subordinados pueden mejorar su situación de opresión. Desconocer las resistencias en los desplazamientos de la agresión inhibida planteó un sesgo idealista, de igual manera que no es posible separar la conciencia subordinada de las condiciones de explotación; las resistencias no se pueden separar de las luchas concretas.

La procesión

Primera epifanía

La historia de Daniel comienza en su primera infancia en la que no reconoció diferencias con los demás niños; recién cuando atisbó su pubertad comenzó a notar contrastes con ellos. Inicialmente el no identificarse a partir de intereses comunes por el juego se propuso de manera enigmática, pero fue el interés por las niñas lo que planteó una duda insoslayable. Esta situación sucedió durante la educación primaria cuando sus compañeros comenzaron a plantear intereses por las estudiantes de años superiores. Si bien Daniel podía reconocer, al igual que sus compañeros, la belleza de las niñas, no compartía su visión “erotizada” y descubría al mismo tiempo que persistía cierto interés por los estudiantes varones. Ya en sexto año su atracción por los varones comenzó a ser más notoria tanto para él como para sus compañeros.

— Siempre todo callado en silencio, más en esa época -pleno proceso militar- yo no podía decir nada de nada.

En ese momento, y aun cuando había reconocido su especial interés por los varones, la ausencia de información impedía que pudiese identificarse homosexual. El hecho de que estas experiencias transcurrieran en su infancia dificultaba dilucidar su condición sexual y ante la ausencia de referentes de identificación, Daniel no pudo reconocerse homosexual en el deseo por otros varones. Por otro lado, las diferencias evidentes con los demás niños se tradujeron en acoso.

— Yo me daba cuenta que tenía esta atracción por los varones, pero no lo tenía claro, no tenía información de nada. Después mis propios compañeros me empezaron a decir “mariquita”, “Daniela”. Ahí dije: “soy puto”.

El acoso recibido por sus compañeros resultó en la primera epifanía de Daniel. Esta experiencia no necesariamente resolvió las inquietudes de la desinformación, pero sí evidenció lo desventajoso de su posición. El acoso fue constante durante los últimos años de la primaria, tanto de parte de los niños como de las niñas. El acoso incluía ataques físicos como empujones y escupitajos y la degradación constante mediante motes de carácter homofóbicos. Estas situaciones de violencia se profundizaban en espacios masculinizados como las clases de educación física donde la poca habilidad de Daniel en el fútbol se convertía en motivo de mofa. A su vez, la violencia se profundizaba en la ausencia de sus profesores, quienes lo presenciaban, y el abandono de sus padres que no intervenían.

— En sexto le dije a mi mamá, y me dijo “ah no les hagas caso, si vos sabés que son tontos”. Después le dije a mi papá ¡peor! “Hacelos re cagar, cagalos a trompadas”. Y ya está, listo, se terminó... esa era la psicología de ese momento.

Daniel se autor reconoció “marica” ante el hostigamiento, pero las pocas posibilidades de expresarse ya fueren por la vigilancia, o por la ausencia de referentes, impidieron que generase algún tipo de ruptura y sus esfuerzos estuvieron destinados a permanecer invisible. En soledad Daniel buscaba respuestas en mundos de fantasías hasta que el acoso fue tan insostenible que repitió de año. Ser repitente significó un respiro para Daniel dentro de la escuela; el hecho de ser el mayor de la división le permitió relacionarse desde otra posición y aunque sus compañeros percibieron la condición sexual de Daniel, esta no se tradujo en acciones discriminatorias. La integración de

Daniel en sus últimos años de secundaria fue buena, aunque nunca pudo expresar su sexualidad, ni tampoco nadie dio lugar para que esta emergiera; no transitó experiencias de violencia. El encubrimiento caracterizó esta etapa en la que Daniel tuvo que adoptar diferentes estrategias disfraz en las que no sólo mantuvo oculta su homosexualidad, sino que también tuvo que dar pruebas de lo contrario.

— [...] mis compañeros ya estaban con las novias, yo estaba ahí, jugaba un poco porque ahí sí tenía que armar unos personajes. De hecho, me puse pseudo de novio con una compañera, pero ni siquiera eso, fue un juego y nada más, terminó la secundaria y el juego terminó.

El primer referente homosexual que Daniel tuvo fue su primo mayor quien bajo un contexto de más libertad ya había realizado rupturas. Daniel consideraba que la experiencia de su primo lo podía ayudar a resolver sus conflictos, pero su madre al observar esta relación decidió intervenir y terminarla. Esta relación se estableció con cierta ambivalencia ya que, por un lado, Daniel admiraba las rupturas que su primo había realizado; y por otro, desde los prejuicios heterosexuales con los que había sido educado, era temeroso. Esta contradicción acompañó a Daniel en muchas de sus experiencias.

—Y por ahí me contaba, ya había ido al boliche⁴ gay en Mendoza, que es Queen. Y me decía: ¡Ay! Vos tenés que ir. Yo decía: ¡No! pánico me daba, porque como no conocía nada, a otros gays, ni nada, en el fondo me daba miedo.

Segunda epifanía

Un segundo periodo significativo en la historia de Daniel estuvo contextualizado por su paso por los estudios superiores. El final de la secundaria significó un nuevo comienzo y él debió reinventar sus estrategias de vinculación. Comenzó a estudiar un profesorado en educación especial en el que la mayoría de los estudiantes eran mujeres. Este contexto resultó más amable que la educación secundaria. Daniel continuó manteniendo oculta su identidad sexual, aunque sus compañeras percibían la situación y, sin saber cómo, intentaban impelarlo para que pudiese expresarse.

⁴ Discoteca.

— [...] había chicas que lo decían abiertamente para que yo lo escuchara “sí, mira cómo no te vas a dar cuenta si es re puto, mira cómo se para” [...] lo decían fuerte para que las escuchara [...]. No lo tomaba como agresivo, sino como diciendo: “Dale, boludo, no te hagas el galán”.

El pivot⁵ más importante en este momento sucedió a partir de la intervención de sus amigas, quienes, sin que Daniel lo supiese, organizaron un viaje para que él conociese una pareja de varones gays en Córdoba. Con la excusa de visitar amigos, lograron que Daniel pudiese vincularse con otros varones homosexuales con cierto grado de seguridad. Ya en vacaciones planearon ir a una discoteca gay y aunque Daniel aún no había roto su silencio, se expresaba con mayor libertad incluso aceptó ir de shopping⁶ con esta pareja. Recibió ropa colorida y abandonó los colores oscuros, que si bien era sólo un cambio cosmético, simbólicamente implicaba dejar de ocultarse. En la discoteca y aunque estaba ansioso frente a algunos coqueteos, se sintió en libertad.

— Los otros me decían “Dale, loca” “nena” y yo me reía cuando me decían así. Estaba tan contento que ni siquiera me daba cuenta, era tan libre que no me calentaba un pedo⁷.

Después de esta experiencia Daniel buscó el momento apropiado, llamó a sus amigas y por primera vez expresó su identificación sexual. Tras ese viaje comenzó a expresarse progresivamente con mayor libertad y, por otro lado, empezó a liberarse temores y prejuicios heterosexuales que él tenía del “mundo gay”. En Mendoza se animaba a expresar su sexualidad y comenzó a concurrir a la discoteca gay. En ese momento, y por primera vez, formó pareja con otro varón al cual consideró como su primer gran amor.

— [...] les dije “chicas les tengo que decir algo Vero y Marcela, vengan”. Yo muy ceremonial, lloraba y les dije “chicas, soy gay”. Era la primera vez que lo decía y Marcela me abrazó. Y Vero me dijo: “hay por fin lo dijiste, ya no sabíamos qué hacer”; desde ahí sentí un alivio tan grande...

5 Voz tomada del francés pivot (con pronunciación llana probablemente influida por el inglés), que significa ‘jugador de baloncesto cuya misión básica consiste en situarse en las cercanías del tablero para recoger rebotes o anotar punto. Cfr. Real academia española (2015). Diccionario panhispánico de dudas. Recuperado de: <https://www.rae.es/dpd/p%C3%ADvot>
Nota del editor.

6 Forma para referir a la práctica de compra de ropa y/o indumentaria.

7 Forma para referirse a cosas de poca importancia.

De allá ya venía con otra cabeza porque había visto otra realidad, porque hay muchos mitos, porque yo pensaba que ir a un boliche gay era encontrar a todos desnudos, tocándose con todos.

Tercera epifanía

El tercer momento, quizás el más significativo en la historia de Daniel, presentó una de las experiencias de identificación sexual a partir de la persecución y castigo por su identificación homosexual. Este proceso de reposicionamiento representó una ruptura respecto de los diálogos que había establecido entre el ejercicio de su homosexualidad y la vigilancia de las estructuras heterosexuales.

Esto sucedió cuando Daniel terminó su carrera de grado y migró a San Juan para trabajar como docente. Cambiar su residencia significó un nuevo comienzo en todas sus relaciones y volvió a convivir de manera oculta su sexualidad. Si bien Daniel no expresó nada sobre su sexualidad, reconoció que existía cierta vigilancia y comentarios estigmatizadores entre sus compañeras respecto de su sexualidad. En este nuevo escenario, el joven convivió sin participar de ninguna actividad que evidenciara su sexualidad hasta que por hastío comenzó terapia psicológica que lo ayudó progresivamente a expresar su identificación sexual. Durante una marcha docente conoció a un colega gay y tuvo su primer amigo homosexual en San Juan. Ya con 30 años, Daniel comenzó progresivamente a tener amistades homosexuales y a participar en reuniones e ir a la discoteca. Los resultados de la terapia se tradujeron en un proceso en el que Daniel fue visibilizando y comunicando su identificación sexual, en el que incluso pudo comunicarse con su familia, aunque su madre siempre evitó la conversación.

—Generalmente eso en mi casa cuando venía mi grupo de amigos, que las locas desfilaban, nos matábamos de risa, comprábamos pizza, comíamos y después ya me animé y fui al boliche. Porque me parecía una pelotudez, tener 30 años y no salía, con este amigo [...] ya me animé y fui al boliche.

En el año 2006 Daniel ya era director de una escuela de educación especial y comenzó a notar una actitud extraña entre las maestras y profesionales de la escuela. Previo al receso invernal, las docentes le solicitaron una reunión en la cual insinuaron que algo sucedía, sin decir qué era; a lo que Daniel, sospechando que se referían a su sexualidad, admitió públicamente ser gay.

—Yo pensé que estas venían por algo mío, por mi sexualidad. Yo pensaba que era eso que les daba vergüenza, que les daba asco. Y no, era diez mil veces peor [...]

Terminado el receso invernal, cuando Daniel volvía de Mendoza, la policía lo esperaba en la terminal de ómnibus y su casa había sido allanada. Daniel había sido denunciado por abuso de sus estudiantes siendo su caso visibilizado por medios locales y nacionales. Inicialmente fueron convocados a testimoniar el celador de la escuela y un maestro suplente que también era gay; al final sólo Daniel y el otro docente quedaron detenidos. Estuvo 37 días detenido en la Central de Policías en la celda de “homosexuales” y le iniciaron un juicio penal. Fue escrachado en los medios locales y nacionales como abusador de menores y de acumular pornografía en su domicilio, hechos que no tuvieron constancia legal. Con el tiempo Daniel recuperó su libertad, pero fue separado de su cargo sin goce de haberes, lo que constituyó un hecho ilegal.

Todo el proceso judicial fue legal e ilegalmente severo con él. Agotados los plazos de instrucción, el juicio inició, las docentes se negaron a declarar y los testimonios de los padres no superaron la inspección visual, por lo que Daniel fue absuelto. Después de ser declarado “absuelto”, no se le permitió volver a su cargo y el Ministerio de Educación provincial inició un sumario de inhabilitación, argumentando que aún absuelto no fue declarado inocente. Tuvo que intervenir el INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo) para detener el proceso y pudo recuperar su cargo público, pero fue asignado a cumplir tareas administrativas en el subsuelo de una dependencia del Ministerio de Educación de la provincia.

Durante este proceso, Daniel reconstruyó una identificación desde la marginalidad de su condición, reconociéndose a partir de la punición recibida. Esta experiencia representó un proceso de identificación por reposicionamiento como el castigo infringido públicamente para quienes exceden a la heterosexualidad. Además, dentro de la historia, la delación y posterior exposición constituyeron elementos de los dispositivos heterosexuales; aun cuando la denuncia no prosperó, las consecuencias fueron irreversibles.

— [...] un milico⁸ me decía: Yo estuve en tu casa cuando te hicimos la requisa, no encontramos nada y en los informes está. Yo no sé por qué te tienen acá adentro. “*Por puto*”, respondí.

Después de esta experiencia y a partir de las nuevas vinculaciones construidas con quienes lo defendieron, Daniel comenzó una militancia activa respecto de los derechos LGTBIQ+. Esta experiencia resultó figurativa de los procesos de corrección como la antípoda de las rupturas del discurso oculto en la escena pública.

8 Policía, carcelero.

Conclusiones

...todos los espacios de trabajo y construcción, espacios políticos, con una total normalidad que por ahí nos hace olvidar que antes te *cagaban* a palos por mucho menos.

Nos proponemos reflexionar sobre los procesos de identificación sexual a partir de experiencias particulares. Desde esta perspectiva intentamos conocer tecnologías de estigmatización sexual a partir de las experiencias particulares de identificación no heterosexual que pudiesen manifestarse en la descripción de un trayecto biográfico. Analizamos los procesos de identificación sexual a partir de las luchas establecidas como experiencias de identificación dentro de las historias de vida. Este análisis se realizó a partir de un esquema teórico-conceptual inicial que problematizó las identificaciones sexuales en las sociedades heterosexuales.

Las experiencias de identificación sexual en la historia de vida de Daniel estuvieron signadas principalmente a partir de situaciones de violencias y estrategias de ocultamiento. La violencia heterosexual encarnó diversos procesos delatorios que estuvieron profundizados por la condición de visibilidad de los atributos estigmatizables de identificación sexual. Estos procesos disgregados en tecnologías particulares, estableciendo circuitos regulares de exclusión con procedimientos represivos tipificados. La violencia heterosexual se caracterizó por establecer dimensiones exclusorias y persecutorias en su ejercicio. Estas dimensiones no resultaron excluyentes y su función exclusoria tendió principalmente a desalentar el ejercicio de derechos sin intervenir directamente.

Desde la dimensión persecutoria se establecieron ejercicios directos de (re)posicionamiento sobre quien manifestara atributos desacreditables. Si pensamos estas dimensiones, en la biografía de Daniel la violencia se manifestó principalmente desde el acoso permanente y la anuencia de las instituciones de control. En su expresión más radicalizada implicó procesos de reposicionamiento público como ejercicios punitivos sobre las conductas estigmatizadas. La procesión de Daniel ante la justicia resultó figurativa de los procesos de corrección pública por oposición a las rupturas que él pudo realizar. Representó un proceso de identificación por reposicionamiento como el castigo infringido públicamente para quienes exceden a la heterosexualidad. Su función correctiva no sólo opera sobre quienes se materializa, sino que también mediante estos cuerpos se vehiculizan ejercicios disciplinadores hacia el conjunto social.

Resulta importante analizar la violencia estructural, que resultó constante, a la par de las técnicas de enmascaramiento, que fueron discontinuas y posibilitaron rupturas. La ausencia de referentes de identificación, sumado a un contexto principalmente represivo, imposibilitaron que Daniel pudiese realizar durante su adolescencia algún tipo de ruptura respecto de su condición sexual. La principal reacción ante la violencia estructural fue el ocultamiento que resultó la estrategia más frecuente en su infancia y adolescencia. Recién en

su juventud, a partir de las posibilidades de habla (Pollak, 2006) que propiciaron sus compañeras de estudio, permitieron que emergiera de manera pública su identificación homosexual. Esta experiencia sucedió de manera espontánea como rupturas emergentes ante las posibilidades de una escena segura.

Las rupturas que sucedieron a esta experiencia primera acaecieron a partir de procesos de sedimentación, como expresiones públicas progresivas, que posibilitaron apoyos familiares, nuevas amistades, la terapia psicológica, y la voluntad de Daniel de identificarse públicamente. Por último, la experiencia de identificación sexual derivada del proceso delatorio sufrido por Daniel reafirmó la identificación sexual colectiva, que hasta este momento se componía primordialmente de procesos privados, de lo que significaban las posiciones disidentes a la heterosexualidad desde la cual propuso su militancia.

A partir del análisis de la historia de vida de Daniel pudimos observar que los procesos de identificación sexual se desarrollaron en un constante diálogo / luchas con tecnologías heterosexuales. Estas experiencias de identificación sexual pendularon entre las que fueron primordialmente represivas y, en oposición, las que posibilitaron el habla. Estas experiencias resultaron tanto privadas como colectivas. En esos intervalos las experiencias de identificación sexual se desarrollaron a partir de las epifanías que significaron los procesos de sedimentación y las rupturas.

Referencias:

- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Mallamaci, F., & Giménez Béliveau, V. (2013). Historia de vida y métodos biogáficos. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 175-212. Barcelona: Gedisa.
- Meccia, E. (15 de 11 de 2006). La cuestión Gay. (D. Flichtentrei, Entrevistador). Recuperado de: www.intramed.net/contenidover.asp?contenidoID=43636
- Meccia, E. (2008). La carrera moral de Tommy. En M. Pecheny, C. Figari, & D. Jones, *Todo sexo es político*, pp. 21-44. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, Olvido y Silencio*. La Plata: Al Margen.
- Scott, J. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Ediciones Era.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stone-Mediatore, S. (1999). Chandra Mohanty y la revalorización de la "experiencia". *Hiparquía*, 10(1), 85-107. Recuperado de: <http://www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/volx/chandra-mohanty-y-la-revalorizacion-de-la-experiencia#sdfootnote1sym>
- Thompson, E. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2013). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 23-64. Argentina: Gedisa.

Promoción de acciones políticas públicas a favor de las mujeres víctimas de violencia en Guayaquil

Promotion of public political actions in favor of women victims of violence in Guayaquil

Evelin Cadena. *ecadenach@ulvr.edu.ec*
Shirley Guamán. *ssguamana@ulvr.edu.ec*
Rocío Pizarro. *apizarrom@ulvr.edu.ec*
Gisela Raymond. *graymond@ulvr.edu.ec*
Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.
Ecuador
Recibido: 10/06/2021
Aprobado: 08/11/2021

Resumen

El presente trabajo analiza la violación de los derechos que las mujeres y madres jóvenes de la ciudad de Guayaquil viven a diario. Tomando en cuenta la problemática, en la investigación se aplicó el método inductivo y la técnica de la encuesta telefónica, aplicada a una muestra por conveniencia de 22 mujeres. Para disminuir estos casos e incentivar a denunciar al agresor, se presenta una posible solución, mediante la creación de una propuesta comunicacional. Se considera que la difusión de la Ruta Integral de Protección a la Mujer Víctima de Violencia del Consejo Cantonal de Protección Integral de Derechos de Guayaquil como herramienta de apoyo para la víctima aportaría en proveer de alternativas a las mujeres. El plan comunicacional, que consiste en la creación de piezas audiovisuales e ilustraciones, se creó basándose en las respuestas obtenidas en las encuestas realizadas.

Palabras clave: Violencia de género, Derechos Humanos, Mujeres, Violencia, Violación de Derechos Humanos.

Abstract:

This paper analyzes the violation of the rights that women and young mothers in the city of Guayaquil, live daily. Taking into account the problem, the research applied the inductive method and the telephone survey technique, applied to a convenience sample of 22 women. To reduce these cases and encourage reporting of the aggressor, a possible solution is presented, through the creation of a communication proposal. The dissemination of the Comprehensive Route for the Protection of Women Victims of Violence by the Cantonal Council for the Comprehensive Protection of Rights of Guayaquil as a support tool for victims is considered to contribute to providing alternatives to women. The communication plan, which consists of the creation of audiovisual pieces and illustrations, was created based on the responses obtained in the surveys carried out.

Key words: Gender violence, Human rights, Women, Violence, Violation of Human Rights.

Introducción

En Ecuador la violación de los derechos de las mujeres se puede observar en los hogares, planteles educativos y espacios laborales. Acorde a un estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) (2019), dentro de la provincia del Guayas un 63,1% de las mujeres aseguraron haber vivido algún tipo de violencia de género. Por otra parte, la fiscalía general del Estado (2020) publicó que en agosto del 2020, durante el confinamiento por la pandemia de la covid-19, en el área urbana los feminicidios aumentaron en comparación al año anterior, pasando de dos a siete.

En este contexto el objetivo principal de la Ley Orgánica Integral para la Prevención y Erradicación de la Violencia de Género Contra las Mujeres de la CEPAL (2018) es el de prevenir y erradicar la violencia de género que se comete hacia las mujeres en el contexto público y privado durante su ciclo de vida en todas sus etapas y especialmente cuando se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

Las mujeres tienen derecho al reconocimiento, goce, ejercicio y protección de los derechos humanos y libertades, los cuales se contemplan en la Constitución de la República. Acorde con el documento legal aprobado por la Asamblea Constituyente (2008), las mujeres deben gozar de derechos como: una vida libre de violencia, favorecer su bienestar y libertad; no ser sometidas a discriminación; obtener una educación sustentada en principios de igualdad y equidad; tener igualdad de oportunidades en el acceso a funciones públicas y participar en asuntos públicos; a una vivienda segura y recibir protección frente a una amenaza.

De acuerdo con un estudio del INEC (2019), a nivel de provincias, en Azuay es donde se declaran más hechos de violencia en contra de la mujer; en este caso 80 de cada 100 mujeres han experimentado algún hecho violento a lo largo de su vida, mientras que, en la provincia del Guayas, 63 de cada 100 mujeres son víctimas de abuso en el transcurso de su existencia.

Tras los altos niveles de violencia de género hacia las mujeres, en el Ecuador existen leyes que las protegen de las violaciones de sus derechos. El artículo 11 de la Constitución de la República de Ecuador (2008) garantiza que los derechos no deben ser discriminados tanto para las mujeres, como para niños, niñas, adolescentes, personas de la tercera edad y con discapacidad; el Estado está en la obligación de proteger y brindar todas las facilidades para que los derechos no sean violentados. De igual forma, el artículo 75 de la constitución ecuatoriana (2008) se garantiza el derecho de las mujeres de acceder gratuitamente a asesoramiento legal para que no quede en la indefensión dentro de un proceso judicial; por otro lado, en el artículo 78 se determina que se adoptarán mecanismos para la reparación integral del derecho que ha sido violentado, lo que incluye el conocimiento de la verdad de los hechos, indemnización y rehabilitación.

En la ciudad de Guayaquil se creó una entidad pública con autonomía orgánica y funcional denominada Consejo Cantonal de Protección Integral de Derechos de Guayaquil (CCPID-G, 2016), el cual forma parte del Sistema Cantonal de Protección Integral de Derechos de Guayaquil, con el objetivo de proteger y garantizar los derechos de los grupos de atención prioritaria

mediante el cumplimiento de sus atribuciones; es decir, que operan en función de la protección de los derechos individuales y colectivos de los grupos de atención prioritaria.

El CCPID-G (2016) ejerce atribuciones de formulación, observación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas de protección de los derechos, aplicándolas a nivel local; al mismo tiempo los procedimientos se basan en las políticas públicas establecidas por el Municipio de Guayaquil (M.I).

La Ruta Integral de Protección a la Mujer Víctima de Violencia (2020) es un instrumento creado por el CCPID-G que le permite a la ciudadanía reconocer los riesgos que podrían confrontar las mujeres, además de instruir las sobre qué hacer y a dónde acudir en caso de conocer o vivir hechos de violencia. Esta herramienta realiza un llamado a las instituciones públicas para realizar esfuerzos conjuntos y establecer mecanismos claros a la protección de los derechos de las mujeres guayaquileñas bajo el manto de la Ley para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres.

En la primera edición de la Ruta integral de protección a la mujer víctima de violencia del Consejo Cantonal de Protección Integral de Derechos de Guayaquil, se indica que: De acuerdo al sistema de denuncias de la Junta Nacional de Protección Integral de Derechos de Guayaquil, en el año 2018 se receptaron 275 denuncias de violencia contra las mujeres, donde el 36.86% indicaron que sufrieron al menos un tipo de violencia; en el año 2019 esta cifra aumentó a 64.76% (CCPID-G, 2020); lo que refleja que es necesaria la creación e implementación de políticas que permitan erradicar la violencia contra la mujer.

A causa del notorio aumento de las cifras ya mencionadas, donde se especifica que hay mujeres que sufren violaciones desde los 15 hasta edades tan avanzadas como 65 años, el CCPID-G, en convenio con la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil (ULVR), plantean diferentes propuestas, entre las cuales se encuentra la atención a favor de madres y jóvenes que han sido o son víctimas de la violación de derechos.

Como resultado de lo mencionado anteriormente, la Facultad de Ciencias Sociales y Derecho en conjunto con sus carreras de Derecho, Periodismo y Economía proponen el desarrollo integrador del proyecto de vinculación con la sociedad denominado “Promoción de acciones de políticas públicas integrales a favor de madres y mujeres jóvenes víctimas de violación de derechos”, cuyo objetivo general es promover acciones de políticas públicas a favor de la independencia integral de madres y mujeres jóvenes víctimas de violación de derechos en sectores vulnerables de la ciudad de Guayaquil.

Las propuestas planteadas por el CCPID-G y la ULVR se basan en los derechos legales que las mujeres gozan en Ecuador. Por ejemplo, en el Reglamento Ley para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres (Presidencia de la República, 2018), se establecen normas para definir procesos orientados a proteger a las mujeres que sufran de algún tipo de violencia, además dentro del Código Orgánico Integral Penal (COIP, 2014), en la sección segunda, párrafo primero, titulado “Delitos de violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar”, se explican desde el artículo 155 al 159 las consecuencias que pueden tener las personas si violentan a una mujer.

La violencia contra las mujeres no solo afecta a un país determinado, sino que es un problema mundial. Según SWI (2021), Ecuador registra en lo que va del presente año 23 feminicidios y ha dado protección a más de un millar de mujeres víctimas de violencia; mientras que acorde al Sistema nacional de medidas de protección para las mujeres víctimas de violencia (2021) desde enero de 2021 se registran 23 feminicidios en el Ecuador, donde 65 de cada 100 mujeres reconoce en algún momento de su vida, algún tipo de violencia de género.

Tomando en consideración los antecedentes presentados, la carrera de Periodismo aportará con la realización de acciones comunicacionales que permitan la difusión de la Ruta integral de protección de la mujer que sufre todo tipo de violencia.

Metodología

Para este proyecto se aplicó el método inductivo, ya que permite sintetizar y llegar a un enunciado general, partiendo de datos o elementos individuales. Se tuvieron en cuenta las siguientes premisas:

- Premisa 1: Las madres son víctimas de violencia.
- Premisa 2: Las mujeres jóvenes son víctimas de violencia.
- Conclusión inductiva: Las personas de sexo femenino son víctimas de violencia.

El tipo de investigación en el presente estudio es exploratorio y de campo. Exploratorio, ya que se necesita preparar el terreno, examinando el problema a investigar, aumentando el grado de familiaridad con fenómenos desconocidos. Así mismo se aplicó la investigación de campo ya que permite recolectar la información en el lugar del objeto de estudio; en este caso se aplicó la encuesta telefónica como herramienta de investigación. Se debe recalcar que al hacerlo vía telefónica el sujeto de estudio reduce la perturbación que influye en la variabilidad de su comportamiento y esto se da debido a la ausencia del investigador.

Finalmente, el enfoque de esta investigación es de tipo mixto, ya que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento.

Para el presente proyecto se planteó un muestreo no probabilístico por conveniencia, en el que la muestra estuvo disponible para la investigación; pues los delegados del Consejo Cantonal de Protección Integral de Derechos de Guayaquil (CCPID-G) entregaron las listas de las personas a quienes se les realizó la encuesta. Dicho listado estuvo constituido por 22 personas, las cuales fueron las participantes de las encuestas realizadas para la obtención de resultados de la presente investigación.

El análisis de la información relacionada con la presente problemática inició desde el mes de mayo hasta finales del mes de julio del año 2021. El sondeo aplicado a 22 personas fue analizado aplicando el enfoque cuantitativo y cualitativo, es decir mixto. Este tipo de análisis permitió comprender a los participantes y la creación de la propuesta comunicacional.

Análisis de los resultados

Resultados de la encuesta

Durante el sondeo en el que participaron 22 personas se realizaron 17 preguntas para obtener la información requerida. A continuación, se explicarán las más relevantes con sus respectivas tablas.

1) Conocimiento acerca de la Ruta Integral de Protección a la Mujer Víctima de Violencia

La mayoría de los encuestados (12 personas) aseguran saber qué es la Ruta Integral de Protección a la Mujer Víctima de Violencia, mientras que 10 de los participantes no tienen conocimiento de esta.

Tabla 1. ¿Conoce o ha escuchado sobre la ruta integral de protección a la mujer víctima de violencia?

OPCIONES	RESPUESTAS
1. Si	12
2. No	10
3. No responde	
Total	22

Fuente: Ccpid

2) Principales víctimas de violencia en un hogar, comunidad, etc.

La principal víctima de violencia, acorde con el 38% de los encuestados es la madre de familia. Según los participantes, los niños (21%) y adultos mayores (17%) también tienden a sufrir maltrato en estas situaciones.

Tabla 2. ¿Cuál considera usted que son los (las) principales víctimas de violencia en un hogar, comunidad, etc.?

OPCIONES	RESPUESTAS
Madre de familia	22
Hijas jóvenes	9
Hijos jóvenes	4
Niños	12
Adultos mayores	10
Padre de familia	1
Otro (especifique)	0

Fuente: Ccpid

3) Acceso a servicio de internet

El 68% de las personas encuestadas respondieron que disponían de servicio de internet, el 18% indica que no cuentan con este servicio, restando un 14% que no respondió la pregunta.

Tabla 3. ¿Dispone de servicio de internet?

OPCIONES	RESPUESTAS
Sí	15
No	4
No responde	3
Total	22

Fuente: Ccpid

4) Utilización de redes sociales

De acuerdo con la encuesta, el 71% utiliza las redes sociales, el 19% no hace uso de las redes; mientras que el 13% prefiere no responder la pregunta.

Tabla 4. ¿Utiliza redes sociales?

OPCIONES	RESPUESTAS
Sí	15
No	4
No responde	3
Total	22

Fuente: Ccpid

5) Red social de preferencia

Al analizar esta pregunta se puede observar que una de las redes más utilizadas es Facebook con el 53%, lo que coincide con que esta red social es una de las más utilizadas a nivel mundial.

Tabla 5. Redes sociales más utilizadas

OPCIONES	RESPUESTAS
Facebook	15
WhatsApp	11
Intagram	1
Youtube	1
Otra	

Fuente: Ccpid

Creación de propuesta comunicacional

Para cumplir con uno de los objetivos planteados, mediante el análisis de las respuestas obtenidas de las encuestas se creó una propuesta comunicacional para la difusión de la Ruta Integral de Protección a la Mujer Víctima de Violencia.

Dentro de la propuesta comunicacional se realizaron ocho piezas informativas en formato audiovisual y gráfico. Entre estas se pueden encontrar videos con duración entre 30 segundos a dos minutos. Por otro lado, también se crearon infografías informativas acerca de la violencia de género. Todas las propuestas incitan a las víctimas a denunciar a sus agresores. Por otro lado, se crearon piezas específicas para la difusión de la labor de la Ruta integral de protección a la mujer víctima de violencia.

Conclusiones y recomendaciones

En el presente estudio se llegó a la conclusión de que son las madres de familia las más propensas a ser víctimas de violencia. Por otro lado, acorde con las encuestas, las mujeres tienden a sufrir violencia física, psicológica y económica con mayor frecuencia. Para ayudar a las víctimas es necesario que se conozca la labor de la herramienta del CCPID-G, ya que, de acuerdo con los participantes en el estudio, el 45% no conocía acerca del mismo.

A su vez dentro de este proyecto se sugiere aplicar acciones comunicacionales para ayudar a que más personas conozcan acerca de la Ruta integral de protección a la mujer víctima de violencia. Entre estas se encuentran la elaboración de productos audiovisuales, infografías, publicaciones para redes sociales, etc., los cuales tienen como objetivo no solo difundir la ruta integral, sino también alentar a las víctimas a denunciar a sus agresores.

Este estudio debe ser ampliado en un nuevo proceso de vinculación, que permita profundizar este tema tan complejo como es la violencia contra la mujer. Investigar con mayor profundidad y de manera interdisciplinaria permitiría crear nuevas formas de ayudar a las mujeres víctimas de violencia.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Constituyente (20 de octubre de 2008). *Defensoría Pública del Ecuador*. Recuperado de: <http://biblioteca.defensoria.gob.ec/handle/37000/2726>
- Asamblea Nacional, República del Ecuador (2018). Ley para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres. Recuperado de: https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/05/ley_prevenir_y_erradicar_violencia_mujeres.pdf
- CCPID-G. (2016). *Consejo Cantonal de Protección Integral de Derechos de Guayaquil*. Recuperado de: <http://www.ccpidguayaquil.gob.ec/institucion.html>
- CCPID-G. (27 de Noviembre de 2020). *Youtube*. Obtenido de Consejo Cantonal de Protección Integral de Derechos de Guayaquil: <https://www.youtube.com/watch?v=QDqQqOipTsg>
- COIP. (10 de Febrero de 2014). *Código orgánico integral penal*. Recuperado de: https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/EQU/INT_CEDAW_ARL_ECU_18950_S.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018). Ley orgánica integral para la prevención y erradicación de la violencia de género contra las mujeres. Recuperado de: https://oig.cepal.org/sites/default/files/2018_ecu_leyintegralprevencionerradicacionviolenciagenero.pdf
- Consejo Cantonal de Protección Integral de Derechos de Guayaquil. (2020). CCPID-G. Alcaldía de Guayaquil. Recuperado de: <http://www.ccpidguayaquil.gob.ec/uploads/rutas/241120rutamujer.pdf>

- Ecuavisa. (2016). Medio televisivo nacional ecuavisa. *Prezi*. Recuperado de: https://prezi.com/3jf-9-_pgzse/medio-televisivo-nacional-ecuavisa/
- El Comercio (09 de Marzo de 2021). Ecuador ha registrado 23 femicidios en lo que va de 2021. *El Comercio*. Recuperado de: <https://www.elcomercio.com/actualidad/seguridad/ecuador-femicidios-judicatura-cifras-maldonado.html>
- El Telégrafo. (marzo de 2017). Medios públicos del Ecuador. Recuperado de: <https://lotaip.eltelegrafo.com.ec/2017/marzo/RADIOYTVPUBLICA.pdf>
- Fiscalía General del Estado. (2020). Análisis de la violencia de género. Recuperado de: <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2020/11/ana%CC%81lisis-de-la-violencia-de-genero-en-ecuador-2020.-20-11-2020ai.pdf>
- INEC (Noviembre de 2019). *Ecuador en cifras*. Recuperado de: https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/Violencia_de_genero_2019/Boletin_Tecnico_ENVIGMU.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. INEC (2019). Violencia de género. Recuperado de: <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/violencia-de-genero/>
- Nacional, E. P. (20 de 11 de 2020). *E.P.N.* Obtenido de <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2020/11/ana%CC%81lisis-de-la-violencia-de-genero-en-ecuador-2020.-20-11-2020ai.pdf>
- ONU Mujeres (10 de agosto de 2019). Compromisos gubernamentales. Recuperado de: <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/take-action/commit/government-commitments>
- Presidencia República de Ecuador (2018). Reglamento Ley prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres Decreto Ejecutivo 397. Recuperado de: https://oig.cepal.org/sites/default/files/2018_ecu_reglamento-general-de-la-ley-organica-integral-para-prevenir-y-erradicar-la-violencia-contra-las-mujeres.pdf

Aproximaciones interpretativas al trabajo colegiado

Estrategia de enseñanza en la Unidad de Aprendizaje “Trabajo Social en la Comunidad”

Interpretive approaches to collegiate work

Teaching strategy in the Social Work in the Community Learning Unit

Miguel Bautista Miranda. *miguelbautista76@yahoo.com.mx*

Vasti Zurisadai Jiménez Amador. *itsav_e@hotmail.com*

Universidad Autónoma del Estado de México | México

Recibido: 27/05/2021

Aceptado: 25/06/2021

Resumen

Este artículo tiene por objetivo aproximarse interpretativamente al trabajo colegiado, como estrategia que desarrollan los docentes durante la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, en la Universidad Autónoma del Estado de México. Teóricamente se fundamenta en la hermenéutica, ya que permite visibilizar lo que el docente vive y experimenta en su labor cotidiana. Es un estudio de corte cualitativo, de tipo interpretativo y de diseño sincrónico, toda vez que posibilita interpretar el discurso de los docentes en su realidad profesional.

Los hallazgos visibilizan al trabajo colegiado como estrategia imprescindible durante la enseñanza, en dos vertientes: La primera, que implica la colaboración entre estudiantes de trabajo social con alumnos de otras disciplinas en la discusión de las problemáticas y necesidades sociales comunitarias, a fin de procurar consensos en torno a su intervención social; la segunda, radica en la instrucción práctica para la gestión de recursos humanos, materiales, económicos e institucionales, posibilitando una mejora en el proceso de investigación e intervención.

Palabras clave: estrategias de enseñanza, trabajo colegiado, trabajo social en la comunidad.

Abstrac

The objective of this article is to approach collegiate work interpretively, as a strategy developed by teachers during the teaching of the Social Work in the Community Learning Unit, at the Autonomous University of the State of Mexico. Theoretically, it is based on hermeneutics, since it allows making visible what the teacher lives and experiences in their daily work. It is a qualitative study, of an interpretive type and of synchronous design, since it makes it possible to interpret the teachers' discourse in their professional

reality. The assumption that guided the research process refers to the fact that collegiate work is a transcendental part of the pedagogical and disciplinary experience of teachers in the teaching of this learning unit.

The findings make collegiate work visible as an essential strategy during teaching, in two aspects: The first, which involves collaboration between social work students with students from other disciplines in the discussion of community social problems and needs, in order to seek consensus around his social intervention; the second lies in practical instruction for the management of human, material, economic and institutional resources, enabling an improvement in the research and intervention process.

Keywords: teaching strategies, collegiate work, social work in the community.

Introducción

El trabajo social comunitario es considerado como uno de los métodos tradicionales en la disciplina y profesión del trabajo social (Bautista, Sánchez y Jiménez, 2020), a través del cual desarrolla un proceso destinado a promover y lograr el mejoramiento de las condiciones de vida de los miembros de una comunidad, mediante la organización y participación de los sujetos individuales y colectivos que convergen en las localidades, que reconocen sus propios problemas, toman las decisiones de selección y ejecución de alternativas de atención y solución a los mismos (Valdizón, 1992).

Por lo tanto, el trabajo social comunitario busca el bienestar social de la población. Procura que, desde la misma población se genere el análisis de la situación y la búsqueda de soluciones a los problemas que aquejan a la comunidad, pretende orientar el abordaje de las situaciones sociales colectivas, mediante la movilización, la organización, la acción, la reconstrucción de su identidad, la capacidad de reconocimiento de diferencias y especificidades, para enfrentar la tarea de formar y mantener un grupo en torno a la elaboración y la aplicación de proyectos de desarrollo social, a través del empleo de los recursos con los que disponga la comunidad (Valdizón, 1992).

Trabajo Social en la Comunidad I y II son asignaturas de tipo teórico-práctico, de carácter obligatorio, ubicadas en el núcleo de formación sustantivo, de acuerdo con el Programa de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social, que oferta la Universidad Autónoma del Estado de México. cada curso tiene una duración total de 128 horas, distribuidas en una hora teórica y siete horas prácticas a la semana (FACICO, 2003).

Este artículo tiene por objetivo aproximarse interpretativamente al trabajo colegiado como una estrategia que desarrollan los docentes durante la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, en la Universidad Autónoma del Estado de México. La pregunta que orientó el proceso de la investigación fue ¿Cuáles son los rasgos del trabajo colegiado durante la enseñanza de esta asignatura? El supuesto que guio el proceso de investigación alude a que el trabajo colegiado en la enseñanza de esta unidad de aprendizaje, posee dos rasgos esenciales: el primero, que parte

de los diversos tipos de recursos con los que se cuenta y, el segundo, que permite la colaboración entre alumnos de trabajo social y otras disciplinas: multidisciplinaria e interdisciplinaria.

Este documento se divide en cinco secciones. En la primera se presenta el marco teórico, que hace referencia a la hermenéutica; en la segunda se muestra el contexto donde se enseña la Unidad de Aprendizaje; en la tercera se desarrolla la nota metodológica, en la cuarta se da cuenta de los resultados de la investigación y en la quinta se expresan las reflexiones finales. Asimismo, se incluyen las fuentes de consulta.

La hermenéutica: una oportunidad de comprensión del trabajo colegiado como estrategia de enseñanza

Para abordar las estrategias pedagógicas que desarrollan los docentes en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, en la Universidad Autónoma del Estado de México, se acude a la hermenéutica como basamento teórico, ya que permite interpretar lo que el docente siente, vive, imagina y experimenta en su labor cotidiana frente a un grupo de trabajadores sociales en formación, cuyo objetivo radica en desarrollar un proceso práctico de orden comunitario.

En este contexto el enfoque hermenéutico, plantea los tópicos del lenguaje y de la lingüística, ya que a través de ellos se logra la comprensión y la interpretación, es decir, la palabra es el medio por el que se interpreta y comprende al “otro”; la incorporación de la dimensión estética y la tradición histórica, ambas piezas medulares para interpretar la experiencia de los docentes al impartir la asignatura de Trabajo Social en la Comunidad, a través de comprender el uso del trabajo colegiado como una estrategia de enseñanza, nodal en los procesos de intervención comunitaria (Beuchot, 1989).

Es así, que se reconoce que existen experiencias extra científicas en la biografía de los docentes y que son de diversa índole, que exigen y merecen el título de auténtico conocimiento, a la vez que reitera a la interpretación hermenéutica de un corte casi subversivo y cuestionador del orden establecido, que imprimen otro sello, el de rehabilitar los conceptos de tradición, prejuicios, autoridad y lenguaje (Gadamer, 2013).

Desde los horizontes interpretativos, se observa que los profesores se han formado en su experiencia profesional y práctica en la intervención social comunitaria y en su labor docente; a través de la hermenéutica, se busca leer la historia de cada sujeto como un libro abierto, es decir, una historia en espera de ser escuchada, que pueda ser conocida (Gadamer, 1990). Lo que significa que cuando se aborda a los sujetos en su ejercicio docente, se comprenden sus fundamentos pedagógicos, teóricos, metodológicos y empíricos, a través del discurso y sus prácticas, ya que los procesos de formación del trabajo social comunitario, se construyen en la interacción con los otros.

A través de la hermenéutica, se pretende descubrir los cauces de la historia cultural por los que fluye esa otra historia real, que condiciona la vida del hombre, liberando al hombre de las ataduras imaginarias que lo aprisionan. Tal es el caso de las instituciones educativas que a partir de sus programas, reglamentos, normas y manuales constriñen y enmarcan el quehacer

profesional docente, limitando su actuación en los espacios de la enseñanza de la intervención social comunitaria, pero que a la vez permiten la libertad y reflexión en su ejercicio profesional (Gadamer, 1990).

En este sentido, la hermenéutica no es un mero procedimiento de lectura, ni una simple técnica, ni una actividad aislada de los seres humanos; representa la estructura fundamental que da cuenta de la vivencia de los docentes al desarrollar el trabajo colegiado como una estrategia nodal en su enseñanza, es el acontecer de una auténtica experiencia, en la que el profesor está es un actor principal (Gadamer, 1996).

Por lo anterior, leer la historia como libro abierto al sentido, implica, entre otras cosas, tener la mirada atenta a las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes, aún a través de las desviaciones a que se ve constantemente sometido el intérprete en virtud de sus propias ocurrencias, ya que es inevitable que las suposiciones de valor que tiene el hombre, en su estancia en el mundo, salgan de imprevisto para alterar interpretaciones futuras.

Si la tarea principal, constante y última de la hermenéutica es llegar a la cosa misma, se tendrá que poner distancia entre el marco de referencia particular y el marco de referencia de lo general, de tal manera que, al ir y venir entre ambas posiciones, permita interpretar las coincidencias en su proceso de enseñanza (Gadamer, 1996).

La hermenéutica, desde su posición de beladora, no trata de trascender los límites de nuestra finitud, sino de dar vida a la palabra, de regresarle lo que le pertenece, de sacar a la luz lo que le ha sido ocultado y hasta negado, es decir, visibilizar lo que el docente siente, vive, imagina y experimenta en su quehacer cotidiano en la Universidad Autónoma del Estado de México y en los distintos escenarios de enseñanza del trabajo social comunitario. Ya que este objeto de estudio, poco se ha estudiado en el trabajo social, visto como una disciplina y profesión de las ciencias sociales y humanas.

En este contexto, la comprensión alude a la elaboración de un proyecto previo, que tiene que ir siendo constantemente revisado con base a lo que vaya resultando conforme se avanza en la penetración del sentido (Gadamer, 1993). Esta revisión secuencial, constante y progresiva del proyecto previo se caracteriza en el hecho de que el investigador desentrañe las particularidades y generalidades del discurso de los docentes, reconociendo implícitamente que se poseen determinadas estrategias de enseñanza, experiencias, niveles de conocimientos, expectativas, necesidades e intereses, los cuales influyen directa o indirectamente en el cumplimiento del objetivo de la enseñanza de esta unidad de aprendizaje práctica. Se allá aquí la justificación teórica del presente trabajo de investigación, que expresa la necesidad de contribuir al estado del conocimiento, en relación al trabajo colegiado, como una estrategia trascendental en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad.

El referente teórico es de capital importancia en este estudio. Sin embargo, se necesita situarlo en un contexto empírico de observación, tal es el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Escenario: La Universidad Autónoma del Estado de México

La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), es una institución pública estatal de educación superior con sede principal en la ciudad de Toluca de Lerdo. Se fundó oficialmente el 3 de marzo de 1828 como Instituto Literario del Estado de México. Actualmente, Ciudad Universitaria se ubica en el Cerro de Coatepec (Universidades de México, 2021).

Para 2021, el Ranking de Universidades de América Latina QS 2021, ranking regional, donde se utilizan cinco criterios básicos: impacto y productividad de la investigación, compromiso docente, empleabilidad, impacto online e internacionalización; la UAEMéx se consolida dentro del Top 10 a nivel Nacional como la tercera Universidad Pública Estatal con mayor prestigio académico y la décima Institución de Educación Superior (IES), con mayor calidad de entre las 66 instituciones públicas y privadas del país. Asimismo, es considerada de las primeras 100 IES más prestigiadas de la región obteniendo la posición 70ª de entre las 410 mejores IES de América Latina. De esta manera, se observa que la UAEMéx se encuentra entre las universidades más prestigiadas y que oferta el 50% de las carreras en el país, entre ellas el Programa Educativo en Trabajo Social (QS, 2021).

Adicionalmente, entre las universidades públicas estatales del país ocupó el sexto, en tamaño de matrícula de estudios de licenciatura con 54,228 estudiantes y se ha mantenido en la primera o segunda posición en cuanto al número de licenciaturas de calidad reconocidas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) (García, 2018).

Respecto a la matrícula la UAEMéx, en el ciclo escolar 2016-2017 contaba con 80 019 alumnos, distribuidos en 10 planteles de la Escuela Preparatoria, 21 facultades, 11 centros universitarios, 6 unidades académicas profesionales, 22 centros de investigación, 2 institutos de investigación y una Escuela de Artes (García, 2018, p. 20).

La UAEMéx oferta a nivel técnico superior universitario dos programas, 86 planes de estudios a nivel licenciatura, 32 programas de maestría, 23 de doctorado y 41 de especialidades. De la oferta educativa, 136 programas educativos están reconocidos por su calidad, 103 están acreditados y 33 cuentan con el nivel uno por los CIEES a nivel estatal.

Programa Educativo en Trabajo Social

El Programa Educativo en Trabajo Social, surgió en 1997 como programa educativo de Técnico Superior Universitario en la Facultad de Ciencias de la Conducta y, fue hasta el año 2000, cuando se implementó el plan de estudios de licenciatura; durante diez años solo en la Facultad de Ciencias de la Conducta, es hasta el 2010 cuando forma parte de la oferta educativa de la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán, y tres años más tarde, en 2013 en la Unidad Académica Profesional Huehuetoca. Este programa educativo pertenece al Área del Conocimiento de las Ciencias Sociales ya que contiene una fracción importante de cursos básicos de ciencias y humanidades, por lo cual se considera como Programa Científico-Práctico (FACICO, 2018).

La matrícula total del Programa Educativo en Trabajo Social en la UAEMéx, es de 1014 estudiantes, en la Facultad de Ciencias de la Conducta es de 361, en la UAP Chimalhuacán 466 discentes y la UAP Huehuetoca 167 alumnos (García, 2018, p. 27). (Ver cuadro 1).

Cuadro 1. Matrícula de la Licenciatura en Trabajo Social en la UAEMéx

Espacio académico	Matricula
Facultad de Ciencias de la Conducta	361
Unidad Académica Profesional Chimalhuacán	466
Unidad Académica Profesional Huehuetoca	187
Total	1014

Fuente: Elaboración propia con datos de García, M. (2018). Plan de Desarrollo. Administración 2018-2022. FACICO – UAEMÉX.

El Trabajo Social Comunitario es un método tradicional de la disciplina del trabajo social, es por ello, que en el Programa de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social que oferta la Universidad Autónoma del Estado de México, en su plan de estudios se establecen las unidades de aprendizaje Trabajo Social en Comunidad I y II, que se imparten de forma continua o complementaria, en sexto y séptimo semestre, respectivamente (FACICO, 2003).

Las Unidades de Aprendizaje de Trabajo Social en Comunidad I y II son asignaturas de tipo teórico-práctico, de carácter obligatorio, ubicadas en el núcleo de formación sustantivo, de acuerdo con el programa de estudio, cada curso tiene una duración de 128 horas, distribuidas de la siguiente manera: una hora teórica y siete horas prácticas a la semana. Las materias que anteceden a estas asignaturas son Historia de Trabajo Social, Teoría de Trabajo Social de Casos, Grupos y Comunidad. Mientras, los conocimientos y habilidades previos que deben contar los alumnos al momento de cursar estas asignaturas, será el manejo de paquetes estadísticos, investigación, técnicas de recolección de información, trabajo social de casos, grupos, comunidad, elaboración de instrumentos e investigación cuantitativa y cualitativa; así como el diseño y evaluación de programas y proyectos sociales (FACICO, 2003).

Asimismo, Trabajo Social en la Comunidad I y II son asignaturas denominadas integral-profesional que acercan al estudiante en formación, a visualizar desde varios ángulos, los problemas sociales que se pueden encontrar en una comunidad a lo que se enfrentan los pobladores, los cuales; se pueden mitigar a través de las diferentes formas de intervención profesional.

La teoría y el contexto son dos elementos fundamentales en la investigación. Sin embargo, se necesita un diseño metodológico que guíe el proceder.

Nota metodológica

Este estudio es de corte cualitativo, toda vez que posibilita interpretar el discurso de los docentes en su propia realidad profesional, a fin de comprender las experiencias pedagógicas y disciplinares para la enseñanza de la Unidad de

Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, es decir, desde su perspectiva y de su propia voz, de acuerdo a sus experiencias y prácticas cotidianas, en los tres espacios académicos donde se oferta la Licenciatura en Trabajo Social y, como éstas se constituyen en tramas discursivas en la práctica docente de esta asignatura integrativa y práctica, contemplando con ello el universo de significados, conocimientos, valores y actitudes. Lo que permite interpretar y comprender las conexiones entre el trabajo colegiado y la enseñanza del trabajo social comunitario.

El tipo de estudio es interpretativo comprensivo y de diseño transversal o sincrónico. Las categorías de análisis de la cual se partió es la de trabajo colegiado y trabajo social en la comunidad (Velasco y Díaz de Rada, 1997). En lo que respecta a las técnicas utilizadas, se diseñó una entrevista semiestructurada, tomando como base las categorías en estudio. Fue dirigida a docentes que imparten la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad. Se aplicaron cinco entrevistas semiestructuradas, a través de la plataforma Microsoft Teams y se acudió a la muestra intencional con el criterio de selección de informantes clave.

Para el análisis e interpretación de los resultados, se planteó la transcripción de las entrevistas y recurrir al análisis de contenido, el cual posibilitó la interpretación profunda en los enunciados textuales emanados de la entrevista, para interpretar su discurso en el lugar donde el sujeto lo construye (Satriano y Moscolini, 2000).

El análisis de contenido, trajo a la luz lo implícito en el discurso del sujeto, aquello que le es significativo y que posteriormente permitió establecer las conexiones entre lo dicho por el sujeto y los referentes teóricos de la investigación (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Para el proceso de sistematización se utilizó el software Atlas.ti.

La integración del referente teórico, el escenario de la investigación, basamento metodológico y la aplicación de las técnicas de investigación, posibilitaron la construcción de los resultados de la investigación.

Aproximaciones interpretativas al trabajo colegiado en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad

Hablar del trabajo colegiado, como estrategia que desarrollan los docentes en la enseñanza de la unidad de aprendizaje de Trabajo Social en la Comunidad, en la Universidad Autónoma del Estado de México, radica en considerar las experiencias pedagógicas y disciplinares que se han habituado a lo largo del ejercicio profesional de los profesores, así como considerar aquellas características que posee el trabajo comunitario.

El trabajo colegiado, como apunta Laurín, 1998, citado en (Lugo), aplicado al proceso de enseñanza de la práctica comunitaria, se percibe en el establecimiento de las relaciones entre el docente y los alumnos, tanto de trabajo social, como de otras licenciaturas que comparten objetivos en la intervención comunitaria, así como de adaptación durante dicho proceso, a través, del intercambio de percepciones y experiencias con respecto a la investigación e intervención de las problemáticas y necesidades sociales de la comunidad (1999).

De igual manera Lugo (1999, citado en Loza, 2014) menciona que la colegialidad es caracterizada por tres componentes básicos, que se aplican a la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social Comunitario:

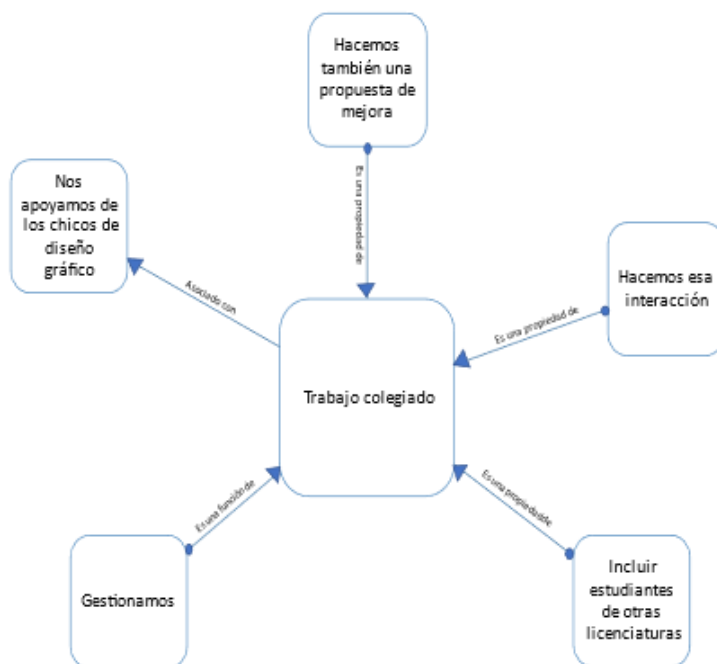
- 1) Se desarrolla en un grupo de trabajadores sociales en vínculo con otras disciplinas, que compartan la inquietud de participar en un proceso de intervención comunitaria.
- 2) Comparten valores democráticos, entre los alumnos de trabajo social y de otras disciplinas que participan en el desarrollo de la intervención social, lo que evita el tratamiento preferencial, además de posibilitar el compartir y fomentar el trabajo multi e interdisciplinar, en torno al desempeño de las funciones y actividades.
- 3) Procura el respeto mutuo, entre los trabajadores sociales en formación, los alumnos de otras licenciaturas y de los actores de la comunidad. Promoviendo los aspectos axiológicos de orden disciplinar y profesional.

De acuerdo con Fierro Evans, 1998, citado en (Heredia y Ramos, 2016), el trabajo colegiado, que se observa en la enseñanza de la práctica comunitaria en los grupos de la Universidad Autónoma del Estado de México, manifiesta una estrategia que se ha venido impulsando desde el inicio del programa educativo, en la que se pretende transitar de una cultura individualista a una colaborativa entre trabajadores sociales y otras disciplinas. A este proceso se le atribuyen bondades como: mejorar la práctica de los alumnos en formación, optimizar los procesos de gestión escolar y, obtener resultados óptimos en su ejercicio práctico. Por lo tanto, el trabajo colegiado se percibe como un proceso participativo, de toma de decisiones y definición de acciones; entre los docentes, alumnos y actores comunitarios, en la búsqueda de la mejora en la calidad de vida de los integrantes de las comunidades.

Desde esta postura, se observa al trabajo colegiado como estrategia colaborativa, donde se requiere de condiciones participativas entre los diversos actores que convergen en la comunidad, así como de la disposición de los docentes, alumnos de trabajo social y otras disciplinas (Barraza y Guzmán, 2009). Se entiende así, que la colegialidad, es una capacidad o actitud que desempeña un profesional para relacionarse con otros profesionales que se reúnen entre sí, con un fin común y que posee los siguientes rasgos: se respeta las opiniones y aportaciones, no hay distinción de rangos, se comparten experiencias, habilidades y conocimientos, posibilita la generación de discusiones y reflexiones de manera respetuosa que giren en torno al cumplimiento del objetivo que persiguen. Por tanto, el trabajo colegiado se visualiza como el ejercicio que promueve el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En función de los argumentos esgrimidos, se elabora el presente esquema de conexiones en la categoría de análisis trabajo colegiado. (*ver esquema 1*).

Esquema 1. Conexiones en la categoría de análisis: trabajo colegiado Fuente: elaboración propia



En este sentido, se presentan los relatos de los profesores en relación con las experiencias que han tenido en la aplicación del trabajo colegiado, durante la enseñanza de la práctica comunitaria.

Relato 1:

Algo que generalmente hacemos es vincularnos con otros profesionales...para ejecutar las actividades, nos hemos vinculado con agrónomos, con enfermeras odontólogos, etc. entonces hacemos esa interacción también algo que se ha diferenciado...nos apoyamos de los chicos de diseño gráfico y ellos nos elaboran este el mapa cartográfico, los chicos hacen el levantamiento de manera manual con todas las este, con toda la iconografía, pero los chicos, este, ya nos elaboran bien el diseño y desde su formación nos hacen también una propuesta de mejora a esos espacios (E1M45).

Interpretaciones generales al trabajo colegiado

En esta lógica el trabajo colegiado, posibilita dos situaciones: La primera versa en el poder incluir a estudiantes de otras disciplinas a participar durante el proceso de la práctica comunitaria, a fin de compartir saberes especializados de orden teórico, metodológico, técnico e instrumental, apoyarse en el intercambio

de ideas y experiencias que han tenido en relación a una situación dada, para así poder realizar una mejora en la formación de los estudiantes y, en términos de la atención de los problemas sociales comunitarios.

La segunda situación, se vincula a la enseñanza de la gestión de recursos, que desempeñan los alumnos en conjunto con otros profesionales o estudiantes de otras disciplinas; estos recursos pueden ser humanos, materiales, económicos e institucionales, donde queda implícito el proceso de obtención, planificación, programación y asignación de estos, a fin de alcanzar sus objetivos, lo que posibilita desde la formación profesional, se gesten un trabajo multi e interdisciplinar, al contribuir desde diversos saberes para analizar, comprender y atender necesidades y problemas sociales.

Relato 2:

Empezamos a incluir estudiantes de otras licenciaturas que ofertan en la facultad entre ellas lo que le comentaba del estudio cartográfico, nosotros lo levantábamos y este yo fuimos a la licenciatura de arquitectura y desarrollo urbano...yo siempre digo que nosotros hacemos el mapa en borrador y ellos no lo hacen en bonito (E3M42).

Los extractos dan cuenta de dos propiedades específicas que distinguen al trabajo colegiado que despliegan los docentes: permite la interacción entre los alumnos, profesionales, actores comunitarios y la elaboración de propuestas de mejora. Esto posibilita contemplar, como a través del intercambio de ideas y conocimientos entre los estudiantes de diferentes disciplinas, facilita realizar mejoras en las funciones que realiza el estudiante en la aplicación de la metodología del trabajo social comunitario.

El trabajo colegiado en la investigación social

Durante la fase de investigación, el trabajo colegiado permite a los alumnos acordar las estrategias y técnicas para identificar la zona en la que se pretende trabajar, toda vez que este ejercicio habilita al alumno analizar las dimensiones estructurales de la comunidad; a fin de contextualizar la problemática social.

Durante esta etapa, los estudiantes comparten sus conocimientos teóricos y metodológicos que han obtenido en unidades de aprendizaje de semestres anteriores a la práctica. Aunado a la aplicación de técnicas para la recolección de datos, como: la observación participante, la encuesta, las visitas o recorridos comunitarios, la entrevista no estructurada y semiestructurada.

De igual manera la elaboración y aplicación de instrumentos, como: la guía de observación, el cuestionario, la ficha comunitaria, la guía de entrevista, el diario de campo, crónicas, reportes de visita, informes comunitarios, estudios cartográficos, mapas sociales, entre otros; los cuales permiten registrar los datos recolectados de manera ordenada y sistematizada.

Por último, permite el uso de herramientas, como: cámara fotográfica y de video, grabadora, cuaderno de notas, computadora; utensilios que tienen como finalidad el facilitar la elaboración de las tareas o actividades, en el marco de la investigación social.

La colaboración entre los alumnos de trabajo social con estudiantes de otras disciplinas, posibilita el intercambio de ideas y conocimientos que detonan la obtención de mejores resultados en la explicación y comprensión de las necesidades y problemáticas sociales. Resulta necesario acotar, la contribución que proporcionan discentes de las licenciaturas de arquitectura, diseño gráfico y desarrollo urbano, al maquinar una versión innovadora y mejorada de los mapas sociales y los estudios cartográficos.

Relato 3:

Por ahí tengo fotos en la sistematización, donde también gestionamos que los estudiantes de medicina vayan a dar pláticas, atender junto con los estudiantes de trabajo social a la comunidad. Nos dimos a la tarea de gestionar medicamento, nos ayudaron a crear kit y distribuirlos (E2M49).

El trabajo colegiado en la planeación y programación

En cuanto a la fase de la planeación y programación, refiere al proceso organizado en términos de tiempo, espacio y recursos sobre la base de las realidades existentes en la comunidad. En otras palabras, consiste en decidir de manera anticipada lo que hay que hacer, determinando así, medios y recursos con los que se cuenta y los fines que se pretenden conseguir.

Por lo tanto, esta etapa contempla el diseño de programas y proyectos para la intervención comunitaria, que el alumno debe realizar con base en el diagnóstico social, la jerarquización de los problemas y definir las líneas de intervención. En este contexto, el trabajo colegiado permite la toma de decisiones sistemáticas tendientes a alcanzar de forma eficaz y eficiente un conjunto de objetivos en un periodo de tiempo determinado. Asimismo, posibilita esclarecer y definir aquellos recursos humanos, materiales, económicos e institucionales, necesarios para la fase de ejecución. Aquí las estrategias seleccionadas por los alumnos permean la planificación y programación, así como los roles que desempeñaran en colaboración con estudiantes de otras disciplinas.

El trabajo colegiado en la ejecución de proyectos sociales

La fase de la ejecución consiste en desarrollar y llevar a cabo lo planeado, los alumnos se encargan de administrar los programas o proyectos diseñados de manera operativa, aprendiendo a desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes ante el rol que desempeñan durante la práctica comunitaria, al desarrollar funciones profesionales como la coordinación,

supervisión, control, monitoreo y evaluación de procesos de intervención, al tener a su cargo el control y dirección de los diferentes recursos con los que cuenta, a fin de alcanzar los objetivos planteados, empleando el uso de técnicas y estrategias.

En esta fase, el trabajo colegiado se ve inmerso en la coordinación y vinculación entre las actividades a realizar con otros trabajadores sociales, agrónomos, enfermeras, odontólogos, médicos, abogados, entre otros. Así como, los procesos de comunicación, lo que permite las discusiones, reflexiones y tomas de decisiones, trabajo conjunto, lo cual posibilita el aprendizaje significativo.

El trabajo colegiado en la evaluación

En la fase de evaluación, al trabajo colegiado se aplica en un equipo multidisciplinar, alumnos de trabajo social y de otras disciplinas, con conocimientos, procedimientos, valores y actitudes complementarios, que persiguen un mismo objetivo y, que comparten responsabilidades en cuanto al papel que desempeña cada uno al momento de realizar sus actividades designadas. Dicho objetivo es medir y valorar el grado de pertinencia, idoneidad, efectividad y eficiencia de las estrategias de intervención ejecutadas, a través de los programas o proyectos sociales. En esta etapa las funciones de supervisión, control y monitoreo, son nodales al momento de cuantificar y cualificar los resultados y el impacto.

El valor del trabajo colegiado, recae al momento de evaluar los resultados obtenidos, en torno a los roles, actividades y tareas designadas para la intervención, de esta manera, los alumnos obtendrán un mejor aprendizaje en su actuar en la práctica comunitaria.

El trabajo colegiado en la sistematización de la experiencia

La sistematización es un proceso teórico y metodológico, que tiene por objetivo principal el reconstruir procesos de intervención comunitaria de trabajo social, partiendo de la práctica a la teoría; a partir de la descripción, el análisis, la interpretación y evaluación de las experiencias. Pretende construir conocimiento, que repercuta en el cambio de las prácticas sociales, al mejorarlas y transformarlas (Carvajal, 2005). En este contexto el trabajo colegiado se emplea como estrategia de aprendizaje, donde se establece el medio, por el cual, los alumnos involucrados en el trabajo comunitario están comprometidos y asumen la responsabilidad de lograr que las actividades programadas se realicen de manera colectiva para obtener un buen resultado, lo cual beneficia al mismo colectivo al momento de sistematizar su quehacer práctico, facilitando toma de decisiones para mejorar y modificar un programa o proyecto social, así como establecer en qué grado han derivado situaciones imprevistas.

Para ello, es fundamental que exista una buena comunicación entre los involucrados, estableciendo un ambiente de confianza y de comunicación abierta y honesta. Por lo que esta estrategia de aprendizaje motiva a los estudiantes a actualizar su quehacer práctico, para lograr un crecimiento intelectual

individual y colectivo, para ello se requiere una supervisión constante a los avances que se vayan presentando, a fin de construir productos que den cuenta de los procesos de intervención social de los trabajadores sociales, que guiarán el desarrollo de futuras experiencias comunitarias.

Reflexiones finales

En los presentes párrafos, se presentan las reflexiones finales en torno al estudio del trabajo colegiado como una estrategia para la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, en la Universidad Autónoma del Estado de México.

Desde la perspectiva *hermenéutica*, permitió visibilizar lo que el docente siente, vive, imagina y experimenta en su labor cotidiana frente a un grupo, en relación con la aplicación estratégica del trabajo colegiado que desarrolla durante el proceso de la práctica comunitaria.

Con respecto *al contexto*, se anota, que la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad (I y II), representan asignaturas de orden integral-profesional, donde el trabajo colegiado es una estrategia que orienta y dirige al docente y al estudiante en la atención de problemas y necesidades sociales comunitarias.

En cuanto a los *aspectos metodológicos*, se apunta que el presente estudio permitió interpretar el discurso de los docentes en su propia realidad profesional, a fin de comprender la vivencia del trabajo colegiado en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, es decir, desde su perspectiva y de su propia voz, de acuerdo a sus experiencias y prácticas académicas.

En cuanto a la categoría de *trabajo colegiado*, se observa que posee dos características específicas: la primera, que parte de los diversos tipos de recursos con los que se cuenta, orientando la forma de actuar de los alumnos en la enseñanza, en función de la problemática o necesidad social que se genere en el escenario comunitario y, la segunda permea la colaboración entre alumnos de trabajo social y otras disciplinas: multidisciplina e interdisciplina.

Es decir, el contexto donde se realizan las prácticas comunitarias otorga las características específicas que el alumno deberá tener en cuenta para planear y organizar actividades que posibiliten su aprendizaje, permitiendo gestionar recursos: humanos, materiales, económicos e institucionales, para emplearlos durante la práctica comunitaria y así, aprender a desempeñar sus funciones profesionales.

Por tanto, el trabajo colegiado se implementa como estrategia de aprendizaje, con el propósito de desarrollar el futuro ejercicio profesional de los alumnos de trabajo social, en conjunto con otros profesionales de otras áreas que comparten un fin común; y que a partir de los saberes de cada uno de ellos, se otorgan aportes o propuestas de mejoras, durante el proceso en el que se encuentre el alumno, al desempeñar su práctica comunitaria, a manera de que todo el ejercicio que realicen los discentes en su formación profesional desencadene resultados notables.

En general el trabajo colegiado se manifiesta como una estrategia transversal, que se exterioriza durante el proceso de intervención comunitaria, es decir, la fase de investigación, planeación y programación, ejecución, evaluación y sistematización, de la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad.

Referencias bibliográficas

- Barraza, L., y Guzmán, A. (2009). *El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes en Durango*. Recuperado el 13 de mayo de 2021, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/po-nencias/at13/PRE1178922594.pdf>
- Beuchot, M. (1989). *Hermenéutica, lenguaje e inconsciente*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Bautista, M. Sánchez, M. y Jiménez, V. (2020). *Reflexiones disciplinares del trabajo social institucional, en Fundamentos metodológicos para el Trabajo Social Institucional, Tomo 4*. México: Entorno social.
- Carvajal, J. (2005). *Sistematización de Experiencias Comunitarias. Popoyan: Asociación de Proyectos Comunitarios*. Recuperado el 13 de mayo de 2021, de <https://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/wp-content/uploads/2013/05/Sistematizacion.pdf>
- FACICO. (2003). *Licenciatura en Trabajo Social con opción de salida lateral de técnico superior en trabajo social. Curriculum Addendum 2003*. Toluca: UAEM: FACICO.
- FACICO, U. (2018). *Proyecto curricular de la Licenciatura en Trabajo Social, Reestructuración 2018*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Gadamer, H. (2013). *Elogio a la teoría*. España: RBA Libros.
- Gadamer, H. (1996). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Gadamer, H. (1990). *La herencia de Europa*. Barcelona: Ediciones Península.
- García, M. (2018). *Plan de Desarrollo. Administración 2018-2022*. Toluca: FACICO- UAEM .
- Heredia, A., y Ramos, T. (2016). *Formación docente a partir de los cuerpos colegiados para el logro de las competencias de los integrantes de la academia psicológica*. México: Universidad Autónoma de Nayarit. Recuperado el 13 de mayo de 2021, de https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_XIII/TOMO%2013_3.pdf
- Loza, M. (2014). *Tesis para obtener el grado de maestría en Educación en Ciencias. La evaluación docente entre pares como práctica reflexiva: experiencia en a especialidad de biología del “Instituto Jaime Torres Bodet”*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: Instituto de Ciencias. Recuperado el 13 de mayo de 2021, de <https://repositorioinstitucional.buap.mx/bitstream/handle/20.500.12371/6295/618414T.pdf?sequence=1>

- Lugo, E. (1999). *Los desafíos de la UAEM para transitar a una institución colegiada*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Recuperado el 13 de mayo de 2021, de <https://www.yumpu.com/es/document/read/14538751/titulo-los-desafios-de-la-uaem-para-transitar-hacia-una-institucion>
- QS. (2021). *Clasificaciones de QS por Región América Latina*. Recuperado de: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2021> publicado el 11 de noviembre de 2020
- Satriano, C. y Moscoloni, N. (2009). *Importancia del análisis textual como herramienta para el análisis del Discurso. Aplicación en una investigación acerca de los abandonos del tratamiento en pacientes drogodependientes*. Chile: Cienta de Moebio.
- Universidades de México. (2021). *Universidades de México. Guía de Carreras y Licenciaturas en Línea*. Recuperado de <https://universidadesdemexico.mx/>
- Valdizón, A. (1992). *Capítulo 3. Metodología del trabajo social*. En A. Valdizón, *Introducción al Trabajo Social (2ª. ed. ed., págs. 51-84)*. Guatemala: Guatemala. URL. Fac. de Ciencias políticas y sociales. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/publimjrh/BilioSinParedes/Humanidades/6.html>
- Velazco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *El trabajo de campo: La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafas de la escuela*. Madrid: Trotta

Aprender, convivir, prosperar

Horizontes de sentidos de la escuela para los estudiantes de telesecundaria

Learning, coexisting, progressing

Horizons of the meanings of school for tele secondary students

Angelina Millán Vázquez. *amillanvazquez@gmail.com*

Instituto Universitario Internacional de Toluca. México

Recibido: 28/09/2021

Aceptado: 29/10/2021

Resumen

El presente artículo realiza un análisis con un enfoque interpretativo de los sentidos que los alumnos le otorgan a la escuela del nivel secundaria dentro de la modalidad de Telesecundaria, a partir de entrevistas a un grupo específico de estudiantes de una institución del Estado de México. Los resultados ponen de manifiesto que el análisis del discurso es contradictorio, pues el significado de la escuela como aprendizaje solo se presenta en la palabra; en la realidad los sentidos de la escuela son diversos y se asocian con la posibilidad de mejorar las condiciones económicas y por tanto adquirir reconocimiento social en un futuro, recibir conocimientos prácticos antes que teóricos; la posibilidad de experimentar eventos institucionales; consolidar lazos afectivos; así como vivir experiencias relacionadas con la convivencia, ya sea con sus compañeros o con el profesor.

Palabras claves: Sentido, Significados, Experiencia, Relaciones y Proyecto de vida.

Abstract

This article carries out an analysis with an interpretive approach of the meanings that students give to secondary school within the Telesecundaria modality based on interviews with a specific group of students. The results show that the discourse analysis is contradictory; the meaning of school as learning is only presented in the word; in reality, the meanings of school are associated with the possibility of improving economic conditions and therefore acquiring social recognition in the future, receiving practical rather than theoretical knowledge; the possibility of experiencing institutional events at all times; consolidate emotional ties and interact; as well as living experiences related to coexistence, either with their classmates or teacher.

Key words: Meaning, Meanings, Experience, Relationships and Life Project.

Introducción

La experiencia de la autora como docente frente a grupo en telesecundaria ha contribuido para que esta modalidad del nivel de secundaria se configure como un campo de estudio relevante, en la que el tema de los estudiantes adolescentes adquiere interés particular, al identificar cómo un mayor conocimiento de los sentidos, significados, experiencias, relaciones y proyecto de vida; puede ser considerado en la construcción de un sistema educativo que no excluya la realidad subjetiva de los alumnos.

La investigación pretendió comprender los sentidos asociados a la escuela de los estudiantes de telesecundaria. El enfoque de este trabajo no se orientó a evaluar si desarrollan bien o mal sus sentidos (evitando emitir juicios de valor), sino cómo construyen la realidad social en la que están insertos a partir de las necesidades personales y grupales que actualmente enfrenta la educación.

La escuela Telesecundaria en su origen aporta una cobertura de estudios de secundaria en áreas geográficas rurales que están lejos de la ciudad, la población es baja y la escasez de servicios es evidente y que de no ser por esa modalidad sería muy difícil que los estudiantes pudieran acceder a la educación al terminar la educación primaria.

Una escuela en contexto vulnerable con las siguientes características: a) que un alto porcentaje de los individuos se ubicaran por debajo del umbral de la pobreza; b) que un alto porcentaje de los profesores que laboraban en la escuela no desempeñaran su enseñanza en el área en la que fueron preparados; c) un alto porcentaje de estudiantes con diferencias de aprendizaje; d) la falta de acceso a infraestructura básica, y e) un alto porcentaje de grupos socialmente excluidos (Escalante, 2018).

En el panorama latinoamericano se advierten debates centrales sobre la escuela rural y su margen de posibilidad en la sociedad contemporánea, a pesar de su amplia cobertura en zonas rurales, como la escuela multigrado y la telesecundaria en México; en sectores de población olvidados por los gobiernos y la sociedad, como los afrodescendientes o los desplazados por conflictos armados en Colombia; y en comunidades remotas donde la escolaridad es un suceso reciente, como las que habitan la selva amazónica del Perú (Galván, 2020).

A pesar de la tendencia a un desolador diagnóstico, las condiciones de la educación secundaria en América Latina están cambiando. En los últimos años, Argentina, México, Chile, Uruguay, Colombia, El Salvador, y los estados brasileños de São Paulo y Paraná, han iniciado esfuerzos dirigidos al crecimiento y reforma de la educación secundaria. En el Caribe, Trinidad y Tobago y Barbados han iniciado esfuerzos dirigidos a la reforma y expansión de la educación secundaria. Casi todos los demás países de la región han iniciado programas de crecimiento y reforma de la educación secundaria (Wolff y De Moura, 2000).

En el **año 2020**, según el Informe Regional del Sistema FLACSO, en América Latina y el Caribe se vive un escenario de profundas incertidumbres. En los últimos 20 años, la mayor parte de los países ampliaron la escolaridad obligatoria mediante iniciativas políticas que desarrollaron sus marcos legales

y de regulación, que expandieron la cobertura del nivel. Estas políticas tienen un papel importante en la resolución de inequidades sociales, de género, étnicas o regiones vulnerables (FLACSO, 2020).

En relación con lo anterior, es sabido que para comprender lo que sucede en las escuelas, es importante conocer el contexto histórico, físico, cultural y social en el que se encuentran inmersos. En tal sentido, la Telesecundaria No. 0326 “Poeta Josué Mirlo” se ubica en el municipio de Toluca, en la localidad San Diego Linares, en el Estado de México; sus características la hacen diferente de otros lugares; por ejemplo, la población estudiantil proviene en su mayoría de comunidades de la periferia. Gran parte de estos estudiantes tiene una posición económica media baja, debido a que las madres de familia trabajan por lo general como empleadas domésticas, y los padres como obreros o jornaleros. El grado máximo de estudios de los padres de familia es principalmente de educación primaria, algunos de nivel secundaria, y muy pocos poseen educación profesional.

En el contexto anterior, es relevante considerar el **estado del arte** respecto al tópico que se revisa (estudios sobre el sentido de la escuela y la experiencia escolar), lo cual permite sistematizar las investigaciones anteriores sobre el tema en los diversos contextos en que se ha investigado. En nuestro continente existen diversos trabajos y autores que han abordado el sentido de la escuela y la experiencia escolar para los estudiantes en diferentes contextos, y particularmente los sentidos de la escuela para alumnos de telesecundaria.

En esta línea de investigación destacan los trabajos de los investigadores argentinos, que a partir de disímiles propuestas teórico-metodológicas, se han planteado el estudio de los sentidos de la escuela. Entre ellos Tenti Fanfani (citado en Alonso y Fernández, 2015), posee una reflexión relevante sobre el análisis de los sentidos de la escuela y la experiencia escolar, documentando tres racionalidades o significados simbólicos fundamentales asociados a dicha institución:

- 1) La obligación como sentido. La asistencia a la escuela obedece a una obligatoriedad social más que jurídica, “porque sí”, “porque no hay más remedio”, “porque no se puede no ir”, en virtud de la exigencia familiar que hace que, a pesar del vacío de la experiencia escolar y al malestar que puede llegar a producir, no ir a la escuela no es una alternativa posible para ciertos estudiantes. Ir a la escuela no es objeto de deliberación y elección, sino una experiencia ligada a una condición de edad.
- 2) La razón instrumental. Se estudia por una razón puramente instrumental. Algunos estudiantes asumen la lógica de la postergación de beneficios presentes para obtener beneficios mayores en el futuro. “Si hoy me esfuerzo en los estudios (que en sí mismo no tienen mayor sentido), mañana seré alguien en la vida, podré ingresar a la universidad, podré lograr un buen empleo, recibiré mejor trato, etc”.
- 3) El amor al conocimiento. Esta categoría se relaciona con el interés por el saber o a un campo del saber. Este sentido se corresponde con una representación pedagógica bastante difundida, de que la apropiación

del conocimiento se constituye en un recurso mayor para el éxito en la carrera escolar.

Un estudio clásico sobre los sentidos de la experiencia escolar es el de Duschatzky (1999, citada en Alonso y Fernández, 2015), quien elabora la metáfora de la “frontera”, para interpretar el sentido que los jóvenes argentinos de sectores populares construyen en torno a la escuela. Para los sectores marginales, la escuela se encuentra en el “otro lado”, el de la no exclusión y no marginalidad, el de los lenguajes y soportes que no participan de su cotidianidad pero representan un imaginario a alcanzar; hace referencia a la escuela como portadora de la distinción simbólica, es decir la institución que introduce una diferencia.

Por su parte, los trabajos de las investigadoras Tiramonti y Minteguiaga (2004), revelan que los sentidos que otorgan los estudiantes de nivel medio a la escuela siguen valorando a la institución como útil para el futuro de los jóvenes. Expresiones como: la “escuela sirve para aprender y para tener un futuro” o “la escuela sirve para tener trabajo” son frecuentes y denotan la permanencia de una confianza en la escuela como institución capaz de favorecer la construcción del futuro. Es interesante sin embargo, que el sentido de los padres se asocia más a “contención”, es decir, perciben a la escuela como un lugar en el que sus hijos están seguros, como espacio físico que resguarda a los jóvenes, en detrimento de sus connotaciones psicológicas, afectivas, y de la función pedagógica de la institución escolar. Tiramonti y Minteguiaga revelan un elemento de gran interés: la “explosión” de los sentidos originalmente inscritos en la institución escolar, que los diferentes agentes (padres, directivos y estudiantes) construyen en torno a la escuela. De igual forma, dichos sentidos se encuentran articulados con diversas características socioculturales de dichos actores, en especial su pertenencia a clases.

El estudio de Llinás (2009) con jóvenes argentinos de Secundaria, constató también deslizamientos de sentidos en relación con la función habitualmente inscrita en la naturaleza de la escuela. Entre los principales sentidos de la experiencia escolar en la Escuela Secundaria para estos estudiantes se encontraron: las relaciones entre pares, es decir la posibilidad de hacer amigos; el vínculo con los profesores que les enseñan y acompañan; y el tema de la exigencia, tanto en relación con el nivel de estudios como con las normas escolares en general.

El trabajo investigativo de Oscar Hernández (2007) con estudiantes de bachillerato de clases medias en Bogotá, concluye que la escuela se constituye en un referente que los diversos grupos sociales de estudiantes emplean para interpretarse a sí mismos, en la construcción de identidades individuales y grupales, por lo que los sentidos que se le asignan a la escuela, y específicamente al hecho de estudiar, contribuyen a su autoconocimiento; es decir, cada grupo social construye una representación sobre la escuela en virtud de su posicionamiento social, por lo que existe una multiplicidad de sentidos, articulados a contextos sociohistóricos y culturales concretos.

Este autor invita a pensar la escuela como un espacio que desborda lo pedagógico y lo lineal; contradictorio y conflictivo, un escenario sociocultural cotidiano, conformador de subjetividades; lo cual explica la multiplicidad de sentidos que pueden configurarse en su interior y que no se limitan al proceso de enseñanza aprendizaje. De ahí que aparezcan sentidos asociados a la interacción social y la adquisición de otros saberes, pero para la vida, no para el ámbito profesional.

En los jóvenes colombianos estudiados por Hernández (op. cit.:48), los sentidos o nociones de la escuela que prevalecen son:

- La escuela como institución que garantiza la obtención de mejores condiciones en el futuro
- Como espacio que permite el acceso a otros escenarios, en términos de ascenso social y
- Como un escenario donde transcurre la vida y se consolidan relaciones de amistad de diversos grados de profundidad.

En México, también las investigaciones educativas sobre los estudiantes los conciben cada vez más, como actores inmersos en diferentes prácticas culturales e intentan comprender sus experiencias (Guzmán y Saucedo, citados por Weiss, 2006). En nuestro país, las investigaciones de Tapia, Pantoja y Fierro (2010, citados en Alonso y Fernández, 2015) realizadas en León, Guanajuato, han concluido que la falta de sentido de los contenidos escolares para los estudiantes, y la escasa interacción comunicativa y afectiva con los docentes, se encuentran estrechamente relacionados con el abandono escolar en la escuela secundaria.

Por su parte, Francisco Miranda (2012, 2014, citados en Alonso y Fernández, 2015), ha realizado un análisis crítico del sentido de la escuela para los jóvenes latinoamericanos, a partir de una novedosa metodología que triangula la sistematización cualitativa de investigaciones realizadas en diferentes países del continente, con indicadores macrosociales cuantitativos, estableciendo la conexión entre el sentido de la escuela (rechazo) y la acción social (fracaso y deserción). La propuesta conceptual de este autor, que denomina “Desafiliación Educativa”, examina los efectos perjudiciales de la falta de sentido, desagrado, insatisfacción e incluso de la aversión y el rechazo hacia la escuela en grandes grupos de jóvenes, lo que se expresa en el fracaso, la deserción escolar y en últimas, en la exclusión social.

A partir de lo anterior, el principal objetivo de la investigación fue comprender los sentidos asociados a la escuela para los alumnos de tercer grado en la telesecundaria en el último ciclo escolar de formación de la educación secundaria; mientras que los objetivos específicos fueron: a) Caracterizar el sistema de sentidos en el estudiantado, b) Explorar el lugar de los sentidos asociados a la escuela dentro del sistema de sentidos subjetivos y c) Caracterizar los sentidos asociados al estudio. Las preguntas de investigación: ¿Cuáles son los significados de la escuela para los alumnos?, ¿Cuáles son las mejores

experiencias dentro de la escuela?, ¿Cómo es la relación maestro-alumno?, ¿Cómo son las relaciones entre compañeros de clase?, ¿Cómo se configuran los proyectos de vida en los alumnos?

Breve aproximación teórico-conceptual

En el proceso teórico que sustenta la investigación, fue fundamental definir las teorías que la respaldan, las cuales giraron en torno a la categoría principal y las subcategorías. En este caso como el tema de estudio fue sobre los “sentidos”, la construcción teórica develó el enfoque multidisciplinar de la misma, especialmente desde dos disciplinas (Psicología y Sociología), y como consecuencia este proyecto retomó dichas perspectivas.

Fue pertinente elegir diversas teorías o perspectivas teóricas. Inicialmente sobre la función social de la escuela se retoma a Durkheim (1966), quien centra la atención en la acción que los adultos ejercen sobre los jóvenes; Parsons (1959), cuyo enfoque defiende la tesis de que un individuo puede cambiar de estrato social y la educación desempeña un papel importante en dicha movilidad. Por su parte Bourdieu (1985), indica que la escuela no pone los medios para lograr la igualdad de oportunidades, para las clases populares la distancia entre su cultura y la escolar iría creciendo. En el mismo sentido Bernstein (1971), sugiere que los niños de clases bajas tienen una carencia, un déficit; y que la institución escolar implica una transmisión cultural.

Sobre la categoría sentido, en el ámbito antropológico Schutz (1974) señala que es el elemento clave para comprender la acción humana, pues nos sitúa en la complejidad de un mundo intersubjetivo, cuyo rasgo distintivo es la capacidad de auto interpretación e interpretación de los actores. Desde la psicología histórico cultural, Leontiev (1978), define la categoría de sentido personal como la relación entre los motivos y los objetivos de la actividad, para definirlo como relación entre motivos. Por su parte González (2009), propone la categoría de sentido subjetivo, que representa una producción subjetiva en la que lo simbólico y lo emocional se integran en un proceso recursivo que expresa el valor subjetivo de ciertas definiciones de la cultura, asociadas con diferentes prácticas humanas.

El sentido se encuentra en estrecha relación con la categoría de proyecto de vida; por lo que se retoma el enfoque conceptual de D'Angelo (1994) quien considera que este constructo articula la identidad personal-social en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro, articulando funciones y contenidos de la personalidad, en los campos de situaciones vitales de la persona. Para Ayala (2013), el Proyecto de Vida en su sentido más original es el resultado de un proceso constructivo en marcha realizado por el joven que utiliza sus experiencias anteriores, sus posibilidades y las alternativas concretas que le ofrece el ambiente y la forma en que él modela su vida. Por último, Amato (2006) hace énfasis en el efecto protector que supone la elaboración de un proyecto de vida, que es diferente a la vida proyectada. Se trata de lograr la capacidad de identificar un significado o un sentido a la vida, encontrarle significado y coherencia.

Sobre la “*subjetividad*”, se consideraron los aportes de Fernando González Rey (2002), cuyos estudios abordan la subjetividad humana como forma de lo real que existe en las estructuras simbólicas y de sentido subjetivo distintivas del hombre, las cuales se reconstituyen de forma diferente en el curso de este proceso a través de las formas de relación social en que el sujeto va desplegando su existencia social. Por su parte Tenti Fanfani (2000) expresa que la subjetividad tiende a no coincidir con la objetividad.

Por último, los aportes de Klein (2013), sobre subjetividad adolescente son una referencia ineludible para pensar esta etapa de la vida en la actualidad. Interesa destacar de su producción de conocimiento, algunas conceptualizaciones que acompañadas de una interpretación de la historia que propone grandes transformaciones en el seno de las instituciones socialmente reconocidas, abren un campo reflexivo extenso acerca de las tensiones en las cuales puede estar aconteciendo la construcción o el recorrido de la subjetividad.

Material y métodos ¿cómo se estudió el problema?

La presente investigación partió del **paradigma interpretativo** con un enfoque cualitativo para comprender la conducta de los jóvenes estudiados, con el empleo de diseño de **Estudio de Casos**, específicamente un estudio de caso único, porque se trata de una sola escuela, en la que se estudió a profundidad un solo grupo; fue de tipo global descriptivo por considerarse una sola categoría y una única unidad de observación: estudiantes del Tercer Grado, Grupo A, de la Telesecundaria No. 0326 “Poeta Josué Mirlo” del estado de México.

La **premisa** que sirvió para ofrecer información previa del problema a investigar fue: Los sentidos de la escuela en la telesecundaria son diversos, para algunos alumnos están asociados a razones externas diferentes a la obtención del conocimiento. El estudio representa un medio para satisfacer necesidades ajenas a la obtención del conocimiento, no constituyendo un fin en sí mismo; los sentidos hacia la escuela son diferentes de lo que pretende la educación secundaria.

Este tipo de trabajos se orientan a aprehender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes (Hernández, 2006).

La intención final de las investigaciones fundadas en el paradigma interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas, lo cual se logra cuando se interpretan los sentidos que ellas le dan a su propia conducta, como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia.

Se realizó una definición inicial de la categoría considerada como pauta para el estudio científico, en este caso la categoría principal de **sentido** y las subcategorías: significados, experiencias, relaciones y proyecto de vida; más adelante se explicó el método de análisis del discurso como el principal referente para la recuperación de los datos y desde luego la forma de proceder para su análisis. Específicamente se partió de las siguientes definiciones conceptuales:

Clasificación de categoría y subcategorías

Categoría: Sentidos		
Subcategorías:		
Sentido	Relaciones	Proyecto de vida
Significados Experiencia	Maestro-alumno Compañeros	Metas

- **Sentidos.** Expresan una movilidad infinita en la persona, esa movilidad tiene sus límites, que vienen dados por la actualización de momentos de una historia vivida, que aparecen como sentidos subjetivos en la configuración presente de lo vivido (González, 2011).
- **Significados.** Aunque con frecuencia representen sentidos en sí mismos, no expresan una relación directa, es decir, el significado está íntimamente relacionado con el concepto y con el conjunto de objetos que el signo designa (González Rey, 2011).
- **Experiencia.** Toman en cuenta las vivencias y los sentidos y que reconocen la capacidad de los sujetos de reconstruir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva (Guzmán y Saucedo, 2015).
- **Relaciones Maestro-alumno.** Entre las diferentes funciones que se le atribuyen al profesorado: a) Instructor y especialista de una materia, b) Educador, c) Solucionar problemas, d) Anexo familiar, e) Mediador de situaciones conflictivas (Prieto, 2008).
- **Relaciones entre compañeros.** Giró (2011) señala que para los adolescentes la amistad está basada en la construcción de grupos de pares o amigos, quienes se convierten en un elemento fundamental para el desarrollo de las competencias sociales, fundamentales para el crecimiento personal y el desarrollo de la autoestima.
- **Proyecto de vida.** Para D'Angelo (2000) la construcción del futuro personal abarca todas las esferas de la vida, las cuales poseen una importancia fundamental en la vida del joven, y por esta razón, la formación para el desarrollo de los proyectos de vida debe considerar la interrelación de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales del individuo.

Por su parte el **método** empleado fue el Análisis del Discurso (Martínez, 2002), específicamente de lo que el texto significa, su sentido y significado. Se muestra cómo los sentidos construidos en torno a la escuela dependen de realidades locales propias de la vida cotidiana de los actores sociales, y cómo éstos permiten que se postulen ciertos significados en la narratividad discursiva de los agentes, a su vez, posibilita evidenciar la presencia de los sentidos construidos.

Se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad, partiendo del supuesto de que la entrevista como forma de conocimiento es aquella que se refiere a la posibilidad de captar el significado atribuido por el/los otros a su propia experiencia (Merlinsky, 2006).

En este marco metodológico, **la entrevista** se presenta como la técnica para acercarse a los sentidos que los alumnos otorgan a la escuela. Las cuestiones que se plantearon en cada entrevista fueron a partir de tres tipos: sobre los significados, las relaciones y el proyecto de vida, lo que permitió organizar la información de mejor manera en relación con los sentidos, las experiencias, la relación maestro-alumno, la relación con sus compañeros y sobre el proyecto de vida, cada una con un propósito diferente. Para aplicar la entrevista se utilizó una guía estructurada a través de un proceso deductivo. Primeramente, se delimitaron los tres ejes de análisis de acuerdo con el tema, a saber:

Objeto De Estudio		
Comprender los sentidos asociados a la escuela para los alumnos de Tercer Grado en la Telesecundaria No. 0326 "Poeta Josué Mirlo", ubicada en el municipio de Toluca, Estado de México.		
Categoría: Sentidos		
Subcategorías:		
Sentido	Relaciones	Proyecto de vida
Significados Experiencia	Maestro-alumno Compañeros	Metas

Una vez definida la categoría principal de análisis se concretaron las subcategorías simples, las preguntas para obtener las respuestas sobre el tema de estudio y los códigos que los sujetos proyectaron.

Con todo lo anterior, se intenta comprender y explicar toda la situación desde el punto de vista de los miembros del grupo, a partir del proceso de reducción de datos mediante la codificación (elaboración de códigos o categorías emergentes).

Análisis de los resultados ¿cuáles fueron los hallazgos?

La discusión de los resultados se presenta a la luz de las teorías y enfoques que dan cuenta de los sentidos asociados a la escuela en los alumnos del grupo estudiado en su último ciclo escolar de formación en la educación secundaria. Para ello se consideran las subcategorías descritas en el capítulo metodológico, pero además los nuevos códigos que surgieron a partir del análisis de los datos proporcionados por los informantes.

Al hacer el análisis sobre los **significados** de los alumnos hacia la escuela, se expresa una tendencia hacia el **aprendizaje y apropiación del conocimiento**, lo que se expresa en el siguiente testimonio:

Para mí significa aprender, convivir, dialogar, aprender para mí tiene un significado muy especial es lograr todas mis metas con base a mi inteligencia (Estudiante 10).

Es de destacar que el significado de la escuela se asocia al sentido fundacional de esta institución, es decir, a la generación del saber y el conocimiento. A pesar de que actualmente los sentidos de la institución escolar se han diversificado -como se analizará posteriormente- de alguna manera los jóvenes otorgan a la escuela un valor como depositaria del saber y formadora del conocimiento.

Este sentido asociado a la función tradicional e histórica de la escuela ha sido encontrado en diversas investigaciones. Tenti Fanfani (2000), encontró como sentido de la escuela el amor al conocimiento como categoría emergente asociada a la pasión, la entrega incondicional al saber o a un campo del saber. Otro de los significados de la escuela es en **relación con la enseñanza**, como lo expresan los jóvenes:

En la escuela me siento muy bien, cómo enseñan los maestros, cómo cada vez nos van orientando... Lo que más me gusta de la escuela es la enseñanza que nos dan los maestros y cómo aprendemos cada día nuevas cosas como convivir con nuestros compañeros y tener más conocimientos (E14).

La enseñanza una de las actividades y prácticas más nobles, implica relación profesor, alumno y objeto de estudio, involucra el desarrollo de técnicas y métodos que tienen como propósito la apropiación del conocimiento desde un individuo hacia otro. En tal sentido, el reto del profesor es muy grande al ser el responsable de generar el aprendizaje y apropiación del conocimiento, al integrar todos los elementos que pretende la educación.

En el tercer código encontramos expresiones sobre la **preparación y superación profesional**, como lo podemos apreciar a continuación:

Tener una buena educación para ser alguien en el futuro, para tener una carrera o mínimo tener un trabajo eficiente (E9).

A pesar de que Tenti Fanfani (2000) considera este sentido como una razón instrumental, pues asume a la escuela como el instrumento que permite a los jóvenes acceder a mejores condiciones de vida, consideramos que en esas expresiones los estudiantes manifiestan la necesidad precisamente de que la escuela constituya un medio para la superación y preparación personal. Entonces, la educación es la vía para insertar a los alumnos en la actividad laboral, hacer frente a las exigencias que demanda el sector profesional, brindar las habilidades que se requieren al desempeñar un trabajo, profesión u oficio.

Como lo expresa Reyes (2011), la telesecundaria permite que se “abran las puertas”, seguir estudiando y lograr una carrera, para lo cual la relación con la educación seguirá constituyendo un aspecto importante en el logro de las metas. Otra parte de los códigos expresan que el significado de la escuela está asociado con la **convivencia y relación con los compañeros**, lo siguiente así lo evidencia:

En mi escuela estos tres años que tengo aquí me la he pasado muy bien, ya que he conocido a muchas personas que ahora son parte de mi vida. También, en la escuela además de solo haber pasado por cosas bonitas, también he experimentado cosas no tan bonitas, he tenido problemas, pero gracias a la organización de mi docente de grupo he podido salir adelante (E3).

Este sentido coincide con los resultados encontrados por Hernández (2007), quien en una de sus investigaciones considera a la escuela “como un espacio de consolidación de amistades y como un lugar de interacción social permanente”. En la adolescencia las amistades juegan un papel muy importante, los estudiantes pasan mucho tiempo en ella con sus compañeros, por lo que las relaciones entre pares son muy influyentes. En un grupo de amigos intercambian formas de pensar, métodos de aprendizaje, formas de ver la vida, orientación, gustos y un intenso intercambio afectivo.

Otro código emergente es el significado de la escuela asociado al **compromiso del estudiante con sus padres**, para alcanzar un mayor estatus socioeconómico; ejemplo de esto es la siguiente expresión:

Una responsabilidad que tengo conmigo y con mis padres y un esfuerzo para superarme y tener una carrera (E11).

La escuela representa la oportunidad de movilidad social para grupos de jóvenes que se encuentran en situación de pobreza, por las características de sus padres tienen escasas posibilidades, pues la mayoría de las personas son obreros, con escasos recursos económicos, en algunas ocasiones hay estudiantes que dejan de ir a la escuela para trabajar y apoyar al sustento de sus familias. Parsons (1959) señala que la educación desempeña un papel importante en esta movilidad, al constituir un estatus al que se accede: en función de la educación que reciba el individuo, podrá acceder a un estrato social distinto y por tanto ocupar una posición determinada y asumir diferentes roles.

Como podemos notar son diversos los significados que los adolescentes le dan a la escuela. La **experiencia escolar** de los alumnos ha sido un tema de análisis, siendo la forma de entender su sentir a través de vivencias significativas o acontecimientos relevantes dignos de destacar en sus vidas. De acuerdo

con los resultados obtenidos se presenta la tendencia hacia las experiencias **relacionadas con eventos institucionales** relacionados al reconocimiento de los estudiantes; los testimonios así lo describen:

Mi mejor experiencia es obtener reconocimientos por mi desempeño como estudiantes al finalizar cada ciclo escolar (E1).

Mi mejor experiencia fue cuando fui a concursar por tener un buen promedio de ciencias (E12).

La experiencia significativa está ligada al reconocimiento, a resaltar el valor de un número o una calificación; al punto de que para Hernández (2007), el interés real por la asistencia a la escuela será únicamente la obtención del diploma, y como consecuencia la cotidianidad escolar carecería de sentido.

La experiencia escolar se corresponde también con la anterior subcategoría, que alude a la **convivencia y las relaciones personales**, siendo testimonio el siguiente fragmento:

Mis mejores experiencias en la escuela son que conocí muy buenos amigos y amigas, muy buenos maestros, conviví con mis compañeros y maestros (E9).

Reforzando lo anterior, Reyes (2011) apunta que las experiencias que se constituyen en los espacios de las telesecundarias están marcadas por un fuerte componente afectivo y emotivo que hace que los estudiantes se acerquen, que entablen fuertes relaciones de amistad y de noviazgo, siendo el cariño y el apoyo manifestaciones que se tienen, y que sobrepasan cualquier tipo de diferencia. Otra experiencia escolar se refiere a la importancia de la **enseñanza**:

Cuando cursé 1° y 2° y me tocó un maestro que lo único que decía que nosotros teníamos que ser autodidactas y no nos enseñaba mucho y cuando nos dejaba sin recreo por no hacer el trabajo (E10).

Como se aprecia, también existen expresiones negativas relacionadas con la escuela, como la falta de enseñanza o la utilización de castigos, aspectos que molestan al alumnado, que no están de acuerdo con lo que ofrece el docente, no propician en la educación ese sentido por el que asistir; al contrario, encuentran prácticas desagradables pues no se corresponden con la formación de los estudiantes (en este caso muchos alumnos no cuentan con habilidades de aprendizaje autónomo, lo que se correspondería con el modelo ideal de telesecundaria).

Para evitar estas experiencias desfavorables, se requeriría una escuela que tuviese sentido para sus miembros como instrumento de crecimiento personal y de transformación social, que pudiera, en fin, cavar con esa experiencia de desdoblamiento que hoy caracteriza la vida escolar del alumno (San Fabián, 2000).

Se expresa una diversidad de experiencias en los estudiantes; la siguiente está relacionada con el código de “**diversión**”:

Mis mejores experiencias son cuando los maestros hacen algo divertido pues me divierto o cuando dicen algo gracioso pues me río (E7).

Aquí podemos distinguir que el alumno ve a la escuela como el medio para la diversión, el espacio para lo recreativo, lugar para el esparcimiento, lo que valora es la risa, lejos de un conocimiento es la diversión lo que aprecia, es ese momento de esparcimiento, por qué no, el juego como tal o de palabras, que podemos denotar al salir de lo cotidiano, salir de la rutina.

Ducoing (2007) plantea la posibilidad de resignificar el sentido o mejor dicho los sentidos de la escuela secundaria, como una institución que acoge a los adolescentes y les confiere una identidad en su conjunto, al igual que los tomadores de decisiones y docentes despliegan acciones para atenderlos en sus intereses, en sus perspectivas y en su proyecto de vida.

Otro sentido de la escuela es el que alude a las Relaciones maestro-alumno. Los estudiantes otorgan roles al profesor; en tal sentido el código que más sobresalió en el presente estudio fue el de ser los profesores una **ayuda** para los alumnos frente a la solución de problemas personales:

Ayudan a resolver el problema de una forma adecuada (E3).

Como podemos observar, la importancia del profesor en este grupo de jóvenes es relevante; frente a los problemas que se les presentan los jóvenes recurren al docente como un medio de ayuda o bien el catedrático busca los medios para lograr que los estudiantes salgan de algún percance que se les presenta.

El profesor es aquella persona que debe ser competente, para dar respuesta a todos los conflictos que se le puedan presentar el alumno, sean éstos de carácter cognoscitivo o psicológico, sin tener en cuenta que el docente, no tiene el deber de poseer conocimientos específicos de psicología (Prieto, 2008).

Un segundo código en esta subcategoría es el de **orientación**, como lo demuestran los siguientes testimonios:

Nos dicen lo que ellos creen que es lo correcto y nos orientan (E6).

Hablan conmigo y me orientan de acuerdo con la situación (E1).

Es necesario resaltar que en la modalidad de Telesecundaria un solo profesor imparte todas las materias, desde las relacionadas con las ciencias exactas, las ciencias sociales y las curriculares; este cuenta con una jornada laboral de seis horas todos los días de la semana y el periodo que dure el ciclo escolar, por lo que la relación maestro-alumnos es muy estrecha.

Como se ha señalado, la educación secundaria es un nivel escolar que enfrenta cada vez más nuevas demandas y nuevos retos, convirtiéndose en un recorrido escolar que reclama, por un lado, una comprensión de su naturaleza, de su sentido, de su especificidad, de su papel en la actual sociedad y, por otro, una reconversión por parte de los tomadores de decisiones y de los profesores en su orientación (Ducoing, 2007).

Otro de los roles que desempeña el profesor de Telesecundaria según los sentidos que le otorgan los estudiantes, al ser también orientador, es el de conducir la **relación maestro-padres de familia**, como lo manifiestan los alumnos:

Mi maestra me hace reconocer el importante papel que juegan mis padres en el proceso de mi educación (E1).

Es claro entender que la relación familia y escuela desempeña un papel primordial en el desarrollo de los jóvenes, exigiendo la necesidad de trabajar de forma coordinada, colaborativa y cooperativa, y a los padres, participar en las diversas actividades escolares.

Cabe explicar que por el contexto donde se encuentra la escuela, en algunas familias, uno de los tutores tiene la necesidad de salir a trabajar y solo regresar hasta los fines de semana; también existen familias desintegradas donde los jóvenes solo viven con uno de los tutores.

Otro de los códigos que emergieron es **el buen trato** por parte del profesor, como se demuestra en el siguiente testimonio:

Frente a un problema, mi profesor se comporta con amabilidad y seriedad, para poder ayudarnos a resolver el problema (E12).

Los alumnos valoran la forma en la que se dirige el catedrático, aprecian el trato amable que se les brinda, reconocen las prácticas de socialización que existen entre maestro-alumno, el respeto que se tienen a sí mismos y con los demás a pesar de las diferencias de edad.

Los sentidos subjetivos que acompañan la reacción de un alumno o un profesor ante una situación escolar nunca son solamente una expresión del acontecimiento vivido, sino de lo que el estudiante siente y simbólicamente crea, cuando la expresión del profesor le hizo sentir una humillación que había sentido antes por un comportamiento de su padre hacia él, etc. (González, 2011).

Por otra parte, referente a la Relación entre compañeros es necesario resaltar que en la telesecundaria estudiada, también los grupos de alumnos son los mismos durante los tres años en la escuela, por lo que sobresale la estrecha relación que hay entre ellos, siendo el principal código la **convivencia**:

Me siento a gusto con mis compañeros y con mis maestros, me siento a gusto a la hora del recreo, donde convivo más con mis compañeros y a veces también convivo con mis maestros (E9).

Tener una buena relación con sus compañeros de escuela es un elemento clave para el bienestar en el entorno escolar, al pasar seis horas diarias en la institución. En tal sentido la escuela secundaria son los «años de compañerismo» porque las expectativas de transitar alguna experiencia de transmisión de conocimientos han sido descartadas; algunas escuelas no necesariamente brindan educación sino “contención”, de acuerdo con el sector socioeconómico (Llinás, 2008).

Otro de los sentidos que les otorgan los estudiantes a sus compañeros, es el **diálogo**, como lo manifiestan los entrevistados:

Si en algo no estamos de acuerdo como compañeros solo dialogamos y eso hace que todos tengamos una convivencia sana (E15).

El código tiene mucha relación con el anterior, la importancia de pertenecer a un grupo de iguales es decisiva en la identificación con las actividades propias del grupo de compañeros, donde comparten diálogos, amistad, convivencia, gustos, formas de ver la vida dentro de un espacio escolar y fuera de la escuela. Otro elemento que sobresale, es el siguiente código, de **orientación entre compañeros**, como lo demuestra el siguiente fragmento:

Con mis compañeros me relaciono por medio de la convivencia y cómo nos orientamos unos a otros (E14).

Como podemos denotar, en la anterior subcategoría emergía el carácter orientador del profesor y aquí se expresa esa orientación por parte de los compañeros, siendo la adolescencia la etapa donde surge la necesidad de la orientación como un proceso en el que se presta atención a la gran conexión entre ellos y son datos que facilitan los sujetos siendo consideraciones que conlleva necesariamente a criterios de actuación educativa.

De esta manera, una primera evidencia que emerge del análisis tiene que ver con la existencia de similitudes y diferencias en las perspectivas según la situación en la que cada joven se encuentra con relación a su vínculo con la escolarización en el nivel de la secundaria (Carbonari, 2018).

Un código emergente, es la **infraestructura** de la institución, algunas expresiones lo manifiestan de la siguiente manera:

La escuela es pequeña pero limpia, tiene salones, aula temática, dirección, etc. (E6).

Las voces de los alumnos expresan una percepción positiva del espacio institucional, podemos decir que el sentido que le dan a la escuela tiene relación con el espacio y cómo se sienten en el mismo; por ende, la infraestructura cumple con un rol importante en la configuración de la escuela.

Los sentidos personales de cada estudiante son diversos, con distintas combinaciones, formas de organización y complejidad y se van constituyendo a lo largo de la vida. Podríamos hablar de sentidos personales más específicos, particulares, y de otros más complejos o generales (Alonso y Fernández, 2015).

El **proyecto de vida** hace referencia al plan que cada persona elabora para alcanzar sus metas, es decir a la dirección que le da a su vida (D'Angelo, 2000). Al tratarse de jóvenes que estudian la educación secundaria, uno de los aspectos para tomar en cuenta es el proyecto de vida. Así, la principal proyección reflejada en el grupo estudiado es la **preparación y superación personal**, lo cual concuerda con uno de los códigos de la primera subcategoría y así lo expresan en las siguientes palabras:

Terminar la secundaria, entrar a la preparatoria y terminarla (E6).

Terminar mis estudios y tener una carrera (E11).

Estas manifestaciones reflejan ciertas direcciones donde requieren decisiones, es necesario tener en cuenta que la elección tendrá efectos inmediatos del resto de las opciones y esto supone un desafío difícil de superar para muchos estudiantes. De acuerdo con Hernández (2007) y el grupo de jóvenes analizados, obtener la certificación de su bachillerato, denota parcialmente un sinsentido al hecho mismo de los contenidos curriculares; al parecer lo que mueve a los estudiantes es la búsqueda de mecanismos que le permitan mejorar económicamente.

Un segundo código en esta subcategoría es el de **realización personal**, así lo expresan los alumnos:

Mi proyecto es lograr todas mis metas, estudiar, lograr una carrera y ser alguien en la vida (E10).

A través de estas voces, es posible distinguir el sentido de vida en relación con el sentido compartido de su tránsito por la escuela, ya que para lograr una profesión necesariamente tienen que estudiar, dentro de la vida se requiere de varios recursos; dentro de estos, los conocimientos, destrezas, habilidades y saberes.

La escuela es una institución anclada en esta secuencia temporal. El pasado que debe ser configurado, inventado, transmitido por la institución para construir una representación que haga inteligible el presente y justifique la pretensión de futuro. La escuela “contiene una promesa de futuro” (Tiramonti, 2004). En un tercer código, en este grupo de jóvenes está el poder obtener un **empleo**:

Tener un buen trabajo y aprender más (E3).

Mi proyecto saliendo de la secundaria es trabajar, pero al mismo tiempo estudiar una preparatoria en línea (E14).

En estas respuestas emerge la escuela vista como una proyección hacia el futuro, un medio para obtener un empleo, que le permita tener otras posibilidades que no observa en su familia, otros medios que los lleven a tener otro estilo de vida, hacer frente a las exigencias en el ámbito laboral, aquello que contemplan los planes de estudios le aprueben a los estudiantes adquirir las habilidades para desempeñar un encargo. En un futuro vislumbran esa oportunidad de acceder a otras posibilidades, dentro de su proyecto de vida, contemplan por ejemplo **viajar**, como lo expresan:

Dentro de mi proyecto de vida considero terminar la preparatoria, estudiar enfermería, viajar y poder visitar la Torre de Paris (E5).

Viajar y conocer muchos lugares en mi vida (E13).

Una mirada hacia el futuro dentro de su proyecto de vida abre la posibilidad a este grupo de jóvenes de viajar, contemplando lo que conlleva como los recursos y medios que lo hacen posible, siendo una motivación que los conduce hacia el logro de metas dentro de los límites de un supuesto. De allí, la necesidad de que examinar posibles cambios en los procesos de individualización de los jóvenes se vincula con la expectativa de situar la pregunta por las metas personales en el centro de aquello que ellos estiman como crucial de alcanzar en la vida (Gómez y Royo, 2015).

Un código que llama la atención es el siguiente, considerando en su proyecto de vida a sus **padres**, lo cual posee relación con un código de la primera subcategoría, en este sentido se expresan de la siguiente manera:

Lograr la carrera que yo deseo, que mis papás se sientan orgullosos de mí y que toda mi familia siempre esté feliz (E2).

Como vemos, los padres se constituyen en un referente para la superación personal y profesional. Por otra parte, los estudiantes adolescentes requieren de adultos que los motiven a seguir adelante, a lograr sus metas, que estén interesados en ellos y que estén no sólo para ellos sino con ellos, interesándose en lo que hacen, piensan, sienten, vislumbran, persiguen y quieren alcanzar.

Por otro lado, cada vez contamos con menos adultos maduros, tanto padres y madres en las familias, como profesores en los colegios. Y luego, según las circunstancias en muchos casos, hay un vacío existencial, la vida sin sentido. En este contexto, los adolescentes pierden los límites, falta el autodomínio y se producen los desbordes individuales, grupales y hasta masivos (Ayala, 2013).

Un último código de esta subcategoría es el de **formar una familia**, aunque muy pocos estudiantes hacen mención a ello:

Mis propósitos en la vida: primero terminar mis estudios y tener una carrera. Después viajar a muchas partes del mundo y por último formar una familia (E6).

Es importante resaltar que en el medio rural donde se encuentran los estudiantes, formar una familia no está en el proyecto de vida de la mayoría, pero es una de las situaciones que ocurre al no seguir estudiando; en el caso de las mujeres si tienen problemas en casa buscan una salida, encontrando en una pareja una alternativa para escapar de la situación que viven, olvidando sus proyectos, sueños y aspiraciones.

Como afirma Bernstein (1971), los estudiantes de clases bajas tienen que hacer un esfuerzo suplementario para captar los códigos elaborados y para traducirlos a sus modos de habla. La escuela sería concebida, fundamentalmente, como una institución de transmisión cultural.

Toda una vida, llena de memoria, en la cual las tradiciones, hábitos y costumbres se repiten y se recrean. Escenarios donde coexisten la esperanza y la frustración, las presiones y las expectativas individuales y también cierta resistencia construida, de indignación e impotencia, de sueños por un futuro y del distanciamiento que proporcionan la desilusión, el desengaño y los fracasos (Linares, 1996, citada en D'Angelo, 2005).

Conclusiones

Es importante precisar que esta investigación surge al conocer el ámbito de telesecundaria, siendo la autora estudiante normalista en la especialidad y catedrático en México, por lo que ello precisa varios problemas a resolver, y el discernir la elección de alguno de ellos, es a partir de la prioridad y en este

caso, fue por la necesidad de comprender sobre los sentidos construidos por los estudiantes en torno a la Escuela Telesecundaria No. 0326 “Poeta Josué Mirlo”.

Es cierto que por la experiencia como docente frente a grupo, hay ciertos conocimientos comunes sobre los adolescentes que pueden percibirse y sentirse, pero se desconoce su fuerza en las acciones cotidianas, por el contexto, porque cada persona es un mundo; hasta que con apoyo de las teorías generales y específicas pueden encontrarse algunas de sus funciones como puntos centrales para descubrir lo que pasa. A partir de esta postura, sobresalieron algunos sentidos relacionados (producto de la subjetividad).

Sobre el valor de las teorías empleadas para la investigación, es oportuno mencionar que es muy válido una teoría pertinente, ya que permite una investigación segura, que se traduce en la necesidad de revisar diversas fuentes, lo cual requiere realizar exhaustivamente varias acciones: la primera versa sobre la (s) categoría (s) y subcategoría (s) del problema para reconocer a profundidad el objeto de estudio. Una más es sobre lo que otros han investigado del tema para determinar el enfoque del propio estudio. Otra en cuanto a las teorías que permitirán comprender e interpretar lo que sucede en el estudio de campo. La última es sobre la metodología a emplear; todas juntas permiten percibir una idea clara de lo que se desea alcanzar.

En este caso, se pudo apreciar que las formas en que la escuela está siendo interpretada por sus agentes, involucra racionalidades híbridas, determinadas en gran medida por el contexto y la posición social que ocupa el agente dentro de este. Así se comprende que alrededor de la escuela se hayan producido diversos sentidos que contribuyen a establecer la experiencia de los estudiantes en el curso mismo de su vida escolar.

Por eso, que la escuela significara el aprendizaje solo se presenta en el discurso; en la realidad, la posibilidad de mejorar las condiciones económicas, adquirir reconocimiento social, recibir conocimientos prácticos antes que teóricos, ingresos económicos y estabilidad laboral para el futuro, la emergencia de tener acceso a una educación pública y con orientación; evidencia la construcción de unos sentidos que permiten reconocer la existencia de una perspectiva instrumental, un sinsentido elaborado sobre la escuela, caracterizado por esquemas lógicos y causales, con pretensiones universalistas y un futuro de vida anheloso.

Pero, al ser la escuela una complejidad social para los adolescentes, esta no sólo es interpretada y construida en la práctica desde una perspectiva instrumental por sus agentes, al significar la escuela la posibilidad de experimentar eventos institucionales; consolidar lazos afectivos e interactuar; vivir experiencias relacionadas con convivencia, resolver conflictos, salir de los salones de clases y experimentar un ambiente tranquilo, de amistad, de diversión, las diversas áreas institucionales como espacios para crear las mejores relaciones personales; también demuestra que los sentidos hacia esta institución se elaboran a partir de interpretaciones convencionales, nacidas de una dimensión intersubjetiva y local, a partir de las interacciones concretas que llevan a cabo sus agentes.

De esta manera, al aceptar que la escuela está siendo construida e interpelada a partir de sentidos instrumentales, se puede comprender que la división entre significados y la experiencia escolar, es sólo metódica, ya que estas dos formas de interpretar el mundo de la vida cotidiana escolar - que se reflejan en los dos sentidos identificados- se encuentran integradas y presentes en el flujo de la acción y de las reflexiones de los agentes. Por esto, el sentido que a la escuela otorgan los estudiantes es la transformación de la vida y de las realidades sociales rurales; y la formación de los escolares; observándose la tensión existente entre estas dos formas de reflexionar sobre la escuela, que acompañan de forma simultánea a sus agentes.

Estos dos sentidos de la escuela permiten comprender la flexibilidad de los procesos cognitivos de los participantes, que, atendiendo a sus necesidades y deseos inmediatos, no pueden dejar de proyectarse a su proyecto futuro. Los sentidos de la escuela producidos por esta comunidad escolar rural demuestran cómo sus procesos de pensamiento presentes se relacionan con el futuro, como combatiendo la incertidumbre del mañana. Lo anterior puede estar relacionado, por una parte, con la interpenetración constante que sufre el sentido instrumental de la escuela, por parte del mundo social inmediato, pero también puede relacionarse con la intención de los mismos adolescentes, de instrumentalizar por medio de la escuela sus reflexiones.

Entonces, en la escuela telesecundaria deberían favorecerse actividades que promuevan el sentido vocacional de asistir a la escuela por convicción, para tener otra visión de la institución, ir al colegio como una actividad constructiva, autorregulada y estratégica con sentido; en tal sentido surge la interrogante: ¿cómo lograr un sentido vocacional hacia la escuela?

En la reflexión sobre los sentidos de la escuela no se puede acentuar con exclusividad el discurso instrumental que a ella se le ha adjudicado, sino que también es preciso determinar los procesos sociales nunca acabados de los que participa este grupo de jóvenes, por ser la escuela una construcción social anclada en determinaciones sociales específicas. Por lo tanto, para comprender cómo y por qué se elaboraron los sentidos en torno a la escuela por determinados agentes, se debe atender a las mediaciones geográficas, biográficas y macroestructurales, que están influyendo en tales configuraciones.

La psicología puede contribuir a esta comprensión, mostrando cómo se construyen los sentidos directamente relacionados a las vivencias concretas de quienes los producen, a partir de marcos simbólicos de interpretación de la realidad, que encuentran su base en la existencia de significados compartidos, experiencias o relaciones, por medio de acciones comunicativas llevadas a cabo por sus agentes. Aunque esta realidad está muy distante, ya que el profesor de telesecundaria no tiene el perfil de esta disciplina y no existe un especialista que lo reemplacé. Para lo cual vale la pena preguntarse, ¿cuánto tiempo pasará para que incorporen psicólogos en telesecundaria?

Aunque en este trabajo se deseó hacer una lectura cuidadosa de los sentidos hacia la escuela para la comunidad estudiantil, es evidente que el análisis propuesto posee limitaciones. Por ejemplo, quedaron sin explorar de una manera profunda, los sentidos desde una perspectiva de género, ya que sólo se describen y analizan de forma general las razones para asistir a la escuela, por parte de los estudiantes según sexo, o lo que puede estar representando

el compromiso para los profesores, reclamándose una reflexión más juiciosa sobre las diferencias existentes entre los argumentos brindados por los estudiantes y los docentes.

Además, sería interesante contrastar estos sentidos elaborados en torno a la escuela por un grupo de estudiantes, con los sentidos de la escuela y la educación, que configuran los discursos institucionales del Estado que alientan las actuales políticas educativas para hacer un comparativo de realidades.

Es preciso retomar la pregunta de ¿cómo podemos contribuir al desarrollo de una «pedagogía del sentido hacia la escuela»? En primer lugar, es necesario considerar al adolescente como un intérprete competente de su mundo social y establecer una nueva relación del catedrático (docente, investigador o gestor) con los adolescentes (alumnos, investigados). Los estudiantes sufren una falta de consideración en las políticas educativas y reformas que no tienen ni toman en cuenta su sentir.

Por último, no hay que dejar de lado el aprendizaje realizado en esta investigación que dio como producto el presente artículo. En cuanto a los aprendizajes adquiridos desde el punto de vista profesional y personal, la autora aprendió varias cosas, pero la más importante es que la investigación social permite comprender los diversos fenómenos que percibe en el campo educativo del que forma parte. Otras más son con relación a las diversas fases del proyecto de estudio como:

- Antes de proponer alguna alternativa de solución, hay que entender el problema.
- Un profesional de la educación es en esencia un investigador social.
- Un docente investigador requiere de disciplina, paciencia y constancia para dilucidar un problema.
- El objetivo de un profesional de la educación no es sólo vislumbrar el problema u opinar al respecto, sino generar propuestas de solución.

Referencias bibliográficas:

- Alonso Alonso, M. M. y Fernández Ríos, L.E. (2015). El sentido de la escuela como objeto de estudio: Apuntes teórico-metodológicos. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 7 (12). Recuperado de: https://sociologia-alas.org/wp-content/uploads/2016/05/CyCL_ALAS-Vol7No12-dic2015.pdf
- Amato, R. (2006). Proyecto de Vida. Exposición en el 34° Congreso Argentino de Pediatría. Córdoba.
- Ayala, J. (2013). Adolescencia y proyecto de vida; Persona, Revista Iberoamericana de personalismo comunitario. Recuperado de: www.personalismo.net/PDF/0807adolescencia.PDF
- Berstein, B. (1971): *Class, codes, and control*, Vol. I: Theoretical studies towards a sociology of language. Londres: Routledge and Kegan Paul (Traducción al español en AKAL, 1989).

- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Carbonari, F. (2018). Jóvenes de sectores populares y sentidos sobre la escuela media. La influencia de lo laboral. *Revista Brasileira de Educação* v. 23 e230025.
- D'Angelo, O. (1994). Modelo integrativo del proyecto de vida. Provida. La Habana, Cuba.
- D'Angelo, O. (2000). Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. Biblioteca virtual.
- D'Angelo, O. (2005). La subjetividad y la complejidad. Procesos de construcción y transformación de la subjetividad individual y social. Recuperado de: <http://www.cips.cu/wp-content/uploads/2020/06/2-Creatividad.pdf>
- Díaz, J. (2003). La construcción de la identidad en los adolescentes de secundaria. VII Congreso Nacional De Investigación Educativa, México.
- Ducoing, Watty P. (2007). La educación secundaria un nivel demandante de especificidad y objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo. Año/vol.12, número 032 COMIE. Distrito Federal, México.
- Durkheim, E. (1966). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Escalante Bravo, M. G. (2018). Una escuela telesecundaria en contexto vulnerable: desigualdad social y educativa. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1 (1), 175-184. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.255>
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). (2020). Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional. Pedro Núñez, editor; Daniel Pinkasz, editor. FLACSO: San José, Costa Rica. Recuperado de: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/12/I-Informe-Regional-FLACSO.pdf>
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 48-69.
- Giró, J. (2011). Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers*, 96/1.
- Gómez, Urrutia, V. y Royo Urrizola, P. (2015). Nuevas subjetividades y proyecto de vida: jóvenes universitarios de la VII región del Maule, Chile. *Revista de Estudios Sociales*, núm. 53, julio-septiembre, pp. 90-101.
- González Rey, F. (2002). Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural. México. DF: Thomson.
- González Rey, F. (2009). Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad: una aproximación desde Vygotsky hacia una perspectiva histórico-cultural. Buenos Aires: Noveduc.

- González Rey, F. (2011). "Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia", *Rivista di psichiatria (Brasil)*, vol. 46, núm. 5-6.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE*, 20 (67), 1019-1054.
- Hernández Hernández, F. (2006). El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria. *Revista de Educación*, extraordinario, pp. 357-379.
- Hernández, O. (2007). El sentido de la escuela. Análisis de las Representaciones Sociales de la Escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de Bogotá. Trabajo de grado presentado para optar al título de Psicólogo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Klein, A. (2013). *Subjetividad, Familias y Lazo social. Procesos psicosociales emergentes*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- Llinás, P. (2008). Sentidos de la experiencia escolar en la escuela secundaria: percepciones de los alumnos en cuatro jurisdicciones argentinas. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, dirigida por Guillermina Tiramonti y co-dirigida por Inés Dussel. FLACSO-Argentina.
- Longares, V. C. (2006). La Telesecundaria en México: Historia de un proyecto de educación a distancia, innovación educativa y desarrollo rural (1964-2000). Facultad de Humanidades y Educación [Dpto. de Ciencias de la Educación], Universidad de Burg. *Historia de La Educación*, 25, 708-709. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11252>
- Lozano Andrade, J.I. (2003). Los saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica de los profesores de educación secundaria: un análisis desde sus representaciones sociales. Tesis de Doctorado, ENEP Aragón, UNAM.
- Martínez Miguélez, M. (2002). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. *Paradigma*, Vol. XXIII, N° 1.
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado. *Cinta de Moebio* 27, 248-255. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/27/merlinsky.html
- Parsons, T. (1959): The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*.
- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, n. 10, pp. 325-345.
- Quiroz, E. R. (2002). Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que

- atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico – México, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), CINVESTAV, México.
- Reyes Juárez, A. (2011). *Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*. Ciudad de México: COMIE.
- Reyes Juárez, A. (2011). Experiencias estudiantiles de adolescentes rurales: Un acercamiento a la faceta subjetiva de la telesecundaria en México. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 55/3.
- San Fabián Maroto, J. L. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. *Revista de Educación*, N° monográfico, 323, pp. 9-28.
- Santos, A. y Carvajal, E. (2001). Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, núm. 2.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tenti Fanfani, E. (2000). Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios. México: SEP.
- Tiramonti, G. (2004). “Una cartografía de sentidos para la Escuela”, ponencia presentada en: Para el Desarrollo económico, primero el desarrollo social, Segundo Coloquio, IEPES- CGE, Facultad de Ciencias Económicas, UBA, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. & Minteguiaga, A. (2004). “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela”, en: G. Tiramonti (coord.), *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial. Recuperado de: http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/files/2014/03/la_trama.pdf
- Weiss, E. (2006). “Los jóvenes como estudiantes. Presentación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29) (en línea), pp. 359-366. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002902.pdf>
- Wolff, L. y De Moura Castro, C. (2000). “Educación secundaria en América Latina y el Caribe: los retos del crecimiento y la reforma”. Publications, Education Unit Inter-American Development Bank 1300 New York, Washington. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/13457/educacion-secundaria-en-america-latina-y-el-caribe-los-retos-del-crecimiento-y-la>

Horizontes laborales y orientaciones escolares:

Miradas de estudiantes de nivel secundario

Work horizons and school orientations:

Perspectives of secondary school students

Mauro Victor Guzmán. *viktorm_g@hotmail.com*

Silvia Mariela Grinberg. *grinberg.silvia@gmail.com*

Eduardo Daniel Langer. *langereduardo@gmail.com*

UNPA – CONICET. Argentina

Recibido: 04/09/2021

Aceptado:

Resumen:

Se describen desde la mirada de estudiantes de nivel secundario los horizontes laborales y su relación con las orientaciones de escuelas públicas de Caleta Olivia (Santa Cruz). Se toman en consideración las características socio-urbanas de emplazamiento de las instituciones y la modalidad de sus orientaciones formativas, sea técnica o bachillerato. Se trabaja con datos obtenidos de encuestas implementadas en 2018 a 487 estudiantes de primero, tercero y último año del nivel, así como entrevistas en profundidad realizadas entre 2019 y 2020 a 24 estudiantes de último y anteúltimo año escolar.

Los resultados confirman la relación entre formación escolar y horizontes de futuro laboral más estrechas en estudiantes de escuelas técnicas que en quienes asisten a escuela de bachillerato, también observamos discursos referidos a horizontes laborales múltiples que están presentes en estudiantes de ambas modalidades. Estas perspectivas se producen en el escenario laboral del golfo San Jorge, cuya matriz monoprodutiva históricamente asociada a la extracción de petróleo presenta las características fluctuantes e inciertas del trabajo y el mercado global. Por tanto, la formación para el trabajo no deja de estar atravesada por esas tensiones e involucra aquellas que reclaman la formación de sujetos flexibles que actúen como empresarios de sí.

Palabras claves: Educación, Trabajo, Saberes, Jóvenes

Abstract:

We proposed to describe from the perspective of secondary school students the labor horizons and their relationship with the training orientations of the public schools of Caleta Olivia (Santa Cruz). It works with data obtained from surveys implemented in 2018 to 487 students in the first, third and last year of the level, as well as in-depth interviews carried out between 2019 and 2020 with 24 students in the last and third year of school. While the results confirm the relationship between school training and future employment horizons that are narrow in students from technical schools than in those who attend high school, we also observe discourses referring to multiple work horizons that are present in students of both modalities. These perspectives are produce in the labor scene of the San Jorge Gulf, whose monoprodutive economy historically associated with oil extraction presents the fluctuating and

uncertain characteristics of labor and the global market. Therefore, training for work continues to be influenced by these tensions and involves those that demand the training of flexible subjects who act as self-entrepreneur.

Keywords: Education, Work, Knowledge, Youth

Introducción

La división del trabajo en el taller (Marx, 1990), y su camino hacia “organización científica del trabajo” bajo las lógicas de producción taylor-fordista desde principios del siglo XX (Coriat, 2011; Harvey, 2000), implicaba una clara división y jerarquización entre trabajo intelectual y trabajo manual. El campo de la sociología de la educación ha estado especialmente involucrado con estas cuestiones. Entre otras, importa resaltar aquellas que se ocuparon de la formación de los futuros trabajadores y su integración al mundo del trabajo se producía gracias al *principio de correspondencia* entre la formación escolar y lo que sucedía en la fábrica (Bowles y Gintis, 1985), así como a través de *redes de escolarización* diferenciales según saberes que se imparten en relación con las posiciones sociales que se ocupa y aquellas a ocupar dentro de la división social del trabajo (Baudelot y Establet, 1975).

Ahora, el fin de siglo nos ha dejado viviendo en otro escenario no sólo en lo que refiere a la crisis del capitalismo industrial y, desde ya, la formación para el trabajo. De hecho, como ha señalado Deleuze (1996) asistimos a un capitalismo cuya lógica “ya no es de producción sino de productos (...) en que la empresa ha reemplazado a la fábrica” (p. 153). La pregunta por la educación y el contenido que esta asume o debería asumir adquiere especial vigor y se vuelve objeto de este artículo resultado de una investigación que hace eje en cómo lo/as estudiantes piensan e imaginan futuro laboral y en directa relación su educación.

En las últimas décadas, el incremento de supernumerarios (Castel, 1997), clase marginal (Bauman, 2000) o población liminar (Foucault, 2007); es decir una población que no tiene ni encuentra lugar como trabajadores ni como consumidores, constituye uno de los grandes problemas de nuestra sociabilidad en el presente (Grinberg, 2006). Ello ha puesto en cuestión precisamente esa integración al mundo del trabajo de la que aquellos estudios hablaban. En este escenario, la inserción laboral (Dubar, 2001), así como las transiciones hacia el trabajo que se han vuelto múltiples y superpuestas (Jacinto, 2010; Miranda y Arancibia, 2017) afectan particularmente a los y las jóvenes en el momento posterior a la escuela secundaria.

De manera que la tarea de educar pareciera que ya no consiste en preparar para desempeñarse en una sola profesión u oficio, sino en producir sujetos que puedan formarse a sí mismos constantemente a fin de desenvolverse en tantos lugares como les sea posible a lo largo de sus vidas (Grinberg, 2013). Enmarcados en estos debates nos preguntamos acerca de las perspectivas de los y las estudiantes del nivel secundario sobre sus trabajos a futuro y las relaciones con el contenido de las orientaciones formativas.

Situamos estos interrogantes en la localidad de Caleta Olivia, cuya estructura sociolaboral, así como la constitución del sistema escolar secundario, están fuertemente marcadas por una matriz productiva históricamente asociada

a la extracción de hidrocarburos (Salvia, 1997; Palma Godoy, 1999). Los vaivenes del precio internacional del petróleo, así como la incorporación de microelectrónica a los procesos productivos, contribuyen al carácter fluctuante e inestable de la dinámica ocupacional de la región y en este sector productivo en particular (Márquez, 2017), en el cual los y las jóvenes tienen poco lugar (Romero y Galaretto, 2013). En el presente artículo, indagamos acerca de las formas en que los y las estudiantes de escuelas secundarias públicas de la localidad enuncian las posibilidades de trabajos a futuro y sus vinculaciones con las modalidades y orientaciones de las escuelas a las que asisten.

Atendiendo a dichos objetivos, organizamos el texto en tres partes. En primer lugar, se presentan los aspectos metodológicos de la investigación donde se explicitan los criterios de selección y construcción de la muestra de encuestas y entrevistas, así como las características de las escuelas con las que se trabaja. Luego se desarrollan las discusiones teóricas referidas a las mutaciones en los vínculos entre formación escolar, saberes para el trabajo y posiciones futuras a ocupar en tiempos de capitalismo flexible (Sennett, 2000; Harvey, 2020) y sociedades de empresa (Foucault, 2007).

Ello lo realizamos atendiendo a las características particulares que adoptaron esos vínculos en la región del Golfo San Jorge y cómo en el escenario local se producen las inserciones laborales de los y las jóvenes. En tercer lugar, se describen tres agrupamientos de enunciados de estudiantes sobre el trabajo en sus horizontes futuros y las vinculaciones con el contenido de las orientaciones formativas que ellos y ellas cursan. Finalmente, se presentan conclusiones referidas a que esas distintas formas en que se suceden los enunciados de los y las estudiantes de una u otra modalidad, o en ambas, se vinculan con las características fluctuantes e inciertas del mundo del trabajo en general, así como con una distribución desigual de las orientaciones en íntima relación con el trabajo y el mercado laboral regional en particular.

Breves comentarios sobre la metodología de investigación

Trabajamos con resultados de investigación a través de una propuesta metodológica de base múltiple partiendo de una combinación entre datos cualitativos y cuantitativos de información. Se han implementado encuestas semiestructuradas durante el 2018 y entrevistas en profundidad entre 2019 y 2020 a estudiantes de escuelas secundarias públicas de Caleta Olivia. Tanto las encuestas como las entrevistas se efectuaron sobre una muestra intencional de escuelas construida en base a las características de emplazamiento urbano de las instituciones, índices de rendimiento escolar y las orientaciones de cada institución.

Para la muestra de bachilleratos, se consideró el emplazamiento escolar en función del índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI¹) que caracteriza al radio censal, para lo cual recurrimos a los últimos datos disponibles del INDEC que corresponden al censo del año 2010. Se han utilizado Sistemas de Información Geográfica (SIG) a fin de obtener una georreferenciación de

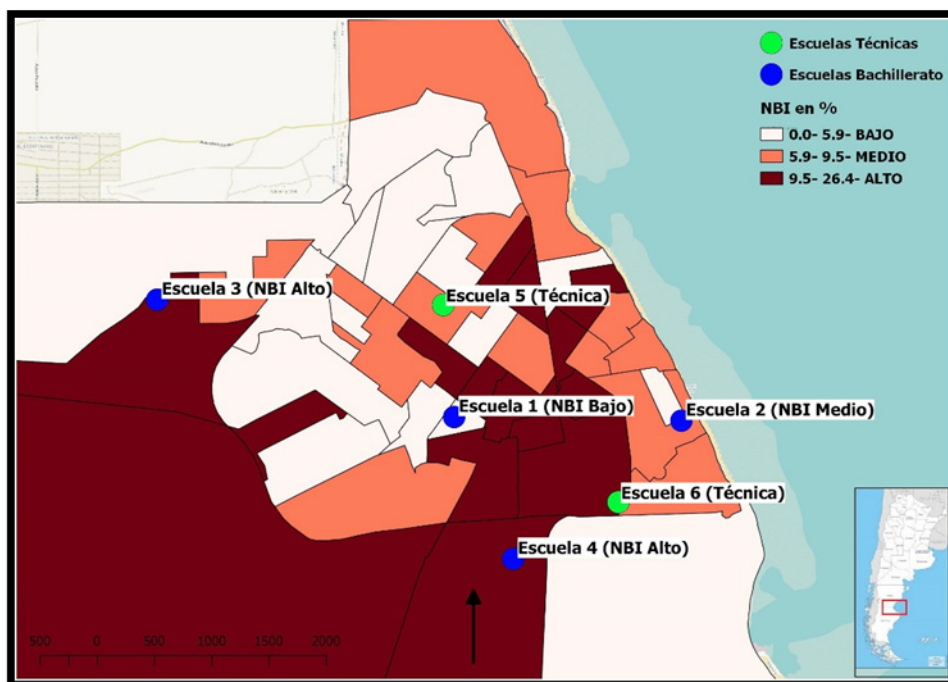
¹ Dicho indicador es un método directo para identificar carencias críticas en una población y caracterizar la pobreza, que usualmente utiliza indicadores directamente relacionados con cuatro áreas de necesidades básicas de las personas (vivienda, servicios sanitarios, educación básica e ingreso mínimo), información que se obtiene de los censos de población y vivienda (Feres y Mancero, 2001).

los datos, lo que permite una perspectiva urbana de la desigualdad social y de la educación secundaria en Caleta Olivia. Como cada uno de los radios censales está compuesto por un porcentaje de hogares con NBI, aquí se han organizado tres perciles cuyos polos van desde el “NBI Baja” (radios con menor cantidad de hogares con pobreza) al “NBI Alta” (radios con mayor cantidad de hogares en situación de pobreza). Considerando esta clasificación se han seleccionado escuelas emplazadas en cada percil de NBI, teniendo en cuenta el comportamiento de sus indicadores educativos hacia el extremo negativo al igual que la oferta de orientaciones procurando que éstas sean diversas. En cuanto a las escuelas técnicas, se han seleccionado las únicas dos que en 2018 ofrecían los seis años que contempla el trayecto formativo.

En lo que respecta a las encuestas, se buscó abarcar la mirada de los y las estudiantes de todo el nivel, considerando los momentos claves relacionados con el inicio del nivel secundario en general, el inicio del ciclo orientado y la perspectiva de quienes están a punto de finalizar la secundaria y “salir” hacia el mercado de trabajo; por lo que se eligieron al azar en cada escuela un curso del 1er año del nivel, un curso del 1er año del Ciclo Orientado (3er año de la secundaria) y un curso del último año del ciclo orientado (5° año de bachilleratos y 6° año de escuelas técnicas).

El instrumento de encuesta estuvo compuesto por distintas dimensiones de análisis, las cuales refirieron a las vivencias de los y las estudiantes sobre su escolaridad y perspectivas a futuro. Su implementación se realizó durante 2018, en seis escuelas públicas de nivel secundario de la localidad de Caleta Olivia (cuatro escuelas de bachillerato y dos escuelas técnicas), e implicó un alcance de 487 estudiantes.

Figura 1. Ubicación de las escuelas secundarias bachilleratos y técnicas seleccionadas, según nivel de NBI del radio censal. Caleta Olivia, 2018



Fuente: Elaboración propia en base a Censo Nacional INDEC 2010 y datos educativos de Centro de Estadísticas Santa Cruz

Tal como mostramos en la Figura 1, el tercil NBI Bajo se incluye una institución educativa que corresponde al segundo bachillerato público más antiguo de Caleta Olivia (creado en 1977) y uno de los más demandados de la localidad en épocas de inscripciones, así como una de las instituciones que más rápidamente queda sin vacante; en esta institución se ofrecen dos orientaciones: Humanidades y Ciencias Sociales, y Turismo (Escuela 1). En el de NBI Medio, una institución educativa corresponde al bachillerato público más antiguo de la localidad (creado en 1962) y ofrece dos orientaciones: Humanidades y Cs Sociales, y Economía y Administración (Escuela 2).

En el tercil NBI Alto tenemos dos instituciones educativas, ambas creadas en el 2013 y corresponden a los últimos bachilleratos públicos que se establecieron en la localidad. Los dos colegios ofrecen sólo una orientación: una de ellas ofrece la de Ciencias Sociales (Escuela 3) y la otra tiene la de Artes Visuales (Escuela 4). En cuanto a las escuelas técnicas de la muestra, una de ellas es de modalidad técnico industrial, creada en 1960, y es una de las instituciones que rápidamente queda sin vacante. Dicha institución ofrece cuatro orientaciones: Maestro Mayor de Obras, Industria de Procesos, Informática y Electromecánica (Escuela 5). La otra escuela técnica fue creada en 1993, y ofrece sólo la orientación en Biología Marítima, Pesquería y Laboratorista (Escuela 6).

Para la realización de las entrevistas se seleccionaron dos de las seis instituciones educativas de la muestra, considerando diferentes modalidades y emplazamientos urbanos de las instituciones. Se escogió la escuela 5 de modalidad técnica, emplazada en NBI Media y ubicada en una zona semi-céntrica de la localidad; y también se optó por la escuela 3, de modalidad bachillerato, emplazada en NBI Alta y ubicada en un barrio periférico de la ciudad. En total se realizaron entrevistas a 24 estudiantes (16 de la escuela técnica y 8 del bachillerato), que cursaban el anteúltimo y último año; 15 corresponden a mujeres y 9 a varones, cuyo rango de edades va de 16 a 20 años.

La sistematización y posterior análisis de la información relevada de las encuestas se realizó mediante la utilización del programa informático SPSS. Dicha herramienta permitió la realización de análisis de frecuencias simples y comparadas. Por otra parte, la información obtenida de las entrevistas en profundidad se procesó mediante el programa Atlas ti y se procedió a la codificación a través del método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967) de los temas emergentes en los enunciados de estudiantes, lo que permitió la elaboración de categorías analíticas.

A continuación, desarrollamos las discusiones conceptuales en torno a las mutaciones en los vínculos entre formación escolar, saberes para el trabajo y posiciones futuras a ocupar en tiempos de capitalismo flexible (Sennett, 2000; Harvey, 2020) y sociedades empresa (Foucault, 2007). Ello lo realizamos considerando el escenario laboral de Caleta Olivia y las características de las inserciones laborales de los y las jóvenes en la región, en tanto este se constituye en horizontes del trabajo futuro sobre el que los y las estudiantes elaboran sus enunciados.

Los saberes y la formación para el trabajo en tiempos de inestabilidad y flexibilización

La reestructuración del proceso productivo bajo lógicas flexibles (Sennett, 2000; Harvey, 2020) y la crisis de la sociedad salarial (Castel, 1997; Standing, 2011) desde fines del siglo XX produjeron cambios en las relaciones entre educación y trabajo respecto al modelo del capitalismo industrial. Hace ya varios años diversas investigaciones señalan que el proceso de precarización del trabajo aqueja particularmente a la población de jóvenes (Deleo y Fernandez Massi; 2016; Assusa, 2020), quienes se suelen incorporar en los lugares más inestables del mercado de trabajo. Ello afecta la inserción laboral (Dubar, 2001), problema que implica la ruptura de las relativas linealidades que se podían establecer entre formación escolar y acceso a un empleo (Jacinto, 2010).

En este escenario, desde los estudios de trayectoria se sostiene que el momento post-secundario se caracteriza cada vez más por transiciones múltiples y superpuestas (Miranda y Arancibia, 2017). De manera que, como sostiene Appadurai (2007), vivimos en tiempos de incremento de la incertidumbre social a gran escala respecto a cómo nos relacionamos con diversos bienes tales como la vivienda, la salud y/o la educación. Ello en los y las jóvenes parece profundizarse aún más ante el porvenir de sus trabajos futuros.

En este contexto de relaciones lábiles, esporádicas y fluctuantes con diversos rubros y actividades laborales, los saberes para el trabajo adquieren características particulares, sobre todo en los ámbitos a los que suelen acceder los y las jóvenes (Jacinto y Millenaar, 2012). Estar formado para el trabajo supone volverse *empleable*, esto es, adquirir un “(...) conjunto de competencias: conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que le permiten a una persona mantenerse en el mercado laboral o acceder a él” (Epele, citado en Gutiérrez y Assusa, 2015, p. 36). A fines del siglo XX, Gallart (1997) denominaba competencias a los saberes que requería el trabajo, basados cada vez más en la resolución de problemas concretos en situaciones inciertas, por lo que se trata de propiedades que están en permanente modificación. La noción de competencias hace referencia precisamente al carácter reciclable, volátil y flexible de saberes que los sujetos son llamados a actualizar constantemente en una sociedad que tiende al rendimiento constante.

La noción de competencia no deja de estar asociada a las lecturas de la vida social como la propuesta por Chul Han (2012) sobre las *sociedades del rendimiento*. Según el autor, el verbo modal de nuestra época es el *poder hacer sin límites*, apelando así a la capacidad de cada individuo para mejorar su productividad, lo que contribuye a generar la “explotación del sí mismo” (p. 31). Nos referimos a lógicas de gobierno de la conducta que buscan producir sujetos *empresarios de sí mismos* (Foucault, 2007). Esto es, comportamientos dirigidos a gestionar el propio bienestar y los medios para conseguirlo, como puede ser invertir en la propia formación, tal como lo proponen las versiones clásicas y actuales de la teoría del capital humano, y que se conceptualizan bajo esta noción de competencias, así como el de empleabilidad.

En este esquema, el lugar de la escuela es cada vez más el de “proporcionar herramientas suficientes para que el individuo adquiriera la autonomía necesaria para una autoformación permanente, para un continuo autoaprendizaje”

(Laval, 2004, p. 88). Ello implica que, en vez de transmitir conocimientos asociados a una sola profesión, la tarea de educar consista cada vez más en generar habilidades para que los mismos estudiantes aprendan a aprender (Grinberg, 2008; 2003).

Estas re-configuraciones de los saberes y disposiciones para el trabajo forman parte de las mutaciones en los procesos productivos que se han vivido y se siguen viviendo en las localidades del Golfo San Jorge. Las lógicas flexibles de producción se han implementado a través del proceso de privatización de YPF desde mediados de los 80' (Salvia, 1997). La reestructuración de las actividades extractivas de la región basadas en el paradigma informacional, lo que supone el avance de la informatización y robotización en el circuito petróleo (Aranciaga, 2004), no sólo está afectando en la demanda de mayor calificación y competencia de los trabajadores (Ruiz y Muñoz, 2008), sino que también conlleva la reducción de los planteles cuyas actividades son repetitivas y rutinarias (Márquez, 2017)². Cabe remarcar que, dado que las relaciones sociolaborales en la región se configuraron hasta entonces bajo una lógica de enclave (Salvia, 1997), ello produjo efectos desestructurantes en el mercado de trabajo y los trabajadores que persisten hasta nuestros días (Márquez, 2017).

Diversas investigaciones e informes del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación en la última década han mostrado que entre un tercio y un cuarto de jóvenes de 18 a 25 años que busca trabajo no lo consigue, de los cuales el 83% es cesante (es decir, han devenido desempleados luego de tener trabajo). Quienes logran insertarse, solo un 7% lo hace en empresas petroleras, mientras que la mayoría corresponde a los rubros de construcción, comercio y servicios (Romero y Galaretto, 2013). Esto último no es algo propio de la localidad de Caleta Olivia o la región del Golfo San Jorge, sino que es una tendencia que se produce respecto a los rubros que suelen acceder los y las jóvenes en general (Deleo y Fernández Massi, 2016). De manera que los trabajos que imaginan a futuro los y las jóvenes de escuelas secundarias se producen en un contexto local en que, aun cuando el perfil productivo sigue asociado principalmente a la actividad extractiva de petróleo, la mayoría de los jóvenes que logran insertarse laboralmente lo hacen en el sector de servicios, comercio y construcción.

Se trata de dinámicas del proceso productivo y de la estructura ocupacional que se articulan con las racionalidades (Foucault, 2006; Rose, 2007) que han guiado los procesos de reforma educativa en general, y de la localidad en particular, asociadas a la configuración de las pedagogías de las competencias (Grinberg, 2003). En investigaciones que han indagado sobre las reformas curriculares en escuelas secundarias de Caleta Olivia (Villagrán, 2018), así como en las formas de distribución urbana de la oferta de orientaciones de nivel secundario en la localidad (Guzmán, Langer y Grinberg, 2020), se evidencian ciertas particularidades en la formación del estudiantado que asiste a escuelas ubicadas en zonas con mayor pobreza urbana.

² Los rubros que han mostrado mayor creación de empleos en los momentos de mejoramiento de índices económicos luego del proceso de privatización de la actividad petrolera han sido los de construcción, comercio, sector servicios en actividades inmobiliarias, transporte y comunicaciones (Rojo y Rotondo, 2009).

En efecto, las orientaciones que menos relación tienen con la matriz productiva de la región (Artes visuales, Educación física) sólo se ofrecen en emplazamientos urbanos con altos índices de necesidades básicas insatisfechas. En esas escuelas, además, visto desde la perspectiva de algunos docentes, la orientación en artes visuales se asocia a la posibilidad de que sus estudiantes puedan “canalizar las energías” (Villagrán, 2018, p.156). Es decir, aquí el interrogante es si esas planificaciones o racionalidades formativas están o no ligadas a lo productivo, dado que las sociedades de empresa (Foucault, 2007) o sociedades de control (Deleuze, 1996) configuran una gubernamentalidad que no se centra principalmente en la producción.

En este marco de debates, la investigación se pregunta por estos procesos de crisis y reestructuración del mundo del trabajo y de la educación desde la perspectiva de lo/as estudiantes de escuelas secundarias. A continuación, nos ocupamos de uno de esos aspectos: la imaginación del trabajo y los modos en que piensan y toman decisiones respecto de su formación atendiendo a la desigualdad socioeducativa.

Horizontes laborales de estudiantes: entre la multiplicidad y las utilidades de la orientación

El vínculo entre escuela secundaria y trabajo históricamente se constituyó bajo una dualidad, en la que el currículo de las escuelas técnicas estuvo dirigido a la preparación laboral y las escuelas bachilleratos se basaban en una formación de tipo humanista (Camilloni, 2006). En Caleta Olivia, luego del período privatizador de fines de siglo XX y la profundización de las lógicas flexibles de producción en la actividad extractiva hasta nuestros días (Márquez, 2017), las expectativas de ingreso inmediato a empresas petroleras vía formación técnica de nivel secundario se han ido desvaneciendo³. Pero no ha ocurrido así con aquellas esperanzas vinculadas a una formación que mejore las posibilidades laborales, tal como observamos en el Cuadro 1.

³ Principalmente por las demandas de cada vez mayores niveles de formación para ingresar a los lugares más estables del circuito petrolero (Marquez, 2017).

Cuadro 1. Razones de asistencia a su escuela de estudiantes según modalidad. Caleta Olivia, en %, 2018. N=487.

Razones por las que asiste a esa escuela	Técnicas	Bachilleratos
Me interesaba la orientación	69,5%	28,3%
Se relaciona con lo que quiero trabajar	60,0%	26,9%
Es prestigiosa/recomendada/reconocida	56,0%	23,6%
Queda cerca de mi casa	17,1%	44,3%
Hay un buen ambiente social y cultural	36,0%	30,7%
Mis hermanos van allí	20,4%	17,9%
Conviene el horario	8,4%	28,3%
No había lugar en la que yo quería	6,5%	24,5%
Es más fácil terminar acá	5,8%	26,4%
Aceptan alumnos repitentes	7,3%	20,3%
No hay chicos con problemas	13,5%	12,3%
No hay movilidad para ir a otra más lejos	4,0%	14,2%
TOTALES	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas P.D.T.S. “Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativo (CIRISE)”. Área Socioeducativa – UNPA - UACO (2016-2018)

Las razones de asistencia escolar de los y las estudiantes de escuela técnica son centralmente el interés por la orientación (69,5%), la relación con el trabajo (60%) y el prestigio (56%). En cambio, en los y las estudiantes de bachilleratos esas razones para asistir a sus escuelas disminuyen. En estos casos la cercanía con la vivienda (44,3%) es la razón principal de elección y se desvanece la relación con el trabajo y/o la orientación de la escuela. Tal como señalamos en otros trabajos (Guzmán, Grinberg y Langer, 2021), esas razones no se dan de la misma manera en todos los bachilleratos, sino que hay diferencias según el emplazamiento urbano de las instituciones. En estudiantes que concurren a escuelas emplazadas en zonas con NBI Alto las razones de asistir a esas escuelas por la cercanía escuela-casa son más fuertes, al tiempo que disminuye la relación con el trabajo o el interés por la orientación como motivo de asistencia.

Como mencionamos, las orientaciones que se ofrecen con exclusividad en las escuelas ubicadas en los emplazamientos con mayor NBI son las que menos se relacionan con los sectores más dinámicos del mercado laboral en la región del Golfo San Jorge. Estas diferencias entre escuela técnica y bachillerato en sus vínculos con el trabajo van expresando relaciones entre la formación escolar y los enunciados sobre el futuro laboral en los y las estudiantes.

Importan, aquí, tres formas de enunciados que construyen los y las estudiantes acerca de las imágenes de futuro laboral y sus vínculos con el contenido de la formación escolar. La noción de “horizontes” nos permite dar cuenta de las perspectivas futuras sobre el trabajo que enuncian los y las

estudiantes que involucran expectativas y posibilidades que tienen mayor o menor claridad, precisión o seguridad sobre el contenido de trabajos que se imaginan realizando o desean realizar.

La singularidad de esas formas es que se producen diferencialmente en cada escuela: a) aquel horizonte que involucra pensarse como trabajador/a en relación con saberes orientados, se produce exclusivamente en estudiantes que asisten a la escuela técnica; y b) aquel horizonte donde se imaginan como trabajador/a en relación con saberes no escolares que se origina mayormente en estudiantes de la escuela bachillerato emplazada en una zona de NBI Alto; c) una tercera forma que denominamos horizontes múltiples está presente en estudiantes de ambas escuelas con similares proporciones, aunque al interior de esa multiplicidad podemos encontrar elementos que difieren entre enunciados de estudiantes que transitan distintos tipos de formación.

En cuanto al primer agrupamiento, los *horizontes de pensarse como trabajador/a en relación con saberes orientados*, los y las estudiantes refieren a enunciados de un futuro trabajo cuya actividad estará estrechamente asociada con el contenido de la orientación escolar. Aquí se encuentran exclusivamente aquellos y aquellas que asisten a escuelas técnicas, tal como a continuación se expresa en sus relatos:

“Bueno, a mí me gustaba desarmar un montón de boludeces de nene. El auto de mi papá lo terminé rompiendo (ríe) (...) Estuve ahí con mi abuelo tratando de repararlo. Lo logramos al final, pero costó. Y bueno, después de eso se me quedó la manía de desarmar las cosas. Y bueno, me gustó también la parte de acá [la escuela técnica] porque cumplía con todo lo que yo quería. Quería aprender de mecánica y quería aprender de electricidad. (...) Yo por ejemplo me estoy formando para ser un electromecánico. (...) Pero como ya te dije, son limitados esos puestos. Ah no ser que te formes mejor. Si te formas, por ejemplo, como un ingeniero mecánico, como yo quiero hacer, se te abren más las puertas.” (Damián⁴, Escuela Técnica, Orientación Electromecánica, sexto año, 2019)

“Y bueno yo desde que era chiquita siempre me gustó la informática. (...) Entonces como que siempre estuve encaminada y me anoté para eso, para seguir informática (...). Yo voy a estudiar ingeniería en sistemas ahora. En Córdoba en la UTN⁵. Así que me imagino... a mí me gusta programar (...). Me imagino programando para alguna empresa.” (Evelyn, Escuela técnica, Orientación Informática, sexto año, 2019)

Ambos estudiantes enuncian horizontes en relación con trabajos estrechamente vinculados con sus orientaciones. Sus intenciones son seguir estudiando una carrera asociada a su especialización como canal para acceder a los trabajos

⁴ Se utilizan nombres ficticios a fin de conservar el anonimato de las personas entrevistadas.

⁵ Universidad Técnica Nacional

o lugares de trabajo que les gustan y/o que sueñan. Observamos que la adquisición de saberes y capacidades propias de sus orientaciones les permite, como menciona Damián, vislumbrarse *siendo* a través de su especialización. Aquí los horizontes se vinculan a la posibilidad de “formarse para ser” en relación con la especialidad que brinda la escuela, en este caso una técnica. En los enunciados se hace presente la promesa de la formación escolar moderna basada en la preparación para llegar a ser alguien (Grinberg, 2008).

Si bien desde algunos discursos mediáticos y académicos dicha promesa parece haber entrado en crisis, ésta aún se corporifica diariamente en los y las estudiantes permitiendo no sólo que las escuelas se sostengan (Grinberg, 2008; Langer, 2017), sino también que esas esperanzas acerca de los saberes que allí se transmiten tengan utilidad en el futuro. En este caso, se refieren a poder ser alguien asociado a una profesión que, si bien reconocen que “son limitados los puestos”, al mejorar la formación consideran que “se te abren más las puertas”.

Aquí también cabe mencionar que ambos manifiestan intereses aún antes de ingresar a la escuela, y esos deseos guiaron la orientación que eligieron. Posteriormente, las particularidades del proceso formativo de la escuela técnica, asociada a un fuerte sentido de especialización (Gallart, 2006), les permitió re-afirmar el gusto por esos campos de conocimiento y ámbitos de trabajo⁶ (Jacinto y Dursi, 2010). En el caso de Damián, esos intereses refieren a saberes directamente relacionados con las actividades laborales de su padre (aunque él no haya expresado esa asociación explícitamente)⁷, por lo que la formación técnica y el horizonte laboral que menciona representan una continuidad referida al trabajo familiar.

No obstante, en los horizontes de pensarse como trabajador/a en relación con saberes orientados también encontramos estudiantes que expresan quiebres respecto a actividades y saberes para el trabajo previos a la elección de la orientación:

“[Trabajaba] con mi abuelo en la bloquera que tenía. Lo ayudaba por ahí a hacer el cemento o limpiar las máquinas. Y como que fui más o menos aprendiendo con él muchas cosas. De mecánica y de construcción también. Con mi papá también, aprendí a hacer el nivel del piso. Y eso que fui aprendiendo tanto con mi papá y mi abuelo, me enseñaron a ver acá [en la escuela técnica]... Yo decía, si voy a electromecánica esto yo ya lo vi con mi abuelo. Capaz que si lo hago es para trabajar un poco más en una empresa (...). Y en construcción era como verlo más plano, técnicamente y con normas a la hora de trabajar. Entonces me decidí con informática.”
(Esteban, Escuela técnica, Orientación Informática, sexto año, 2019)

⁶ Según las autoras referenciadas, desde la perspectiva de los y las estudiantes de escuelas técnicas el momento clave de la formación para confirmar, re-orientar o iniciar la configuración de una “identidad vocacional” es el de las pasantías.

⁷ En otro pasaje de la entrevista, Damián mencionó que su padre “sabe de mecánica” y cuando llegaron a la localidad abrió un taller. Actualmente está trabajando como capataz en la obra de construcción de las represas en el Río Santa Cruz, en la zona centro de la provincia.

A diferencia de los relatos anteriores, Esteban recuerda de su trabajo como ayudante de albañil junto a su padre y abuelo en la bloquera familiar, donde menciona haber aprendido “muchas cosas” sobre mecánica y construcción. En esa reconstrucción, asocia su elección de orientación a una decisión de no continuar con el camino formativo y laboral que había tenido, sino que optó por re-orientarse hacia la informática:

“El tema de reparar... Bueno ahora último cuando nos dijeron que se puede programar y todo eso me llamó más la atención. Y bueno me fui metiendo un poquito más en lo que es la programación y ahí me quedó gustando. Es algo que pienso seguir estudiando y trabajar.” (Esteban, Escuela técnica, Orientación Informática, sexto año, 2019)

El interés de Esteban está vinculado a la informática y a la programación. El “tema de reparar”, que implica trabajar con la parte física de la electrónica y microelectrónica (hardware), sin duda expresa cierta continuidad con aspectos de sus experiencias laborales anteriores en relación con la reparación y mantenimiento mecánico. Sin embargo, ubica el énfasis en que durante el proceso formativo “se fue metiendo” en la programación, es decir un área de la informática que implica un claro componente de trabajo inmaterial (Lazzarato y Negri, 2001) y por lo tanto de actividades abstractas que apelan a un trabajador cognitivo (Berardi, 2007). Esteban hace énfasis en que piensa estudiar y trabajar, dedicarse a ello. Observamos entonces que imaginarse como trabajador en relación con los saberes orientados a informática representa para él un quiebre, una discontinuidad respecto a las características de los trabajos que tuvo, así como también los de su familia. Este quiebre no se circunscribe al mejoramiento de las condiciones laborales, dado que señaló que de haber elegido electromecánica (un saber que “ya había visto” cuando trabajaba con su abuelo) lo hubiera hecho “para trabajar en una empresa”.

En cambio, el proceso de formación escolar orientada a la informática, y particularmente vinculada a la programación, significa para Esteban una discontinuidad sobre los saberes para el trabajo que caracterizan sus experiencias laborales del pasado, así como abre la posibilidad de lo nuevo (Machado, 2016) respecto al contenido del trabajo imaginado a futuro. En la historia de Esteban, esta posibilidad de lo nuevo que se abre a partir de la orientación en la formación secundaria técnica implica el desplazamiento de un devenir trabajador manual hacia un devenir trabajador cognitivo.

Un segundo agrupamiento de enunciados da cuenta de imaginarse en labores futuras sin ninguna relación con el contenido de la orientación. Es lo que denominamos como pensarse en *horizontes de trabajador/a en relación con saberes no escolares*. Este conjunto de discursos se produce solamente en estudiantes de la escuela bachillerato emplazada en zonas con NBI Alta. Aquí observamos una polarización y claras diferencias discursivas con estudiantes de la escuela técnica que describimos anteriormente. Ello porque las utilidades laborales de los saberes de la orientación que expresan los

y las jóvenes de escuela técnica, se desdibujan en los enunciados sobre la relación entre la formación escolar y los horizontes laborales de estudiantes de bachillerato. Estas diferenciaciones se articulan con los contrastes que observamos en el Cuadro 1 sobre las razones de asistencia escolar que tienen los y las estudiantes de escuelas técnicas y de bachilleratos. Al respecto, los y las jóvenes del bachillerato emplazado en espacios con NBI Alto hicieron hincapié precisamente en que los saberes que les ofrece la orientación no se conectan con las carreras o trabajos que desean o se imaginan:

“(…) Si yo tuviera que elegir en la carrera que voy a seguir ahora en la universidad, elegiría la [orientación] de economía porque voy a estudiar contador público, entonces me ayudaría mucho más porque ya tendría una base mejor. En cambio, en la orientación de ciencias sociales no tengo una mejor base, solamente algunas para poder estudiar otras carreras.” (Florencia, Escuela bachillerato, Orientación en Ciencias Sociales, quinto año, 2020)

“Después hay algunas materias que a mí no me sirven de nada porque yo con el tema de lo quiero laburar el día de mañana... A mí siempre me gustaron los autos, como lo repito, a mí no me sirve de nada algunas materias. (Carlos, Escuela bachillerato, Orientación en Ciencias Sociales, cuarto año, 2020)

Florencia y Carlos mencionan que la orientación de su escuela no les ofrece una “mejor base” para las carreras que quieren o necesitan⁸ estudiar, o bien que “no les sirve de nada” para lo que quieren trabajar el día de mañana. Estas perspectivas se alejan de aquello que proponían Bowles y Gintis (1985) respecto a cómo la formación escolar y su correspondencia con lo que sucedía en la fábrica, permitían pensar una integración diferencial al mundo del trabajo. En nuestros tiempos lo que se pone en duda para los sectores en condiciones de alta vulnerabilidad social es precisamente esa posibilidad de integrarse, incluso como *ejército de reserva*, al mundo productivo (Castel, 1997, Bauman, 2000).

Efectivamente, la integración e inserción laboral del estudiantado no estuvo presente en los criterios que guiaron las definiciones de las orientaciones a ofrecer en las escuelas secundarias en contexto de pobreza urbana de la localidad (Villagran, 2018). De allí que la sensación de in-utilidad de los saberes de la orientación escolar que expresan Florencia y Carlos refiere a los efectos de una racionalidad política (Foucault, 2006) cuya lógica formativa pareciera no ser pensada en términos productivos para esta población, y que conllevan el quiebre de las transiciones lineales de la escuela secundaria al trabajo que podían ser pensables hasta hace algunas décadas (Jacinto, 2010).

⁸ En el caso de Florencia, en otro pasaje de la entrevista menciona que por urgencias económicas de su familia decidió ocupar el puesto de contador de su abuelo, lo que para ella implica la necesidad de cambiar la carrera que tenía pensado estudiar.

Cuando predominan las relaciones lábiles, esporádicas y fluctuantes con diversos rubros y actividades laborales, e incluso la incertidumbre sobre la posibilidad misma de conseguir trabajo, aquello que se aprende hoy no se sabe si servirá mañana. Por eso, la utilidad de los saberes escolares suele ser cuestionada, re-significada y demandada por estudiantes que viven en condiciones de pobreza urbana (Langer, 2017).

En este contexto en que los saberes se conciben como volátiles, reciclables y fugaces, las reformas educativas de principio de siglo XXI inspiran ya no la transmisión de conocimientos sino la enseñanza de capacidades para que los mismos estudiantes lleguen a ellos, tanto dentro como fuera de la escuela (Grinberg, 2008). Al respecto, cabe mencionar que la denominación *horizontes de pensarse como trabajador/a en relación con saberes no escolares* indica, además, que los y las estudiantes refieren a buscar esos saberes por fuera de la institución. Esto es, en sus experiencias pasadas y presentes manifiestan que realizan recorridos formativos en espacios no escolares, y que se vinculan con trabajos que han tenido o que aparecen en sus horizontes futuros, tal como se vislumbra en los siguientes relatos:

“Daba clases de canto nada más, pero por un tiempo. (...) Yo estudié en el [centro municipal de artes] profesorado en canto y desde ahí nomás empecé. Fueron tres años la carrera y lo terminé el año pasado (...) También estudie acá criminalística, no sé si ustedes sabían que había acá en la oficina de empleo. (...) Me llamaba la atención la carrera. El nombre y todo eso. Por intrusa y nada fui aprendiendo un montón de cosas (Florencia, Escuela bachillerato, Orientación en Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

“Hace dos años fui a hacer la capacitación (...) Desde chico me gustan los autos y él [su tío] me mostró que haciendo ese curso podíamos invertir en eso, y el día de mañana poder vivir de eso. Entonces fuimos a Gallegos. Hicimos el curso y ahí yo aprendí, yo no sabía nada de nada, solo sabía lavar una moto. Pulir era todo diferente, agarrar una pulidora, que yo nunca había agarrado una pulidora y fue todo diferente. Ahí aprendí, después empezamos a trabajar, a pulir camionetas, autos y ahí fui agarrando experiencia, porque en ese curso nos hicieron pulir un auto y nos explicaron como se hacía todo. Yo no tenía idea de nada, era aprender algo nuevo” (Carlos, Escuela bachillerato, Orientación en Ciencias Sociales, cuarto año, 2020)

Florencia se recibió como profesora de canto en un instituto municipal, trabajó por un breve tiempo de manera particular dando clases y le gustaría volver a trabajar en algo relacionado a eso en un futuro. Por su parte, Carlos viaja a la ciudad de Río Gallegos⁹ a realizar un curso que considera una

⁹ Río Gallegos es la ciudad capital de la provincia de Santa Cruz, y se encuentra a 700km al sur de Caleta Olivia.

“inversión”, en tanto que le permitiría “el día de mañana poder vivir de eso”, expresando una apuesta a futuro en ese proceso de formación no escolar. Ellos apuestan por la formación, tanto dentro como por fuera de la escuela pensando en sus futuros. Pero como contrapunto, Florencia y Carlos consideran que la orientación de su escuela no les da “una buena base” o bien que “no les sirve de nada” en relación con lo que quieren dedicarse, ante lo cual buscan esos saberes y aprendizajes en otros lugares.

Si consideramos que aprender a aprender y saber buscar son dos de los principales atributos y capacidades que se producen para la formación de sujetos que sean empresarios de sí (Foucault, 2007), en estas sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008) la idea de auto-formación se constituye en el eje de la tarea educativa de sí. Si la escuela no ofrece saberes para los trabajos que les gustan, necesitan o imaginan, los y las estudiantes son llamados a volverse gestores de su propia formación para el trabajo. Florencia y Carlos parecen darse cuenta de estas máximas que responden a un llamado a invertir y ser emprendedor, tal como hace referencia este segundo estudiante:

“Mi idea es trabajar de algo que a mí guste y yo ser mí jefe. Y yo poder dar el día de mañana un curso que diga “venite al taller y aprendes a colocar sonido”. Que todo eso lo estudie, haga cursos. Ponele hay cursos de detailing, hay cursos de sonido, curso de todo, de todo emprendimiento, así que yo trato de invertirle a eso”. (Carlos, Escuela bachillerato, Orientación en Ciencias Sociales, cuarto año, 2020)

El objetivo a futuro de Carlos es trabajar de lo que le gusta siendo *su propio jefe*, para lo cual menciona que es necesario *invertir* en su formación y así conseguirlo. No es menor que haga referencia a la idea de inversión y ser su propio jefe. Estos planteos aparecen en la ya clásica teoría del capital humano (Shultz, 1961), revitalizados en nuestros tiempos por las nociones de empleabilidad y competencia que desarrollamos al inicio de este escrito. Por un lado, la formación no es un gasto/consumo, sino que es una inversión. Es decir, su fuerza de trabajo se valoriza en esa búsqueda por emprender. A la vez que convertirse en jefe es, justamente, como la máxima de aquella teoría lo indicaba, convertirse de trabajador en capitalista o, mejor, en trabajador capitalista. Probablemente estas nociones y planteos también estén presentes de una u otra manera en las consideraciones de estudiantes de escuelas técnicas que analizamos con anterioridad, dado que nos referimos a lógicas de formación que atraviesan a todas las prácticas sociales. Pero si en las escuelas técnicas nos encontramos con estudiantes que realizan apuestas para devenir trabajadores en relación con su orientación escolar, en el bachillerato emplazado en NBI Alto hay estudiantes que realizan “*inversiones*” vinculadas con el trabajo futuro por fuera de la escuela.

A la vez, hay un tercer agrupamiento discursivo que denominamos *horizontes múltiples* y está presente en estudiantes de ambas escuelas. Aquí, los enunciados de estudiantes dan cuenta de varios caminos posibles a futuro, ya sea de trabajo o carreras a seguir, cuyos contenidos se refieren a áreas muy diversas entre sí, tal como observamos en los relatos que siguen:

“Pero como que yo trabajar en una sola cosa no me gusta. O sea, capaz que trabaje de psicóloga, pero capaz que también trabaje de otra cosa. O mecánica y psicóloga a la vez. Pero no lo veo así como un plan fijo y trabajar solamente para electromecánica”. (Cecilia, Escuela técnica, Orientación en Electromecánica, sexto año, 2019).

“Me llaman la mayoría como medicina, ingeniería, cosas que son un poco tal vez distintas. (...) y bueno no sabría elegir, porque tampoco sé dónde me van a mandar para estudiar alguna de esas carreras. Tenían planeado mandarme a Tucumán, para la Rioja, después Salta y así me tienen a cada rato mis papás sobre a donde me van a mandar... tengo que elegir bien para estudiar” (Vanesa, Escuela bachillerato, Orientación en Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Como vemos, las estudiantes de ambas escuelas se imaginan en profesiones bien diferentes o con recorridos a futuro cuyos contenidos son bastantes diversos. Ser psicóloga y mecánica, ser psicóloga y periodista, ser médica, ingeniera y astrónoma. Estudiar una cosa u otra. En tiempos en que la acumulación flexible configura una dinámica ocupacional donde ya no hay roles fijos (Sennett, 2006; Harvey, 2020), ser flexible, adaptarse a los cambios, reinventarse todo el tiempo son las disposiciones subjetivas que definen la empleabilidad, y por tanto la inserción laboral, de los y las jóvenes (Jacinto y Millenaar, 2012). Las estudiantes expresan perspectivas de un futuro acorde a ello, es decir, delineado por varios trabajos, profesiones y actividades en las que “no se ven” realizando solamente una.

Esas multiplicidades, también, se constituye en una estrategia que permite fugarse de un pasado en condiciones de pobreza y desigualdad que amenaza con repetirse (Machado, 2016). Ello, dado que las estudiantes a las que nos referimos han relatado historias familiares cuyos trabajos se circunscriben, por ejemplo, al cuentapropismo, changas, empleos temporales:

“(…) mi mamá trabaja acá en el kiosco [de la escuela] y aparte es repostera, ella hace catering. Y mi papá es policía. (...) [Cuando vivían en Salta] papá trabajaba en una fábrica de tabaco y mamá hacía todo lo que es repostería. Pero ya no daba mucho, la cosa estaba más peor. Y querían una nueva vida. Entonces nos vinimos para acá” (Rocío, Escuela técnica, Orientación Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019)

“[su mamá] estaba trabajando en una farmacia, ella limpia y todo eso, pero ella puede ahora hacer otro trabajo como cajera, algo que no la haga tener que forzar el cuerpo, porque lo que ella limpia y todo eso, siempre se cansa mucho (...) A parte de eso ella trabajaba en rotiserías, ella cocinaba y esas cosas (...) Mi papá sí tuvo que hacer trabajos más físicos, trabajaba en una de las pescaderías que había. Hasta que la cerraron. Después iba haciendo changas, iba trabajando con albañiles y de ahí se metió en una fábrica de ladrillos hasta que la cerraron, que fue hace poco. Así que mi papá sí tuvo más trabajos distintos, tuvo que moverse por otros lugares.” (Vanesa, Escuela bachillerato, Orientación en Ciencias Sociales, quinto año, 2020)

Los padres y las madres de las estudiantes han desempeñado actividades diversas y en lugares muy distintos apostando al cambio de ciudad para aspirar a “una vida nueva”. Tal como mencionamos, en el capitalismo flexible somos llamados a “tener que movernos” como señala Vanesa respecto a su padre, así como Rocío relata de la migración de su familia en búsqueda de una nueva vida. Al pensar en el futuro, los y las jóvenes optan por la multiplicidad en tanto oportunidad de producción de lo nuevo que “aparece como la posibilidad para fugar del acecho de las condiciones en las que se vive, tanto de un pasado que se sedimenta, como de un futuro que amenaza con repetirse” (Machado y Grinberg, 2017, p. 241). Por ello, expresan que “si tengo que elegir una, no sé cuál” y en caso de hacerlo son conscientes que deben “elegir bien” al optar por uno de los caminos posibles. Estos horizontes múltiples son la forma que presentan los enunciados de los y las estudiantes ante un escenario laboral en que son llamados a ocupar posiciones efímeras, diversas e inseguras. Ello produce, siguiendo a Sennett (2000), un *Yo bajo la forma de un collage de fragmentos* o, tal como lo dice la siguiente estudiante, una parte de ella quiere seguir una carrera y otra parte seguir otra en un marco de confusión acerca de qué ser el día de mañana:

“Yo creo que después de esto también tengo pensado seguir idea y diseño. O si no puedo elegir otro camino, quiero irme a la universidad de Córdoba y hacer composición musical (...) Me gustaría ir a estudiar a otro lado, pero también es como que una parte de mí quiere ser arquitectura (...). Entonces es como preguntarle eso a alguien de mi edad, es como que está medio confuso, porque ni siquiera sé que voy hacer mañana” (Celeste, Escuela técnica, Orientación en Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019)

Celeste expresa que “una parte” de ella quiere estudiar composición musical en Córdoba, mientras que “otra parte” en su interior desea ser arquitecta y viajar por el mundo. Inmediatamente menciona la confusión que le genera la incertidumbre al imaginarse tan lejos a futuro, ya que ni siquiera sabe “qué va hacer mañana”. Al respecto, Deleuze (1996) señala que en las sociedades

de control los individuos “devinieron dividuales” (p. 152), es decir ya no se opera sobre el sujeto como unidad, sino que se buscan producir subjetividades divididas interiormente, tal como vemos en los y las estudiantes que expresan horizontes múltiples, y que se manifiesta con mayor claridad en el relato de Celeste.

Siguiendo esta clave de lectura, en el ámbito educativo ello supone el pasaje de una formación de *conciencias especializadas* a la formación de *conciencias inestables* (Grinberg, 2013), a fin de producir sujetos que puedan y sepan ocupar tantos lugares como sea posible a lo largo de la vida. Dicho desplazamiento cobra un particular interés con respecto a la formación técnica dado que una de sus características particulares es precisamente la fuerte impronta de especialidad que presentan sus orientaciones. En este sentido, debemos remarcar que en todos los enunciados de estudiantes de escuela técnica en que se produce este agrupamiento que denominamos horizontes múltiples, alguno de esos diversos recorridos posibles que imaginan guardan estrecha conexión con el contenido de su orientación formativa, y esto es algo que no sucede en estudiantes de bachillerato. Es decir, si los horizontes múltiples se producen en estudiantes de ambas escuelas, en el contenido de esas multiplicidades observamos un contraste entre jóvenes que se están formando en distintas modalidades. Consideramos que esta diferencia refiere en parte a las relaciones que guarda cada orientación formativa con el mundo del trabajo en general, y en particular en la región del Golfo San Jorge.

En línea con lo anterior, cabe resaltar que los enunciados de este agrupamiento se producen mayormente en estudiantes de escuelas técnicas que son mujeres. Si bien es una cuestión que no profundizaremos en este escrito, sí queremos señalar que ello está vinculado con la masculinización que ha caracterizado a la formación técnica industrial en la región (Carrizo, 2009), y la fuerte división sexual del trabajo con la que se constituyó la economía hidrocarburífera del Golfo San Jorge y que aún sigue presente (Ciselli, 2005; Hiller y Paris, 2020).

Diversas investigaciones han mostrado cómo las estudiantes de escuela técnica industrial tienden a “reordenamientos de proyectos laborales” cuando están por finalizar el nivel secundario (Martinez, Garino y Giampaolletti, 2020). Ello se produce particularmente en regiones petroleras donde las mujeres tienen dificultades para insertarse en esta rama productiva o lo hacen en tareas femeneizadas (Ciselli, 2005). Precisamente la relación estrecha con el trabajo que caracteriza a la formación técnica permite que las estudiantes tengan mayor claridad respecto a la desigualdad de género en los ámbitos laborales para los cuales las preparan.

En suma, estos tres horizontes expresan cómo es pensada la relación entre formación escolar y el futuro laboral, las coincidencias y contrastes, entre jóvenes que asisten a escuelas técnicas y escuela bachillerato. La constitución histórica del currículum de nivel secundario (Camilloni, 2006) y las configuraciones locales de la oferta formativa en su vínculo con las dinámicas sociolaborales en el Golfo San Jorge, permiten entender las relaciones estrechas entre horizontes laborales y formación escolar con mayor contundencia en estudiantes de escuelas técnicas, así como las críticas de estudiantes de bachillerato sobre las utilidades laborales de la orientación que cursan. Asimismo, los horizontes múltiples que expresaron estudiantes de ambas modalidades se articulan con

las lógicas de formación en las sociedades de empresa y requerimientos de saberes en el capitalismo flexible, las cuales conforman un escenario laboral en el que tanto los lugares a ocupar como los saberes para el trabajo se vuelven efímeros, fluctuantes y diversos.

Reflexiones finales

En el presente artículo indagamos sobre los enunciados de estudiantes de escuelas secundarias públicas de Caleta Olivia con respecto a cómo se imaginan sus trabajos a futuro y sus vinculaciones con el contenido de las orientaciones escolares que cursan. Así, agrupamos y analizamos tres maneras en que el estudiantado manifiesta sus horizontes laborales y la relación con la formación escolar. La enunciación de *horizontes múltiples* referidos a trabajos y carreras muy diversos entre sí se produce en jóvenes que asisten a ambas escuelas. Consideramos que la multiplicidad es una manera en que los y las jóvenes afrontan las incertidumbres sobre el futuro en un contexto donde el mercado laboral regional les da cada vez menos garantías.

El “*no tener un plan fijo*” es una expresión propia de las disposiciones subjetivas que se buscan producir en tiempos en que el mundo del trabajo, y particularmente para los y las jóvenes (Jacinto y Millenaar, 2012), se caracteriza por la flexibilidad, variabilidad y fluctuación de las tareas y puestos a ocupar durante la trayectoria laboral. Formar sujetos empleables implica precisamente que éstos aprendan y estén dispuestos a desempeñarse en diversas ocupaciones.

Asimismo, observamos que el contenido de esos horizontes múltiples difiere en estudiantes de cada escuela. Quienes asisten a escuelas técnicas, a diferencia de quienes asisten a bachilleratos, pueden asociar sus futuros caminos con la orientación que cursan y el ámbito laboral hacia el cual preparan. Ello se produce en parte por las características propias de la educación técnica y que la diferencian históricamente de la formación en bachilleratos (Camilloni, 2006). Es decir, los contenidos curriculares con un fuerte sentido de especialización, así como las actividades prácticas en los espacios de taller y las experiencias laborales de las pasantías propician la posibilidad de pensar trabajos a futuro asociados a esas especializaciones (Gallart, 2006; Jacinto y Dursi, 2010). Observamos allí una tensión entre la *formación de conciencias especializadas* afines a la lógica taylor-fordista y la *formación de conciencias inestables* que propician las pedagogías de las competencias en las sociedades contemporáneas (Grinberg, 2013). Consideramos que dichas tensiones están presentes en los enunciados de estudiantes de escuela técnica que manifestaron que algunos de los trabajos que imaginan en sus horizontes laborales múltiples tienen estrecha relación con las orientaciones que están cursando.

Por otro lado, dicho contraste referido a cómo cada modalidad contribuye a pensar horizontes laborales asociados a las orientaciones se profundiza en estudiantes que mencionaron un solo trabajo o ámbito de trabajo a futuro. Los *horizontes de trabajador/a en relación con saberes orientados* se producen solamente en estudiantes de escuelas técnicas. Allí, quienes mencionaron el “formarse para ser” vinculado a la especialización que cursan, denotan la fuerza con la que la formación técnica propicia la estrecha relación entre saberes escolares y trabajo futuro. En estos enunciados se hizo presente la

perspectiva de estudiantes que manifestaron que la orientación representa una continuidad respecto a intereses sobre campos de conocimiento ya presentes antes de ingresar al nivel secundario.

Asimismo, y aunque ello no fue mencionado explícitamente, los horizontes laborales relacionados a la orientación también suponen para estos estudiantes proseguir actividades laborales similares a las de sus padres. No obstante, el contenido de la orientación también surgió con un sentido de discontinuidad entre saberes para el trabajo de experiencias previas y aquellos saberes enunciados para el trabajo a futuro. En este sentido, describimos el desplazamiento de un devenir trabajador manual (asociado con mecánica y construcción) hacia un devenir trabajador cognitivo (vinculado con la orientación en informática).

Los enunciados dentro del grupo *horizontes de trabajador/a en relación con saberes no escolares* se produce en estudiantes de bachillerato en NBI Alto. Allí los y las jóvenes manifestaron que la orientación de su escuela no les da “una buena base” o bien que “no les sirve de nada” en vínculo con lo que quieren o necesitan estudiar y trabajar, por lo que deben buscar esos saberes para el trabajo por fuera del contenido de su formación escolar. “Invertir en cursos” teniendo como horizonte “ser su propio jefe”, tal como señalamos en párrafos anteriores, expresan comportamientos y perspectivas estudiantiles que se guían por los preceptos de las sociedades empresa (Foucault, 2007). Es decir, sociedades en las que “se ha renunciado al objetivo del pleno empleo” (p. 247), y donde la inserción laboral para jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social se vuelve una cuestión de saber gestionar la propia biografía (Jacinto y Millenaar, 2012). Por lo que la tarea educativa en este escenario, y especialmente para las poblaciones en condiciones de pobreza, supone enseñar a buscar y a ser resilientes (Grinberg, 2008). Efectivamente, que los jóvenes “puedan canalizar las energías” (Villagran, 2018, p. 157), y no la salida laboral, ha sido parte de los criterios con que se han definido las orientaciones de las escuelas bachillerato emplazadas en condiciones de pobreza urbana de Caleta Olivia.

De manera que debemos enmarcar estos discursos en un escenario local cuya estructura sociolaboral se ve influida por las crisis constantes de la industria petrolera, cuestión que afecta la inserción laboral de los y las jóvenes. La incertidumbre y fluctuación propias del empleo y el trabajo de los últimos años forman parte del horizonte de posibilidades sobre el que los y las estudiantes enuncian sus futuros laborales. Así, la formación para el trabajo en la escuela secundaria encuentra en la distribución de las orientaciones, y los saberes que involucran, un principio de desigualdad. Por ello cabe resaltar además el cuestionamiento, re-significación y demanda por las utilidades laborales de los saberes escolares que realizan los y las jóvenes que asisten al bachillerato en NBI Alto. Las críticas, búsquedas e insistencias por mejorar su formación, tanto dentro como fuera de la escuela, refieren a apuestas que realizan para integrarse a un mercado de trabajo regional que tiene lugares escasos, si es que los tiene, para ellos y ellas.

Referencias bibliográficas:

- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: Ensayo Tus Quets editores.
- Aranciaga, I. (2004). *Tecnología y sociedad en el petróleo de la Patagonia argentina*, (Tesis de Maestría). UNPA, Caleta Olivia, Argentina.
- Assusa, G. (2020). Jóvenes vulnerados e invisibilizados: Desigualdad y juventud en la Argentina de los últimos 15 años. En *Dossier de Publicaciones universitarias en derechos humanos*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semio-capitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Camilloni, A. (2006). El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. *Anales de la educación común*, 2 (3), 112-117.
- Carrizo, G. (2009) Educación y masculinidad en un Colegio técnico de la Patagonia argentina: el caso de los salesianos en Comodoro Rivadavia durante la primera mitad del siglo XX. *Revista de Investigación Educativa*, 9, 1-22.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Chul Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. España: Editorial Herder.
- Ciselli, G. (2005). El trabajo femenino en una empresa petrolera privada patagónica. Cambios y continuidades durante el siglo XX. *Avá, Revista de Antropología*, 7, 1-19.
- Coriat, B. (2011). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. México D.F.: Siglo XXI.
- Deleo, C. y Fernández Massi, M. (2016). Más y mejor empleo, más y mayores desigualdades intergeneracionales. Un análisis de la dinámica general del empleo joven en la posconvertibilidad. Busso M. y Pérez P. (coords.) *Caminos al trabajo. El mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Deleuze, G. (1996). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 13 (en línea). Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/5509>
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle, en *Education et sociétés*, 7, 23-36.
- Feres, J. C. y Mancero, X. (2001). *El método de las necesidades básicas insa-*

- tisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France: 1978-1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gallart, M. (1997). Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 1-11
- Gallart, M. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: Cinterfor-OIT.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Grinberg, S. (2003). *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de Significados en los campos curriculares*. Serie Cuadernos de Cátedra UNSAM. Bs. As: Jorge Baudino Ediciones.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2013). Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral. En Cortéz Salcedo, R. y Marín Díaz, D. (Comp.) *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*, 61-80. Bogotá: Editorial Jotamar.
- Gutiérrez, A. y Assusa, G. (2015). La articulación de lógicas laborales y lógicas domésticas en una política de empleo para jóvenes en Argentina. Individuo, autonomía y vínculos personales en el mundo del trabajo. En Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología, 22, 15-44.
- Guzmán, M., Grinberg, S. y Langer, E. (2021) El vínculo educación y trabajo desde la perspectiva de estudiantes secundarios en Caleta Olivia (Santa Cruz). *De prácticas y discursos. Cuadernos de ciencias sociales*, 10 (15), 1-27.
- Guzmán, M., Langer, E. y Grinberg, S. (2020) Educación, trabajo y redes de escolarización en el capitalismo flexible: Un estudio en localidades del Golfo San Jorge. *Revista Trabajo y Sociedad*, XXI (35), 603-623.
- Harvey, D. (2000). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harvey, D. (2020). *Razones para ser anticapitalistas*. Buenos Aires: CLACSO
- Hiller, R. Paris, P. (2020) Trabajadoras en la Cuenca del Golfo San Jorge (CGSJ): invisibilidad, economía hidrocarburífera y relaciones de género. *Trabajo y Sociedad*, 24 (31), 139-153.
- Jacinto, C (Comp.) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo/IDES, 15-49.
- Jacinto, C. y Dursi, C. (2010) Los nuevos sentidos de las pasantías en la es-

- cuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 33, 85-93.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17, (52), 141-166.
- Langer, E. (2017). *Escuela, pobreza y resistencia: Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Buenos Aires: Del Gato Gris.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Buenos Aires: Paidós.
- Lazzarato, M. y Negri, A. (2001). *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Rio de Janeiro: DPyA Editora.
- Machado, M. (2016). Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Universidad Nacional de Buenos Aires, Tesis de doctorado.
- Machado, M. y Grinberg, S. (2017). ¿La escolaridad como líneas de fuga? Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza urbana. En *Espacios en blanco*, 27 (2), 231-252.
- Márquez, D. (2017). Del petróleo estatal al petróleo privado: continuidades y rupturas en el mundo sociolaboral de los trabajadores petroleros de la Cuenca del Golfo San Jorge durante las últimas tres décadas. XVI *Jornadas Interescuelas Universidad de Mar del Plata*, Mar del Plata.
- Martínez, S., Garino, D. y Giampaolletti, N. (2020). ¿Qué expectativas de futuro se plantean para varones y mujeres en escuelas secundarias técnicas de Neuquén? *Confluencia de saberes*, 1 (1), 57-78.
- Marx, K. (1990). *El capital. Crítica de la economía política*. México: Siglo XXI editores.
- Miranda, A. y Arancibia, M. (2017). El futuro está incompleto: La construcción de trayectorias laborales sobre principios de siglo 21. *Revista Trabajo y Sociedad*, 28, 195-217.
- Palma Godoy, M. (1999). Antropología de la vida privada en Caleta Olivia. La construcción de la espacialidad juvenil como proyecto inconcluso. Trabajo presentado en *Maestría en antropología social*, UNAM, Misiones (inédito).
- Rojo, S. y Rotondo, S. (2009). Perfil de especialización del empleo registrado en el Golfo San Jorge: un diagnóstico desde la perspectiva del desarrollo local. *Actas de 9º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Buenos Aires.
- Romero, J. y Galaretto, M. (2013). *Nuevas tecnologías, nuevos escenarios educativos y laborales en la zona norte de Santa Cruz*. Río Gallegos: UNPA EDITA.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Reconfiguración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 008 (5), 113-115.

- Ruiz, J. D., y Muñoz, N. (2008). La privatización de YPF y su repercusión en las subjetividades. En Ruiz, J.D. (Coord.), *Petróleo y región austral: Saberes del trabajo y educación técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades*, 91-118. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Salvia, A. (1997). "Crisis y reestructuración de complejos mineros: estudios de dos sistemas regionales patagónicos". En Salvia, A. y Panaia, M. (Comps.), *La Patagonia privatizada*, 36-48. Buenos Aires: Colección CEA-CBC.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.
- Schultz T. W. (1961). "Inversión en Capital Humano". En: Blaug, M. (1972). *Economía de la educación. Textos escogidos*. México, España, Argentina, Colombia: Siglo XXI.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Standing, G. (2011). *El precariado. Una nueva clase social*. Barcelona: Pasado y Presente.
- Villagran, C. (2018). Recepción y puesta en acto de la reforma del currículum. Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz. Universidad Nacional de Buenos Aires, Tesis de doctorado.

Comunidades de aprendizaje y Comunidades profesionales de aprendizaje como herramientas para mejorar la función de supervisión escolar en educación secundaria

Learning Communities and Professional Learning Communities as Tools for Improving the School Supervision Role in Secondary Education

José Luis Herrera-Díaz. *herre10az@gmail.com*
Instituto Universitario Internacional de Toluca. México
Recibido: 03/08/2020
Aceptado: 16/03/2021

Resumen

El presente escrito corresponde a un estudio de caso realizado durante los ciclos escolares 2017- 2018 y 2018-2019 mediante el método de investigación acción; motivado al detectar necesidades de mejora en el desarrollo de la función del supervisor escolar y el impacto educativo y social que tiene la superación de las mismas; como son el establecimiento de vínculos de las escuelas con autoridades educativas, con otras instituciones, impulsar la colaboración entre escuelas de la zona escolar con las familias, la comunidad y otras instituciones; en atención a ello se implementó la estrategia de Comunidades Profesionales de Aprendizaje y el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, teniendo como resultado principal la comprobación del progreso en cada uno de los aspectos referidos y con ello el mejoramiento de la función del supervisor escolar.

Palabras clave: Comunidades de Aprendizaje, Comunidad Profesional de Aprendizaje, Supervisión Escolar.

Abstract

This paper is a case study conducted during the 2017-2018 and 2018-2019 school years using the action research method; motivated by detecting needs for improvement in the development of the school supervisor's role and the educational and social impact of overcoming them; such as the establishment of links between schools and educational authorities, with other institutions, In response, the Professional Learning Communities strategy and the Learning Communities project were implemented, having as a main result the verification of progress in each of the aspects referred to and with it the role of the school supervisor.

Key words: Learning Communities, Professional Learning Community, School Supervision.

Introducción

La función del supervisor escolar ha sido de gran relevancia en cada momento histórico de México; inicialmente esta estuvo centrada en la vigilancia, control y fiscalización, pero a partir de 1962 con el cambio de nombre a: Supervisión Escolar (propuesta por Rafael Ramírez) la función se encaminó a coordinar, orientar, dirigir y controlar de manera eficaz las actividades en las escuelas (Rico, 2008).

Con la reforma del 2013, el artículo tercero constitucional estableció la educación de calidad como uno de sus fundamentos y, en respuesta a los bajos resultados en la evaluación PISA (por sus siglas en inglés Programme for International Student Assessment), una de las acciones emprendidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue el proceso de selección de personal idóneo para asumir funciones docentes, directivas y de supervisión, mediante la aplicación de un examen de conocimientos y habilidades.

Este estudio es ejemplo de la asignación en la función de supervisor escolar mediante el proceso descrito. La investigación requirió identificar áreas de oportunidad en la práctica del supervisor considerando su trascendencia como responsable de 10 escuelas; dicha detección se fundamentó en el documento de “Perfil, Parámetros e Indicadores” (PPI) en la función de supervisión escolar¹ encontrando así la necesidad de fortalecer la práctica profesional mediante el establecimiento de vínculos entre escuelas, con autoridades educativas y otras instituciones, el impulsar la colaboración entre instituciones de la zona escolar, con las familias y la comunidad; a partir de ello, se optó por la implementación de la estrategia de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) y el proyecto de Comunidades de Aprendizaje (CdA) como opción promisoría en la superación de las áreas de oportunidad; decisión que fue ratificada con la revisión del estado del arte.

El Objetivo General del trabajo fue: Implementar la estrategia de CPA y proyecto de CdeA a nivel directivo para fomentar la mejora en las funciones del supervisor escolar en la zona S118 del Estado de México; mientras que la pregunta de investigación indagó: ¿De qué manera la utilización de CdeA y CPA fomentan la mejora en las funciones de supervisión de la zona escolar S118 de educación secundaria del Estado de México?

Desarrollo:

Contextualización

En el ámbito educativo internacional, como miembro de la OCDE, México se ha mantenido con bajos resultados de desempeño educativo, identificando rezago de entre dos y cinco años en comparación con los países más avanzados (Poy y Sánchez, 2016). Atendiendo las recomendaciones de este organismo, en 2013 se reformó el artículo tercero constitucional en el que se estableció que “(...) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos” (CPEUM, 2013, p. 14). Señalando también

¹ PPI, fue el documento rector que determinó los conocimientos y capacidades que en este caso un supervisor escolar debía poseer de manera idónea para asumir la función.

que el estado garantizaría la calidad de la educación al considerar entre otros aspectos la idoneidad de los docentes y los directivos para asegurar el máximo logro de aprendizajes de los educandos, derivando así las leyes secundarias; Ley General de Educación y Ley General del Servicio Profesional Docente, siendo la segunda la encargada de generar los mecanismos para seleccionar personal idóneo en conocimientos y capacidades en las diferentes funciones.

Es así como el supervisor de la zona escolar S118 obtuvo nombramiento en dicha función y elaboró un diagnóstico basado en el documento “Perfil Parámetros e Indicadores” identificando como áreas de oportunidad los parámetros siguientes:

- Establece vínculos entre las escuelas de la zona escolar y las autoridades educativas, así como diversas instituciones que apoyan la tarea educativa.
- Establece estrategias para impulsar la colaboración entre las escuelas de la zona escolar.
- Establece estrategias de colaboración con las familias, las comunidades y otras instituciones en la tarea educativa de las escuelas de la zona escolar (SEP, 2018).

El análisis del diagnóstico efectuado evidencia la posibilidad de mejorar implementando la estrategia de CPA a nivel directivo y el proyecto de CdA en una de las escuelas de la zona escolar, posibilidad que se fundamentó en la revisión del estado del arte sobre los avances en las categorías de la investigación. En las investigaciones revisadas sobre nuestro objeto de estudio se aprecian elementos como los siguientes: Santoyo (2016) indica que al supervisor se le exige un liderazgo pedagógico, empático y comprometido, facilitador de una comunicación constante y del trabajo colaborativo; Torres (2007) subraya importante el establecimiento de redes de supervisores y la respuesta horizontal creando CdA en las escuelas; Castillo (2014) considera que el liderazgo pedagógico busca la mejora de los aprendizajes de los estudiantes siendo corresponsables profesores, directivos y las familias. Por su parte Álvarez (2011) en su estudio propone las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) en cinco países de América Latina incluido México, evaluando los obstáculos de su implementación, tales como: la defensa del contextualismo, preocupación en la puesta en marcha, recelo de padres de familia, seguimiento a las escuelas por las redes de apoyo y la falta de confianza para conseguir apoyo y garantizar la sostenibilidad del proyecto.

En su estudio Krichesky (2013) concluye que la colaboración para el aprendizaje es la modalidad más significativa y potente para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte Cano (2014) afirma que las CPA son modelos acertados y adecuados para comprender y mejorar las prácticas docentes eficaces para abordar un cambio educativo de calidad. Por último, Miranda (2002) propone cinco intervenciones para potenciar el desarrollo del centro educativo, entre ellos ejercer un liderazgo democrático y comunitario, estimular y apoyar los programas y planes de innovación o mejora.

La presente investigación se llevó a cabo en la Zona Escolar S118 integrada a la Subdirección Regional de Educación Básica de Ixtapan de la Sal, Estado de México, misma que comprende diez escuelas en la modalidad de secundaria general, cinco oficiales y cinco incorporadas, con 189 docentes, 2431 alumnos y 14 directivos. El proyecto de CdA se implementó en la Escuela Secundaria Oficial No. 0322 “Manuel Payno” ubicada en la comunidad de San Juan Xochiaca, Tenancingo México, la cual de acuerdo a los resultados académicos y el contexto social en el que se encuentra, ha mantenido los resultados académicos más bajos de la zona escolar y por ello se designó como escuela de seguimiento.

Aproximación conceptual a las Comunidades de Aprendizaje (CdA)

Los antecedentes de la perspectiva conceptual de las Comunidades de Aprendizaje se encuentran en las ideas de John Dewey en 1896 con la denominada “Escuela Experimental de Chicago”, en la cual la escuela se convierte en un espacio de reflexión de experiencias relevantes de la vida social y se permite el desarrollo de una ciudadanía plena. Con estas ideas Alexander Meiklejohn funda en 1927 el “Colegio Experimental” de la Universidad de Wisconsin, concibiendo la educación como un medio de preparación de los estudiantes para vivir como ciudadanos responsables; a él se le considera como el padre de las CdA. En 1962 aparecen los círculos de cultura de Brasil, en los cuales Paulo Freire implementó sus ideas en Educación para Adultos, con una propuesta fundamentalmente dialógica, tendiente a la transformación social y liberación de la opresión (Flecha y Puigvert, s/f).

La primera de las comunidades de aprendizaje fue creada en 1978 en la escuela de adultos de la Verneda-Sant Martí (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006), basada en una práctica reflexiva sobre el aprendizaje dialógico, teniendo como base la pedagogía de Paulo Freire y la lucha por la igualdad en la sociedad de la información.

Para Flecha y Puigvert, la comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación de centros educativos dirigida a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos, una apuesta por la igualdad educativa. Según Flecha (1999) las CdA pretenden la atención en los centros educativos que no están respondiendo a las demandas y necesidades de la sociedad; es ahí donde se hará intervenir con mayor eficacia y con cambios más radicales mediante una transformación con la participación activa de profesorado, familias, alumnos, voluntariado, movilizándolo los recursos existentes con una postura abierta a la colaboración, la negociación y mejorando el aprovechamiento académico de los educandos.

Las características de CdA, son la participación activa, la centralidad del alumno en el aprendizaje, las altas expectativas, la apuesta por el aprendizaje dialógico y su fundamentación en la pedagogía crítica porque se basa en la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades. Los objetivos de las CdA son principalmente; el mejorar el aprendizaje de los niños y las niñas de la escuela, el conseguir una sociedad de la información para todas las personas basado en la reflexión y la comunicación universales en aquellos centros educativos con problemas de desigualdad, pobreza o

carencias, Racionero y Serradell (2005) sostienen que su objetivo es generar una práctica educativa transformadora, para así, acercar la práctica a los ideales de la escuela soñada.

El aprendizaje dialógico surge cuando diferentes personas aportan argumentos en condiciones de igualdad para llegar al consenso, partiendo de lo que queremos entender y hablando desde pretensiones de validez (Elboj, et al., 2006). Algunas de sus bases teóricas se fundamentan en la pedagogía de Paulo Freire, para quien el diálogo es inherente a la naturaleza humana y concibe a las personas como seres de transformación y no de adaptación. La perspectiva sociocultural de Lev Vigotsky también constituye una fuente de las CdA, con su aporte de inteligencia práctica, al referir que las personas aprenden haciendo y que, para provocar el desarrollo cognitivo, es preciso cambiar el entorno social y cultural (Elboj et al., 2006). Por su parte George H. Mead (1973) desarrolla el enfoque de interaccionismo simbólico mismo que sostiene que en una sociedad, los otros están siempre dentro del individuo, siendo la interacción social y el contexto donde se desarrolla la determinación de la persona y entendiendo la persona en un continuo diálogo entre el “yo” y él “mi”.

Para Elboj et al. “La Concepción Dialógica del Aprendizaje engloba y sobrepasa la concepción constructivista, al tener presente al conjunto de los actores del proceso y al basarse no tanto en significados interiorizados individualmente como en la posibilidad de compartirlos mediante el diálogo” (2006, p. 53).

En el aprendizaje dialógico lo que un niño o niña aprende es fruto de las interacciones, tanto de personas adultas como profesores, familiares o voluntariado, así como de sus pares; este aprendizaje es el principio regulador de las CdA y el elemento sustancial es el diálogo igualitario (Flecha, 2009).

Las CdA se sustentan en siete principios, a saber: inteligencia cultural, diálogo igualitario, transformación, creación de sentido, solidaridad, dimensión instrumental e igualdad de diferencias (Elboj et al., 2006); estos principios se manifiestan en mayor o menor medida en las llamadas actuaciones educativas de éxito (AEE²) que impactan en la participación activa de la comunidad al favorecer la educación de los niños y abatir el fracaso, el abandono escolar y la creación de ambientes favorables para el aprendizaje inclusivo. Las AEE son: grupos interactivos, tertulias literarias, bibliotecas tutoradas, participación educativa de la comunidad³, formación pedagógica dialógica, modelo dialógico de resolución de conflictos y formación de familiares.

La transformación de las escuelas en una CdA se divide en dos períodos que son: puesta en marcha y consolidación; el primero está integrado por cinco fases denominadas: sensibilización (consiste en conocer la base teórica del proyecto, dirigida a docentes familiares y alumnos); toma de decisión (de manera consensuada todos los involucrados determinan si toman el proyecto completo, si trabajan con actuaciones educativas de éxito o abandonan totalmente la propuesta); fase de sueño (todos los involucrados vierten las aspiraciones o sueños que tienen de la escuela, mediante una actividad

2 Se sugiere consultar en la página oficial de Comunidades de Aprendizaje para Latinoamérica en <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/> donde se pueden realizar de manera gratuita ocho cursos de cuatro horas cada uno sobre la propuesta de CdA como de las siete AEE.

3 Los tipos de participación de las familias en los centros educativos, pueden consultarse en: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/601/cb7f86afb93579ccc49dc0a00bd3cf15.pdf> p. 6

institucional en la que todos están presentes); selección de prioridades (los sueños se clasifican por categorías, se crean comisiones mixtas para cada uno de ellos, mismos que se encargaran de volverlos realidad, se integran por padres, alumnos, docentes y voluntarios) y planificación (al interior de cada comisión mixta se organizan para generar las acciones necesarias y cumplir el sueño), el representante de cada comisión mixta junto con los directivos -entre ellos el supervisor- forman la comisión gestora, la cual realiza un seguimiento general del proceso que llevan en cada comisión mixta⁴.

El segundo periodo de una CdA es la consolidación, en el cual se considera el proceso de investigación, formación en el proyecto y evaluación del mismo; temporalmente pueden ser a la par o en el proceso del primer periodo. En CdA surge el Liderazgo Dialógico, definido como “el proceso mediante el cual se crean, desarrollan y consolidan las prácticas de liderazgo de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo al profesorado, alumnado, familiares, voluntarios y otros miembros de la comunidad educativa” (Redondo, 2015, p. 443).

Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA)

Los antecedentes de las CPA se encuentran en el movimiento de mejora de la escuela (School Improvement) de los años setentas, en donde nace la idea de que el centro debe erigirse en el eje del cambio (Krichesky y Murillo, 2011, p. 67).

En los 80's se concibe a la escuela como la unidad básica del cambio y como contexto de formación e innovación, que da lugar al movimiento de escuelas eficaces; la década de los 90's se caracteriza como la fase de gestión del cambio o la capacidad para el cambio, creándose programas de mejora exitosos como Accelerated Schools, Project Success for All, Improving the Quality of Education for All y Halton Project; es entonces donde se otorga mayor capacidad y niveles de poder a los grupos e individuos que las componen, en la perspectiva de que pueden aprender de su propia experiencia, a lo se denominó como organizaciones inteligentes, inspiradas a partir de la obra de Peter Senge (1990) “La Quinta Disciplina”.

La CPA puede definirse como un espacio de formación, innovación y aprendizaje para el profesorado, en el que se construye y gestiona el conocimiento, llevando una práctica compartida, participativa, de constante retroalimentación, mediante una reflexión conjunta, relacionando sus conocimientos entre los integrantes y en otras fuentes externas al centro educativo (Cano, 2014).

Krichesky y Murillo (2011) consideran que el objetivo de las CPA es mejorar la eficacia de los profesores y sus prácticas de enseñanza; es de suponerse que esto impacta directamente en el aprendizaje de los educandos; en este caso la CPA es entonces efectiva. Es necesario considerar a la escuela como una unidad de cambio e información (Bolívar, 2008). Como un espacio donde se efectúan procesos de análisis, reflexión y discusión, con la creencia que, si se trabaja juntos, todos aprenden de todos, compartiendo sus experiencias, sus

⁴ Ver la figura 7 en la tesis motivo de este escrito p. 70 en la que se aprecia el primer periodo de una CdA, denominado puesta en marcha donde se aprecia las fases, los principios y las AEE.

conocimientos, sus logros, pero también sus problemáticas en la enseñanza. Para establecer una CPA se deben considerar algunos factores que se describen brevemente:

- 1) El tipo de Liderazgo en las CPA se denomina distribuido, distributivo o múltiple, consiste en desarrollar las competencias y los conocimientos de las personas de la organización, favorecer que las sinergias pueden ocurrir cuando están reunidos para actividades como planificar, actuar, aprender, resolver problemáticas u otras, se retoma la idea de que el liderazgo no lo ejerce alguna persona o grupo, sino es liderado por toda la comunidad; no significa que el responsable se deslinde, más bien él se transforma en un líder de líderes (Bolívar, 2011).
- 2) Los beneficios que genera esta estrategia son: mejorar las condiciones bajo las cuales las personas aprenden nuevas prácticas, crear organizaciones que brinden apoyo, entornos coherentes para una práctica exitosa y desarrollar las habilidades y prácticas de liderazgo de otros (Bolam et al., 2005).
- 3) Cultura de trabajo colaborativa: Implica pasar de un aprendizaje individual a uno colectivo, si se trabaja juntos todos pueden aprender de todos, compartiendo sus experiencias, su pretensión es mejorar la capacidad profesional del colectivo, fortalecer su formación profesional permanente y, sobre todo, conectarlas con las necesidades de la escuela y encaminadas a mejorar el aprendizaje de los educandos.
- 4) Reflexión sobre la práctica: encaminada a incrementar la satisfacción y efectividad de la práctica educativa, teniendo como foco principal el aprendizaje de los estudiantes.
- 5) La investigación: La combinación del conocimiento teórico del profesor con el conocimiento práctico de los grupos y escenarios, permite la innovación y que ésta se centre en la escuela.

Para el establecimiento de las CPA se toman en cuenta las siguientes dimensiones:

- 1) Liderazgo de apoyo y compartido: en donde se comparte el poder, la autoridad y la toma de decisiones de una manera democrática promoviendo el liderazgo entre el profesorado.
- 2) Visión y valores compartidos: enfocado al aprendizaje de los alumnos, el personal comparte una visión y valores comunes.
- 3) Aprendizaje colectivo y su aplicación: refiere al trabajo colaborativo para planificar y resolver problemáticas, mejorando las oportunidades de aprendizaje.
- 4) Práctica personal compartida: se realizan observaciones a la práctica basadas en evidencias para apoyar los resultados de los alumnos.

5) Condiciones de apoyo, relaciones y estructuras: referente a las relaciones de colaboración, respeto, confianza y crítica entre directores, profesores y alumnado.

Bolívar (2013) considera tres fases de desarrollo de una CPA: el inicio, la implementación y la institucionalización⁵. Por su parte Cano y Bolívar (2008) y Krichesky (2013) mencionan ciertas condiciones que deben considerarse como obstáculos; entre ellos; el cierre, la negación de cambio e innovación y falta de apertura a las ideas o acciones de los demás. Mulford (citado en Cano, 2014) indica la existencia de limitaciones, como las culturales y las micropolíticas, que implican la resistencia a buscar su propia formación de manera constante, aceptar y rechazar nuevas prácticas o nuevos productos.

Funciones de la Supervisión Escolar

La función de supervisor escolar ha ocupado una posición estratégica para el logro de los objetivos planteados en el Sistema Educativo Nacional y se ha ajustado a las necesidades contextuales y temporales. Esta función inicia en España y Francia con el nombre de inspector; en México existió con el mismo nombre y en 1906 fue institucionalizada durante el gobierno de Porfirio Díaz, siendo nombrados inspectores técnico-pedagógicos e inspectores administrativos (INEE, 2008). En 1945, se estableció el primer reglamento específico de funciones de los supervisores escolares, llamado “Manual de Operación de la Supervisión Escolar” con funciones de planeación, organización escolar, técnicas, administración de recursos y funciones pedagógicas. Este fue la base para la generación de otros manuales, donde lo primordial fueron las actividades administrativas sobre las técnico-pedagógicas.

En 1994 la SEP definió las funciones generales de vigilancia, administrativa y de enlace; además expuso la relevancia de conocer las necesidades educativas de la comunidad, organizar y promover el trabajo escolar en todos sus aspectos y vincular los lineamientos de la política educativa nacional. En 1995 se percibió la necesidad de una redefinición de las funciones, cuya prioridad se centró en tareas sustantivas en el ámbito pedagógico, iniciando con ello de manera teórica con la prevalencia de este sobre el ámbito administrativo.

La Ley General de Educación establece como una obligación de la supervisión escolar el coordinar y operar un sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas públicas de educación básica y media superior, como apoyo a la mejora de las prácticas profesionales (SEP, 2013). En el artículo 22 se expresa la misión de dar prioridad a los apoyos técnicos y didácticos para el adecuado desempeño de la función docente, fortaleciendo la capacidad de gestión de las autoridades escolares y la participación de los padres de familia.

De la reforma al artículo tercero constitucional en 2013 y de las leyes secundarias, se generó el documento denominado Perfil, Parámetros e Indicadores, el cual se tomó de referencia para identificar las áreas de

⁵ En el cuadro de doble entrada de la pg. 8 Bolívar (2013) describe como se interrelacionan estas fases con las dimensiones, lo que describe claramente la diferencia evolutiva de una CPA hasta lograr en cada dimensión la institucionalización.

oportunidad que se buscarían mejorar como supervisor escolar; siendo el correspondiente a la convocatoria de promoción 2018-2019 el que considera cinco dimensiones, 18 parámetros y 71 indicadores⁶.

En estas acciones se plasma el concepto de supervisión escolar considerando que la misma se fundamenta en las visitas periódicas en razón de las necesidades de cada institución para coordinar, dar seguimiento, evaluar, asesorar, brindar apoyo a los directores y al personal docente, además de fungir como enlace entre estos y las autoridades educativas con el fin de alcanzar las metas previstas en razón de los procesos pedagógicos en el aula, la práctica docente y la gestión de las escuelas (INEE, 2018). El aspecto fundamental que distingue a la supervisión escolar de la inspección es el ofrecimiento de asesoría, apoyo y dirección a los maestros y administradores para el mejoramiento de la instrucción en el aula, de la práctica docente y del funcionamiento de la institución; además promueve la participación en actividades educativas de los grupos de la comunidad, especialmente padres y madres de familia (Calvo, Zorrilla, Tapia y Conde, 2002). Por su parte Miranda (2002) afirma que el objetivo final de la supervisión es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el funcionamiento de los centros, pretendiendo que se vayan convirtiendo en una CPA interactiva y responsable.

Metodología

El estudio realizado partió del paradigma cualitativo, porque busca un significado de mejora en la práctica educativa y parte de una realidad, la cual se fortalece con la teoría y culmina con una nueva comprensión de la misma (Alonso, 2015). Las siguientes premisas orientaron el diseño del trabajo investigativo:

- La utilización de la estrategia de CPA y el proyecto de CdA con los directivos de la zona escolar S118 del Estado de México, mejora las funciones identificadas como áreas de oportunidad del supervisor escolar.
- El trabajo mediante un CPA permite mejorar las funciones identificadas como áreas de oportunidad del supervisor escolar.
- La implementación del proyecto de CdA en una de las escuelas de la zona escolar favorece la función supervisora.

El diseño de la investigación es el Estudio de Caso, concebido por Denny (citado en Rodríguez, Gil y García, 1999) como el análisis de los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo en complemento con la idea de que este tipo de estudio tiene por objetivo comprobar o contrastar los efectos, las relaciones y contextos presentes en una situación y/o grupo de individuos analizados, por lo tanto se clasifica además como único, inclusivo y transformador (Rodríguez y otros, 1999).

⁶ En el documento de PPI 2018 correspondiente a Supervisor Escolar, Educación Secundaria se describen cada uno de los aspectos mencionados.

Corresponde además al método de investigación acción (IA), donde el investigador es el protagonista del proceso, generando conocimiento desde su propia práctica, con base en la reflexión en la acción y promoviendo la mejoría. Pedroza, Villalobos y Nava (2014) invitan con este método a darle un nuevo significado a la práctica docente, como un proceso de resignificación que permita la emancipación de las ataduras tradicionales que frecuentemente nos anclan a obstáculos pedagógicos. Este método se realiza a través de ciclos de investigación cuyos momentos básicos son: planificación, actuación, reflexión y observación y se inicia un nuevo ciclo.

En este estudio se utilizaron como técnicas de recolección de datos el análisis de documentos, lo que permitió revisar desde el diagnóstico hasta la demostración de las actividades realizadas; los datos fotográficos que representaron una evidencia de las acciones realizadas, los cuestionarios, las notas de campo que fueron base desde el diagnóstico y que apoyaron en el seguimiento y finalización del estudio, el grupo de discusión, que fue determinante para conocer de forma directa, en un ambiente de diálogo y de respeto las experiencias y puntos de vista de los directivos que formaron parte de la CPA y de la experiencia generada en la escuela de seguimiento que implementó la CdA. La información obtenida se redujo mediante un concentrado de datos trabajada con la herramienta de codificación de la información en unidades de análisis y en categorías deductivas o apriori e inductivas o a posteriori (Latorre, 2005). Por último, se efectúa la interpretación de la información, identificando los significados que permitieron una triangulación hermenéutica.

Acciones

Se atendieron las fases de la investigación acción, planeando acciones y llevándolas a la práctica de acuerdo con el contexto ya mencionado. En lo referente a las CPA se realizaron las siguientes acciones:

- 1) **Reuniones con directores y subdirectores.** Se detectó entre los directores y subdirectores falta de comunicación y eficacia en las acciones planeadas, por lo que esta acción tuvo como objetivo fortalecer la comunicación entre ellos potenciando el liderazgo pedagógico y organizativo, articulando metas, acciones e intencionalidades que impacten en la calidad educativa que reciben los educandos. De manera ordinaria el director escolar, es quien desarrolla y dirige las reuniones generales y de Consejo Técnico Escolar (CTE), por tanto es quien asiste a reunión de zona para la organización del CTE, sin embargo cuando por cualquier causa acudía el subdirector a dicha reunión, las acciones y la responsabilidad muchas veces recaían solo en quien asistió manifestando: **“Tú fuiste a la reunión, entonces eres el responsable”**, en algunos momentos los directivos salían de la reunión para atender alguna llamada y se perdían de información importante en la reunión. Esta situación requirió un nuevo espacio de trabajo para directivos⁷ en la zona escolar, y se llamó “Realimentación

⁷ Entiéndase como directivos a las figuras educativas de directores escolares, subdirectores escolares

del CTE” donde se realizaba un balance de las actividades y la forma en que podría mejorarse. Durante las reuniones se escucharon comentarios como los siguientes; “**...estamos fortaleciéndonos como equipo con la presencia de subdirectores, lo que a uno se le escapa, no se le escapa al otro**” en él se puede apreciar la apertura de los directores para el trabajo con los subdirectores, para compartir su práctica profesional y asumir de forma conjunta las responsabilidades.

2) **Implementación de la visión y valores compartidos de la zona escolar:**

Al ser una de las dimensiones que se consideran en la CPA el hecho de compartir una imagen de futuro común que permita articular metas y acciones conjuntas, esta se generó de manera colaborativa con directivos de la zona escolar, además se agregaron los valores y las actitudes necesarias para cumplir dicha visión; elementos que apoyaron cada reunión para vincular los objetivos de la sesión a trabajar y se redactó de la forma siguiente: VISIÓN DE LA ZONA ESCOLAR S118. “**Ser una zona escolar que reflexiona su práctica, fortalece, socializa y acompaña empáticamente los procesos académicos como parte de la mejora continua y el aprendizaje entre pares en cada una de las instituciones**” en razón a los valores que habrían de apoyar en la consecución de esta visión están; **confianza, responsabilidad, honestidad, compromiso, fortaleza y empatía**, además las actitudes de **reflexión, intercambio, creatividad e innovación**.

3) **Aprendizaje entre pares directivos:** Esta fue una de las actividades más reconocidas por directores y subdirectores escolares; consistió en compartir las problemáticas que cada escuela tenía en ese momento para recibir opciones de solución. Uno de los comentarios al respecto fue el siguiente “**Ahorita lo que estamos haciendo, es inmensamente rico, yo realmente los felicito, de que nos hayan dado la oportunidad de analizar las problemáticas reales y no las que quiere la SEP**”.

Una de las problemáticas que se abordaron fue la relacionada con el reinicio de actividades después del sismo del 19 de septiembre de 2017 en un escenario extremadamente complicado y que se expresa también en la siguiente nota: “**...El sentir de la actividad fue en demasía extremo, todos dieron a conocer el temor que ocasionó este suceso, hubo llanto, estrés, incertidumbre y hasta desesperación. Se manifiesta una fuerte necesidad en buscar espacios seguros para los alumnos**”. Por este evento se elaboró un protocolo para el inicio de clases seguro, lo que generó que fuera la última zona escolar en reiniciar trabajos, trayendo consigo la idea de falta de liderazgo.

1) **Seguimiento a acuerdos:** Bajo la idea de escuelas que aprenden; se buscó sistematizar los acuerdos derivados de las reuniones y tomados invariablemente por consenso de manera que se manifestaron primero en la bitácora de las sesiones, enviadas al correo de las escuelas y se abrieron espacios de seguimiento, evaluación y análisis de consecución.

2) **Círculos de estudio:** Permitió la posibilidad de posicionarse como líderes académicos, de acuerdo con las circunstancias y ante la reforma educativa que implicaba tomar un curso virtual denominado: “Aprendizajes Clave para la educación integral”, el cual se trabajó como colectivo, determinando un tiempo específico a la semana dentro de la jornada laboral para compartir cada uno de los apartados del curso y en el que todos fueron responsables de alguna temática específica.

En esta actividad fue posible fortalecer la colaboración, el aprendizaje en pares y muy explícitamente el liderazgo distributivo. En el ciclo 2018-2019 como círculo de estudio y mediante la actuación educativa de éxito denominada Tertulia pedagógica dialógica, se culminó la lectura del libro “Cómo mejorar la evaluación en el aula”, del autor Pedro Ravela, teniendo como espacios las reuniones de directivos y realizado mediante diálogo igualitario.

- **Gestión de apoyo a otras instituciones:** Tomando en consideración lo descrito por Bolam y otros (2005) y Cano (2014), quienes asumen como uno de los cinco pasos del desarrollo de una CPA la interacción y el aprovechamiento de los agentes externos, de manera que una comunidad sea abierta a la realimentación y al cambio; se realizaron gestiones con la intención de mejorar y/o transformar las prácticas existentes; una de ellas fue en el Centro de Maestros de Tonatico quien apoyó con un proyecto denominado “mejora de las escuelas”, teniendo como base la lectura titulada “**Mejorando la escuela desde la sala de clase**” de Richard Elmore, mediante sesiones presenciales del responsable de dicho centro.

Otra de las instituciones fue el comité de convivencia escolar (CONVIVE), quien apoyó trabajando sobre el tema de “Protocolos para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso y maltrato escolar” que en ese momento fue primordial en las escuelas. Por último, cabe resaltar la participación de una Organización no Gubernamental (ONG) de nombre Vía Educación, que permitió la asesoría a las escuelas oficiales de la zona y el trabajo de implementación del proyecto de CdA en la escuela Secundaria Oficial No. 0322 “Manuel Payno”.

Referente a CdA se realizaron las siguientes acciones:

- 1) **Sensibilización a directivos de la zona escolar sobre el proyecto de comunidades de aprendizaje (CdA):** consistente en la persuasión sobre lo que es y representa este proyecto, mediante el trabajo en las reuniones de directivos, promoviendo las plataformas y los cursos que permitieron conocer el fundamento teórico, las problemáticas comunes existentes y las posibilidades de solución, promoviendo también actividades como el foro internacional de CdA.
- 2) **Animar al colectivo de la escuela secundaria oficial No. 0322 para implementar el proyecto de CdA.** Este aspecto representó un gran

reto para el supervisor escolar, en razón de que asumir el compromiso de transformación en una comunidad de aprendizaje no debe ser impuesto; es decisión voluntaria y de aceptación por consenso de alumnos, docentes y padres de familia, pero el acercamiento constante durante las reuniones de consejo técnico escolar, así como las visitas de acompañamiento frecuentes a la escuela referida, permitieron compartir la idea de transformación. El que dicha escuela haya tomado la decisión de llevar a cabo el proyecto otorgó un valor agregado por ser la escuela de seguimiento de la zona escolar.

- 3) **Dar a conocer a las autoridades escolares la implementación del proyecto de comunidades de aprendizaje CdA.** Se invitó a autoridades locales y centrales, quienes estuvieron informadas desde el inicio del proyecto. En la fase de “sueño” y al finalizar el primer ciclo escolar, acudieron a visitas académicas siete representantes de autoridades, mismos que mostraron interés, por ser la primera escuela en implementar el proyecto de CdA como transformación completa, así mismo de manera personal se dio a conocer el proyecto con los titulares de las dependencias mencionadas.
- 4) **Promoción de la utilización de acciones del proyecto de CdA en las escuelas de la zona escolar:** A pesar de las resistencias de algunos directivos ante el proyecto de CdA se logró llevar a cabo tertulias dialógicas con alumnos de todas las escuelas de la zona escolar en los meses de diciembre y febrero, con representantes de las mismas y que previamente se realizaron en las escuelas.
- 5) **Persuasión a directores sobre el proyecto de CdA:** Desde el inicio de la investigación se dio a conocer a los directivos de la zona escolar la implementación del proyecto de CdA en la Sec. Ofic. No. 0322, sus bases teóricas, así como prácticas, las experiencias vividas de los directivos de la escuela, la importancia a nivel estatal y los niveles educativos en los que tiene impacto. Mediante un grupo de WhatsApp se les compartía información de eventos, y foros.
- 6) **Dar a conocer a directivos escolares la Actuación Educativa de éxito (AEE) llamada Tertulia Literaria Dialógica y llevar a cabo este procedimiento como Tertulia Pedagógica Dialógica:** Durante las sesiones de CTZ al darse a conocer el proyecto, se logró despertar el interés de la mayoría del colectivo y ante la necesidad de realizar actividades académicas como la lectura de un libro a nivel estatal denominado “Cómo mejorar la evaluación en las aulas”, se vislumbró la posibilidad de aprovechar ese espacio para trabajarlo como tertulia pedagógica dialógica, por lo que fue necesario dar a conocer el procedimiento para llevarlo a cabo, lo cual fue muy bien aceptado por el colectivo, de tal manera que al proponer seguir trabajando la actividad con otro libro (en este caso “Pedagogía del Oprimido”) se aceptó, lo que implicó abrir un espacio académico y de formación docente.
- 7) **Incentivar que los directivos de la secundaria 0322 compartan su experiencia sobre la implementación del proyecto de CdA en su**

escuela. Esta actividad se llevó a cabo de manera frecuente, en las reuniones se comentaba sobre las acciones realizadas y así se percibía la emoción por hacer cosas diferentes, por los resultados que se estaban generando y, por la transformación que estaba evidenciándose en la escuela. En reunión se tuvo oportunidad de manifestar su sentir en torno a esta gran experiencia; en ella la directora escolar manifestaba: **“hay muchas actividades que, como maestro, decimos que necesitamos una preparación, o que no tenemos esa actualización; sin embargo, CdA nos da esa gotita que necesitamos para hacer algo diferente a lo que venimos haciendo en las aulas”**.

8) **Dar asesoría y seguimiento a la escuela en la puesta en marcha del proyecto de transformación de CdA en la Esc. Sec. Ofic. No. 0322 “Manuel Payno” en sus etapas: sensibilización, toma de decisión, sueño, selección de prioridades y planificación.** Esta actividad representó un gran reto desde la función del supervisor escolar, pues implicó mucha cercanía con directivos, docentes, padres de familia y alumnos; además, involucramiento directo en las actividades, modelación de los siete principios del aprendizaje dialógico, conocimiento y seguridad del proyecto, motivar el liderazgo de los demás, actuar con coherencia y apertura privilegiado el diálogo entre todos los involucrados, flexibilidad para producir cambios que permitan institucionalizar las AEE; requirió también comunicación y organización con el facilitador designado en esta escuela por Vía Educación y con ello la oportunidad de seguir creciendo y aprendiendo del proyecto.

Otra actividad generada fue la participación del supervisor escolar en un Diplomado Internacional de CdA en la Ciudad de Cali, en Colombia, mismo que le permitió la certificación internacional como asesor líder en este proyecto.

Evaluación y Reflexión

Para establecer la implementación de una CPA se tomó como referencia la aportación de Bolívar (2013) en la que considera que su implementación pasa por tres fases de desarrollo; inicio, implementación e institucionalización, cada una con características definidas por dimensiones como:

Liderazgo compartido y de apoyo. Se fortaleció el equipo de directivos como comunidad, en la que los integrantes asumen un fuerte compromiso, encaminado a mejorar como zona, esto se ha manifestado en el interés y respeto a los acuerdos generados en las reuniones, se originó una sinergia de voluntades para la resolución de problemáticas comunes y específicas que se presentan en las escuelas, se asumieron las acciones de la zona como responsabilidad de todos como se expresa en el siguiente comentario realizado por una directora de la zona escolar a su colectivo docente **“(...) sí, yo he estado cuidando junto con el supervisor, junto con el colectivo de directores... porque no nada más es el supervisor, somos todos los directores los responsables de lo que pasa en la zona y en las escuelas”**.

Estas evidencias demuestran el compromiso y responsabilidad adquiridos por los integrantes, no sólo en su individualidad, sino como comunidad, pues las decisiones fueron compartidas ampliamente e impactaron de manera positiva en las escuelas de la zona escolar; en este caso y ante estas evidencias de acuerdo con Bolívar (2013) se ha llegado a la etapa de la institucionalización.

Visión y valores compartidos. Con el colectivo directivo se elaboró la visión de zona y se determinaron los valores necesarios para lograrla, esto permitió incrementar el sentido de pertenencia y compartir una perspectiva común, su seguimiento constante permitió ajustar acciones, conductas, reflexionar, consensuar en relación a las acciones que se desarrollan cotidianamente en la escuela y con las que pretenden impactar tanto en docentes como con alumnos, pues las decisiones colectivas confluyen en ese sentido, esta dimensión también puede ser considerada en el nivel de institucionalización.

Aprendizaje colectivo y aplicación. Esta dimensión también ha sido institucionalizada debido a la fuerte prevalencia del diálogo para tomar decisiones y resolución de problemáticas, lográndose forjar la idea de que: el todo es más que la suma de las partes, como se ha descrito en las reuniones de aprendizaje entre pares directivos. Una evidencia de ello es el siguiente comentario expresado por una subdirectora en la realización del grupo focal:

“Sí, tenemos una buena relación entre nosotros, también es cierto que hemos compartido y hemos mostrado nuestras mejores cartas para que los compañeros quizá lo puedan aplicar en sus escuelas... creo que esa es una de nuestras mayores cartas, me atrevo a decir que hemos utilizado lo que queremos que los docentes utilicen en las escuelas, el compartir estrategias para poder aplicarlas en las aulas, aplicarlas en las escuelas y que tengamos mejores resultados”.

Práctica personal compartida. Se logra su institucionalización, cuando se comparte el resultado de nuevas prácticas, se analizan las consecuencias, los beneficios para los alumnos de las prácticas directivas y docentes, cuando se permite compartir experiencias de éxito y las problemáticas que se viven en las diferentes escuelas. Un ejemplo fue la implementación de CdA en la secundaria 0322, donde se compartió lo que se estaba viviendo con este proyecto como lo demuestra el siguiente comentario de la directora:

“En los CTE hemos tenido acercamientos (refiriendo a docentes de la zona) **y me han preguntado sobre lo que se trata** (refiriéndose al proyecto de CdA) **les he dado algunos tintes, pero no es como el día de hoy que vienen directivos para especificarles qué se trabaja y cómo se trabaja; si es con alumnos, si es con padres de familia, si es con los tres”.**

Condiciones de apoyo-relaciones. El respeto que existió al inicio se intensificó y fortaleció la confianza, generando una cultura laboral de colaboración, asumiendo los riesgos que puede implicar la toma de decisiones dialógicas directivas como un esfuerzo unificado y no por imposición de la autoridad inmediata. Respecto al proyecto de CdA, es conveniente recordar que se lleva a cabo en dos periodos; el primero es la puesta en marcha y se divide en fases:

- **Sensibilización.** Oficialmente inició en agosto de 2018, durante el año previo el supervisor habló del proyecto como necesidad de transformación de la escuela, esto permitió a los docentes tener más tiempo para conocer el proyecto, por otra parte el facilitador dio la plática del proyecto dirigido a padres de familia, alumnos y docentes; se aprovecharon algunos espacios de reuniones con padres de familia para que el supervisor, hiciera difusión del proyecto y su implicación, la necesidad de mejorar la educación de sus hijos, la importancia de su participación activa, la necesidad de tener altas expectativas en sus hijos, de cómo organizarnos y ser partícipes en este proyecto y de los objetivos que se tenían. Otra acción emprendida con docentes fue el compromiso de realizar los ocho cursos en plataforma de CdA y el establecimiento para que cada docente que se integre a esta escuela sea invitado a realizar al menos estos cursos, y ofrecerle asesoría por parte de algún docente ya experimentado en el proyecto.
- **Toma de decisión.** Con la finalidad de no interferir en la decisión del colectivo esta fase se realiza con el facilitador en reunión con docentes, alumnos y padres de familia, en este caso se concluyó en asamblea que dicha escuela sí deseaba la transformación completa en CdA.
- **Fase de Sueño.** Es una de las actividades más llamativas y de proyección hacia la comunidad en ella todos los integrantes expresaron la forma en que soñaban la escuela, a esta fase acudieron representantes de subdirección regional y de subdirección central, directivos de la zona y una directora de otra zona escolar, personal de supervisión, docentes, padres de familia, y por supuesto todos los alumnos.
- **Selección de prioridades.** Reunidos el facilitador, padres de familia, docentes y alumnos, categorizaron los sueños y realizaron una selección considerando más que al puntaje obtenido, las prioridades en la escuela en razón a la formación de los educandos en el corto, mediano y largo plazo. En esta etapa se formaron las comisiones mixtas que velaron por el cumplimiento de los sueños.
- **Planificación:** En asamblea las comisiones mixtas determinaron las acciones a realizar para el logro de los sueños, además se inició la organización de la comisión gestora integrada por los representantes de las comisiones mixtas y directivos, incluido el supervisor escolar, quien junto con los representantes toman decisiones y mediante el diálogo se promueve la resolución de las problemáticas que se presentan, basados en los principios del aprendizaje dialógico.

- En el periodo de puesta en marcha del proyecto, se percibieron cambios de actitud de docentes, padres de familia y alumnos, ello permitió mejorar la convivencia y generó disminución de casos de violencia, como evidencia de ello una madre de familia expresó el comentario siguiente **“desde mi casa me doy cuenta porque en otros años, muchas veces cuando salían de la escuela, llegaban a pelearse los niños, ahora ya no tanto”** Además, la participación activa de padres en cantidad y calidad aumentó considerablemente, trabajando colaborativamente con los docentes al interior de las aulas y en la escuela.
- A continuación, se describen las acciones de acuerdo a las áreas de oportunidad identificadas en el marco del documento PPI, de las cuales se identifican las categorías a priori y las que surgieron de la investigación llamadas a posteriori⁸.

Área de oportunidad detectada: *2.1 Establece vínculos entre las escuelas de la zona escolar y las autoridades educativas, así como diversas instituciones que apoyan la tarea educativa.*

- 1) Vínculos entre escuelas de la zona escolar (VEZ). En esta categoría se propició la cercanía y apoyo entre las escuelas de la zona escolar teniendo como principal elemento la comunicación, asimismo se atendió la necesidad de vinculación con instituciones externas en razón a las necesidades que las escuelas requerían atender y que implicaban atención especializada.
- 2) Vínculo entre las autoridades educativas (VAE), comunicación para articular metas y acciones. Se establecieron vínculos importantes con la autoridad educativa regional como central, previo a la implementación del proyecto las visitas obedecían a acciones de seguimiento a CTE o en atención a alguna problemática en la escuela, esto lo demuestra la respuesta a una de las preguntas en el grupo focal emitida por quién fue director anterior de la Esc. Sec. Ofic. No. 0322. **¿Algunas otras instancias educativas externas a la escuela apoyaban en la tarea educativa?** a lo que el directivo respondió **“realmente no, nosotros tenemos que rascarnos con nuestras propias uñas”**.

La directora escolar actual, manifestó en una entrevista realizada al final del primer ciclo escolar: **“el hecho de que ahorita, en este momento haya personas del departamento central, personal directivo de otras escuelas, es un punto muy importante porque eso nos ayuda a crear vínculos importantes”**. Quien fue subdirector escolar de esa escuela, ante la pregunta **¿considera que el proyecto haya fortalecido el vínculo entre autoridades educativas y la escuela?** Su respuesta fue: **Sí, totalmente, puesto que tengo conocimiento**

⁸ Consultar también tabla de matriz de contraste en la p. 162 de la tesis origen de este estudio, donde se puede apreciar las áreas de oportunidad en relación a PPI, las categorías inductivas y deductivas, su categorización y la correspondencia en cuanto a la atención por CPA, CdA o ambas de cada categoría.

que en las cinco escuelas públicas y de las cinco privadas que somos en la zona S118 esta es la más visitada por parte de subdirección regional y central, precisamente por este proyecto que llevamos a cabo como escuela.

Como se puede apreciar el proyecto de CdA permitió una vinculación muy estrecha con las autoridades, especialmente por tratarse de acciones innovadoras y transformadoras; por lo que la implementación de CdA favorece la vinculación con autoridades educativas permitiendo mayor posibilidad de atender, acompañar y comprender las necesidades particulares de las escuelas.

- Vínculos con instituciones que apoyan la tarea educativa (VITE); gestionó apoyo y asesoría para atender necesidades. La gestión de apoyos Instituciones ligadas a la educación, fue enriquecedor y permitió diversificar las opciones en las escuelas. Se trabajaron tres sesiones con el centro de maestros de Tonatico, con un proyecto que se denominó “mejora escolar” donde se detonó la necesidad de actualización docente. Se gestionó la intervención del Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE) y se logró atención a todos los directivos y docentes de la zona escolar.

La relevancia de este proyecto radicó en compartir una necesidad común, organizar y ejecutar las acciones necesarias para llevarla a cabo de manera activa para todas las figuras. Derivado del sismo del 19 de septiembre del 2017, las instituciones han tenido necesidades estructurales, por lo que se tuvo acercamiento de gestión para las escuelas de la zona ante el Instituto Mexiquense para la Infraestructura Física Educativa; a nivel escolar, pero también a nivel de supervisión escolar; lo que generó una percepción de interés y acompañamiento en las escuelas; las acciones descritas se anclan en mayor medida en la estrategia de CPA. También tuvo importancia el proyecto de CdA porque permitió el acompañamiento y la asesoría de la ONG referida en este trabajo, realizándose de una manera muy puntual sistemática y permitiendo la creación de sentido.

Área de oportunidad detectada: *5.2 Establece estrategias para impulsar la colaboración entre escuelas de la zona escolar.*

- 3) Colaboración entre escuelas (CE). De manera directa la estrategia de CPA resultó muy significativa para lograr esta categoría; cobró gran sentido originado por la apertura y colaboración para intercambiar experiencias y resolver problemáticas de manera conjunta en un ambiente de confianza mutua, de responsabilidad y profesionalismo. A nivel zona, generó sentido de pertenencia e identidad colectiva a través del compromiso profesional de los integrantes. Los acuerdos establecidos en las reuniones permitieron generar una zona en movimiento y una zona que aprende de sus propios procesos, así como la visión y los valores que permitieron compartir una misma aspiración profesional, focalizando las acciones y realizando una valoración sistemática de los avances. Con el proyecto de CdA se aportó la AEE denominada tertulia

pedagógica dialógica, que permitió fortalecer la preparación profesional y al mismo tiempo convivir con las diferencias, prevaleciendo como herramienta fundamental el diálogo. Quedando también explícitos elementos básicos de una CPA como liderazgo distributivo, cultura de trabajo colaborativa, desarrollo profesional y reflexión de la práctica como un trabajo colaborativo intra-zona escolar.

- 4) Colaboración de intercambio de experiencias (CIE). La estrategia de CPA aportó como elemento básico la actividad de aprendizaje entre pares directivos para compartir experiencias, solicitar apoyo u opciones de solución o atención a problemáticas fue muy relevante, al grado de considerar esas experiencias vertidas como “oro molido”; se trastocaron temas sensibles que ocurren en las escuelas y que en caso de no ser tratados correctamente, pueden incluso poner en riesgo al director o a cualquier integrante de la comunidad escolar. Las CdA permitieron intercambiar experiencias respecto a la transformación de la escuela de seguimiento, desde la parte directiva en las reuniones permanentes, en las visitas que realizaron directivos a esa escuela, así como en su momento la realización de un conversatorio con los docentes de otra secundaria de la zona con la inquietud de conocer el proyecto.

Área de oportunidad: *5.3 Establece estrategias de colaboración con las familias, las comunidades y otras instituciones en la tarea educativa de las escuelas de la zona escolar.*

- 1) Colaboración con otras instituciones (COI). Se consiguió atender esta área de oportunidad con el proyecto de CdA; la institución que apoyó en tareas educativas fue la ONG denominada vía educación, teniendo como finalidad que todos los alumnos posibles aprovechen los últimos avances científicos sobre educación; además esta ONG y la supervisión escolar, han intentado impactar en las demás escuelas de la zona; logrando que de las escuelas inicie la implementación del Modelo Dialógico de Resolución de Conflictos.
- 2) Colaboración con las comunidades (CC). El acercamiento más próximo a esta categoría fue en referencia al proyecto de CdA concerniente al trabajo desarrollado por voluntarios que apoyan la tarea educativa directamente en las aulas mediante las AEE, actualmente en la comunidad, este proyecto ha impactado generando comparaciones entre las escuelas del lugar, presentando mayor interés y participación de la comunidad en esta escuela secundaria, mientras que en los otros niveles persisten las problemáticas con los padres de familia.
- 3) Colaboración con las familias (CF) este aspecto ha sido uno de los retos más grandes a los que se ha enfrentado la educación básica, en la implementación del proyecto de CdA, los padres de familia son esenciales, no hay comunidad de aprendizaje sino hay participación activa de ellos; en esta escuela llegó a los niveles más altos la participación de

papás al trabajar directamente en la educación de sus hijos, al interior de las aulas y con los docentes, asimismo tienen la oportunidad de decidir de manera consensuada los mecanismos que permitan mejorar la escuela en la que toda la comunidad escolar ha soñado, gestionando y trabajando con docentes alumnos y voluntarios, este es el nivel más elevado de participación de padres de familia teniendo como centro al alumno y en las actividades específicas del proyecto.

En la actividad de grupo focal respecto de la participación de los padres el subdirector escolar expresó lo siguiente **“existe un acercamiento muy considerable con los padres de familia... sí lo he notado bastante”**. En contraste y al escuchar estas experiencias, el resto de directores manifestaba lo siguiente en relación a la participación de los padres de familia **“El tipo de papás que tenemos...en Tenancingo... la mayoría de los alumnos tienen papás que los dos trabajan y casi no los ven... a veces nos es difícil que asistan inclusive a firmar boleta... entonces son condiciones que pueden perjudicar a que esto funcione o no”** y agregan **“Puede ser una alternativa, sin embargo, creo que... (inaudible) ...lo que pasa es que, de algunas fechas a hoy la participación de los padres se ha visto muy reducida, y no solamente nuestra escuela, yo creo que en todas... los papás han venido perdiendo interés en lo que sucede en las escuelas y, solamente generan interés cuando se trata de pelear y parece que nos hemos convertido en guarderías”**. Los anteriores comentarios permiten apreciar una gran diferencia del papel que desarrollan los padres de familia en la escuela, también permiten visualizar el cierre, miedo y temor existente en directivos aun cuando tienen a la mano experiencias en la misma zona escolar.

Categorías deductivas o a posteriori

Las categorías emergentes fueron las siguientes:

Colaboración con otras instituciones escolares (COIE): Durante la investigación se tuvo la presencia de una directora escolar del mismo nivel, pero de otra zona, misma que se interesó por conocer del proyecto y poder implementarlo en su plantel. Lo anterior, permitió vislumbrar la posibilidad de hacerlo extensivo a otras zonas y a otros niveles.

Miedo/Temor. (M/T) También en esta investigación fue posible percibir muestras de esto en los colectivos docentes, quienes buscan solucionar sus problemáticas presentes con estrategias utilizadas hace muchos años y no se atreven a llevar a cabo otras posibles formas de atención como la propuesta de este proyecto, una de sus justificaciones es el contexto, las características de los padres de familia y/o la carga administrativa.

Conclusiones

Considerando las acciones realizadas y retomando los objetivos específicos que a continuación se mencionan se fundamentan las conclusiones de esta investigación. El primero “propiciar el establecimiento de una CdA en una de

las escuelas de la zona escolar” al respecto se precisa que en la zona escolar S118, solamente la Esc. Sec. Ofic. No. 0322 “Manuel Payno” establecida en la comunidad de San Juan Xochiaca, el colectivo decidió transformarse en una CdA, cabe mencionar que al momento es la única a nivel estatal en este nivel educativo, la primera en el subsistema educativo estatal, y la única en el valle de Toluca⁹. Inició de manera oficial en el ciclo escolar 2018-2019 y en 2019-2020 se consolidó como escuela en transformación, según datos de 2018 en Latinoamérica existen 8929 escuelas que realizan AEE, mientras que 447 están en transformación completa (CdA, 2018), como es esta y que pertenece a la red internacional de CdA¹⁰.

El segundo objetivo fue: “Conformar una CPA con directivos de la zona escolar”. El trabajo realizado permitió que los directivos intercambiaran experiencias de manera cotidiana, se trabajó para motivar la CPA de acuerdo a las cinco dimensiones de Bolívar: liderazgo y apoyo compartido, visión y valores compartidos, aprendizaje colectivo y su aplicación, práctica personal compartida y condiciones de apoyo: relaciones y estructuras. Con las evidencias ofrecidas se afirma que en todas ellas se llegó al nivel de institucionalización, pues se trabajan de manera permanente para mantenerlas y fortalecerlas mediante un seguimiento a cada una de ellas, se ha mantenido un clima armónico donde el trabajo permite la permanente mejora de las escuelas y de las personas; se afrontan los problemas de manera colaborativa; sin embargo, este proceso ha tenido también resistencias y obstáculos como la añoranza por lo antes realizado. En concordancia con lo referido por Contreras (2013) al manifestar que el supervisor necesita más que la voluntad para hacer las cosas, lo descrito permite afirmar que lo planteado se consiguió.

El tercer objetivo fue analizar si la utilización de CPA y de CdA permitía mejorar las funciones del supervisor escolar en la zona S118 del Estado de México, considerando las explicaciones anteriores y realizando la triangulación de la información de las categorías y sus resultados, se afirma que efectivamente se logró mejorar las áreas de oportunidad identificadas, tanto con la conformación de una CPA como con el desarrollo del proyecto de una CdA.

Ante la pregunta de investigación ¿De qué manera la CPA y la CdA mejora la función de supervisor escolar? Se concluye que con la CPA se fortaleció la colaboración y el intercambio entre escuelas y/o entre directivos (CIE), la comunicación y colaboración entre las mismas, de sus experiencias, la relación y entendimiento entre directores, subdirectores y supervisión, además, esta estrategia ha favorecido la vinculación entre las escuelas de la zona escolar, compartiendo retos y acciones diversas (VEZ). Se vinculó también a las autoridades, cuyo acto común es la tarea educativa para dar atención a las escuelas, a sus necesidades pedagógicas y en su caso también a la infraestructura que se requiere (VAE); las problemáticas y los retos que se enfrentan en la zona escolar se trabajan de manera colaborativa (CE) y cuando se requiere atención especializada se gestiona con otras instituciones (VITE). De manera general, estas acciones se lograron mediante la estrategia de CPA.

9 Consultar en <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/quien-participa> y en <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/escuela/171870>

10 Para consultar se puede remitirse a las direcciones anteriormente mencionadas.

A diferencia con el resto de las escuelas de la zona escolar, con el proyecto de CdA se mejoró la colaboración de los padres de familia (CF), no solo con la escuela, sino también con el supervisor escolar.

Este proyecto de transformación, motivó la presencia de autoridades regionales y centrales para dar cuenta de lo que estaba sucediendo en esta escuela (VAE). Este proyecto permitió, además, la conformación del voluntariado y la participación de la comunidad para formar parte de las acciones de la escuela, mediante un involucramiento activo. En la zona escolar también trabajaron los siete principios del aprendizaje dialógico (VEZ) y por supuesto que se incrementó la colaboración con otras instituciones (COI)

Respondiendo a la premisa de la investigación, a pesar de haberse trabajado con una sola escuela de la zona, sí se favoreció el trabajo del supervisor escolar en los aspectos ya mencionados.

Lo descrito permitió dar respuesta a la pregunta de investigación y se logró el objetivo general, pues se da a conocer evidencia de la mejoría en la función del supervisor escolar, asimismo se manifestó cambio a nivel personal en la forma de trabajar con los demás, la colaboración, el liderazgo distribuido y, los siete principios del aprendizaje dialógico que guían las actividades cotidianas, tratando que se manifiesten en todas las dimensiones de la función profesional y como persona.

Referencias

- Alonso, M. M. (noviembre de 2015). *La investigación-acción*. Conferencia dictada en la Escuela Normal de Coatepec Harinas, Coatepec Harinas, Estado de México.
- Álvares, C. P. (2011). *Comunidades de aprendizaje en latinoamérica: transfiribilidad de las actuaciones educativas de éxito* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/294032/PAC_TESIS.pdf?sequen ce=1
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M., with Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*, DfES Research Report RR637. University of Bristol. Recuperado de: <https://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>
- Bolívar, A. (2008). *Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje*. Conferencia en el XIII Congreso de UECOFE (Unión Española de Cooperativas de Enseñanza): "Educar: Innovar para la transformación social". Gijón 22-24 octubre 2008. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/286060811_Otra_alternativa_de_innovacion_las_comunidades_profesionales_de_aprendizaje
- Bolívar, M. R. (2013). Comunidades Profesionales de Aprendizaje Instrumentos de Diagnóstico y Evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62 (1), pp. 1-12 pp. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/893>
- Calvo, P. B., Zorrilla F. G., Tapia, G. G., Conde, F. S. (2002). *La supervisión*

- escolar de la educación primaria en México: Prácticas, desafíos, y reformas.* Paris: UNESCO, Instituto Internacional de Planeación de la Educación. Recuperado de: http://www.encuentrodirectivos.org.mx/5to_encuentro/PDFS/SUPERV_ESCOLAR_EDUC_MEXICO.pdf
- Cano, M. S. (2014). *Comunidades Profesionales de Aprendizaje.* (Tesis de grado), Universidad de Granada. Recuperado de: http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/36358/CanoMata_TFG.pdf?sequence=1
- Castillo, A.P.E. (2014). *Ejercicio del liderazgo pedagógico en el CEIP Lledoner, comunidad de aprendizaje: un estudio de caso.* (Tesis doctoral) Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/286036/CASTILLO_ARMIJO_TESIS.pdf;sequence=1
- Comunidad de Aprendizaje (2018). *Educación a distancia.* Recuperado de <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/ead/>
- Elboj, S. C., Puigdelívol, A. I., Soler, G. M. y Valls, C. R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación.* Recuperado de: <http://www.orientacioncadiz.com/Documentos/Publicos/ACE/Comunidades%20de%20Aprendizaje/8753122-Carmen-Elboj-Saso-y-OtrosComunidades-de-Aprendizaje-Transformar-La-Educacion.pdf>
- Flecha, G.R., y Puigvert, L. (s.f.) *Las Comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa.* Recuperado de: <http://www.accionculturalcristiana.org/html/revista/r99/99flec.pdf>
- INEE. (2008). *Hacia un modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas.* Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C131.pdf>
- Krichesky, G. (2013). *El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas.* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13311/62970_Krichesky%20Gabriela%20J.pdf
- Krichesky, G. (2013). *El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas.* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperada de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13311/62970_Krichesky%20Gabriela%20J.pdf
- Krichesky, G. J. y Murillo, T. F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación, volumen (9)* pp.64-pp.82. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* 3ra. Ed. Barcelona, España: Graó.
- México. Gobierno Federal (2013). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* Recuperado de: http://www.itei.org.mx/v3/documentos/art8-2c/federal/Constitucion_Politica_de_los_Estados_Unidos_Mexi

canos_22-07-2013.pdf

- Miranda M. E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Revista de currículum y Formación de profesorado, volumen* (6), pp.1-pp.15. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf>
- Pedroza, F. R., Villalobos, M. G., y Nava, G. G. (2014). *Un método para la práctica educativa, efectiva y creativa*. D.F., México: UAEM-Miguel Ángel Porrúa Editor.
- Poy, L y Sánchez, I. (2016). Los resultados de PISA revelan porqué se hizo la reforma. *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2016/12/07/sociedad/037n1soc>
- Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Educar volumen*, (35), pp.29-pp.39. Recuperado de: http://www.orientacioncadiz.com/Documentos/Publicos/ACE/Comunidades%20de%20Aprendizaje/Antecedentes_CCAA.pdf
- Redondo, S. G. (2015). Liderazgo dialógico en comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital, volumen* (11), pp. 437-pp. 457. doi.org/10.3926/ic.651
- Rico, P. J. (2008). *Perspectivas de la supervisión escolar*. Toluca, México: Ediciones ACD513.
- Rodríguez, G.G., Gil, F. G. y García, J. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Santoyo, G.A.L. (2016). *Representaciones sociales del trabajo del supervisor escolar y su relación con el liderazgo académico*. (Tesis doctoral), Instituto Universitario Internacional de Toluca. Toluca, México.
- SEP (2013). *Ley General de Educación*. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- SEP (2018). *Perfil Parámetros e Indicadores*. Recuperado de: http://www.sec.gob.mx/portal/docs/destacados/2018/01/12/PPI_DESEMPE_Directores_080118.pdf
- Torres H. A. (2007). *La constitución de las prácticas de supervisión escolar en educación primaria dentro del orden institucional*. (Tesis doctoral), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Instituto de Ciencias y Humanidades Área Académica de Ciencias de la Educación. Recuperado de: https://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/icshu/doctorado/documentos/La%20constitucion%20de%20las%20practicass.pdf

El deporte universitario en la UAEMex:

Apuntes para un análisis económico en el ámbito del bienestar,
primera parte

University sport at UAEMex:

Notes for an economic analysis in the field of well-being, first part

Margarita Josefina Holguín García. *margaritahg_96@yahoo.com.mx*

Luis Ramón López Gutiérrez. *luisra2112@hotmail.com*

Fidelmar Sandoval Durán. *fsandovald4586@gmail.com*

Universidad Autónoma del Estado de México. México

Recibido: 10/08/2021

Aceptado: 30/09/2021

Resumen

El objetivo general de este trabajo evaluar en qué medida la práctica del deporte y la activación física coadyuvan al bienestar individual de los estudiantes de nivel superior y, por ende, el espacio académico al que pertenecen alcance su bienestar colectivo; planteándose como hipótesis central que la práctica del deporte en alguna de sus manifestaciones, favorece el bienestar individual (aprobación, eficiencia terminal, etc.) y, por tanto, el bienestar general del organismo académico del que forman parte, medido a través de algunos indicadores de la calidad académica y de su reconocimiento, tales como programas de calidad.

A fin de alcanzar el objetivo propuesto, la investigación se divide en dos partes: Una primera, motivo del presente trabajo, donde se realiza un diagnóstico del estado que guarda la práctica del deporte y la activación física en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) y se sistematizan algunos indicadores de desempeño académico; y, en una segunda parte a desarrollar en trabajo futuro, se medirá la correlación entre la práctica del deporte y el rendimiento escolar, el grado de participación en actividades deportivas y los indicadores de calidad del organismo, así como la rentabilidad de las inversiones en la promoción deportiva.

Palabras clave: Bienestar social, deporte, actividad física, salud, rendimiento escolar.

Abstract

The general objective of this paper is to evaluate to what extent the practice of sport and physical activation help to achieve that a student achieves their individual well-being and, therefore, the academic space to which they belong reaches their collective well-being; considering as a central hypothesis that the greater the number of students who practice sport in any of its manifestations,

the greater the individual well-being that will be obtained (approval, terminal efficiency, etc.) and, therefore, the greater general well-being of the academic body than they are part of it, measured through some indicators of academic quality and its recognition, such as quality programs. In order to achieve the proposed objective, the investigation is divided into two parts; a first, reason for this work, where a diagnosis is made of the state of sports practice and physical activation in the Autonomous Mexico State University and some academic performance indicators are systematized; and, a second part to be developed in a future work, they will be measured the correlation between the practice of sports and school performance, the degree of participation in sports activities and the body's quality indicators, as well as the profitability of investments in sports promotion.

Key words: Social welfare, sport, physical activity, health, school performance.

Introducción

El Plan Rector de Desarrollo Institucional (PRDI) de la Universidad Autónoma del Estado de México incluye como uno de los proyectos transversales el contar con una comunidad sana y segura, destacando que en este tema existen tres grandes campos considerados como prioritarios: salud integral, seguridad y protección civil (UAEmex, 2017).

En el primer aspecto radica el interés de esta investigación; sobre el particular el PRDI destaca que la importancia de este se justifica por el señalamiento hecho por la Organización Mundial de la Salud (OMS) que establece que “la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (2017: s/n).

Por otra parte, se ha convertido en una preocupación institucional la atención a la propensión juvenil a las adicciones, ya que la ingesta de bebidas embriagantes, enervantes, sustancias psicoactivas, así como la tendencia a asociarse a actividades violentas y a actos delictivos se ha visto agravada por la extensión de estas a la familia y al entorno de los estudiantes.

Lo anterior ha propiciado que la tendencia al consumo y al surgimiento de enfermedades vinculadas al empleo de drogas por parte de los jóvenes se observe en edades cada vez más tempranas, destacando de manera particular un crecimiento en el número de mujeres que se está iniciando en el consumo de este tipo de productos, llegando a representar en la actualidad el 25% de la población juvenil consumidora de drogas ilegales; práctica que repercute cada vez más en una reducción de la capacidad de los estudiantes para concentrarse en el estudio y en su rendimiento académico y competitivo.

En este marco, la práctica del deporte se convierte en uno de los pilares para pretender alcanzar una vida saludable a cualquier edad, por su carácter social, de convivencia, de motivación, de superación, y por los beneficios que proporciona y que coadyuvan a estar más sano y más feliz, producto de los beneficios de la actividad física.

Adicionalmente, la Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que la falta de actividad física es el cuarto factor de riesgo de mortalidad a nivel mundial. Por otra parte, la inactividad física es la principal causa de un alto porcentaje de los cánceres de mama y colon, así como de diabetes y cardiopatías.

A partir de ese diagnóstico, el PRDI (UAEMex, 2017) refiere que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en la Carta Internacional Revisada de la Educación Física, Actividad Física y el Deporte 2015, establece que estas actividades deberán promover “vínculos más estrechos entre las personas, la solidaridad, el respeto, el entendimiento mutuo, así como el respeto a la integridad y la dignidad de todo ser humano” (UNESCO, 2015). Además, la práctica del deporte se ha constituido como un instrumento invaluable para alejar a los jóvenes de las actividades delictivas.

De ahí que se plantee como objetivo general el promover la salud, la seguridad y la protección civil como fundamento de la formación integral de los alumnos y el desarrollo profesional de docentes y trabajadores, siendo una de las políticas que “con base en el reconocimiento del derecho a la cultura física y el deporte, se debe difundir y fomentar hábitos saludables en la comunidad a través de la práctica de deportes en los espacios universitarios”, y como estrategia “promover la cultura física entre los universitarios y apoyar al deportista.” (UAEméx, 2017, pp. 187-188).

En la sociedad contemporánea, los trabajos que exigen una actividad física son cada vez más escasos, por lo que la activación física y la práctica del deporte, reviste una importancia cada vez mayor, ya que un nivel adecuado de actividad reduce el riesgo de hipertensión, cardiopatías coronarias, accidentes cerebrovasculares, diabetes, cáncer de mama y de colon, y depresión; mejora la salud de los huesos y la capacidad funcional del cuerpo; y, es determinante para el gasto energético y, por tanto, ayuda a tener equilibrio calórico y un peso saludable.

Además, el deporte es una excelente forma de actividad física con la que mejora el bienestar del individuo, permitiendo la consecución de otros objetivos asociados como lograr desarrollo muscular, pérdida de peso, o reducción de grasas. El deporte también beneficia la regulación hormonal y el refuerzo del sistema inmunológico, además de contribuir a un adecuado descanso y a reducir la fatiga.

Los beneficios del deporte no son solo físicos, sino que también afectan a la salud mental, reduciendo la aparición de depresión y de estrés, mejorando la autoestima e, incluso, las relaciones sociales, cuando se practican deportes de equipo.

El deporte universitario en América Latina

Si bien la realización de estudios sobre deportes en América Latina comenzó a partir de la primera década del siglo XXI, fue en 1982 cuando se editó la compilación del antropólogo brasileño Roberto Da Matta y colaboradores: “O universo do futebol. Esporte e Sociedade Brasileira”. A partir de esa fecha, como se señala en el volumen 49 de Anales de Antropología de la UNAM (2015, 11-28), escasos investigadores se dedicaron al estudio de estos temas y hasta hace unos pocos años, todos los textos dedicados al análisis del deporte desde la perspectiva de las ciencias sociales en América Latina comenzaban —y debían comenzar— con la misma y reiterada frase: “poco o nada se ha estudiado sobre el tema en nuestro continente”.

Por el contrario, a partir de 2002 -sobre todo en México y Colombia- se han formado grupos y redes de investigación robustas haciéndose un intento de formación de una red formal de investigadores a nivel continental: la Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte (ALESDE), a partir de cuya creación se ha realizado una importante cantidad de reuniones científicas, desarrollándose una nueva generación de investigadores con tesis doctorales en las temáticas deportivas (principalmente en Brasil y sobre fútbol) y propiciando una gran cantidad de publicaciones.

Sin embargo, en la actualidad, a pesar de que existe amplia literatura científica y trabajos académicos sobre el deporte en América Latina, los relativos al deporte universitario son pocos, o bien hacen un examen general de su práctica, beneficios, etcétera, pero no existen o son muy pocos los que analizan este tema desde la perspectiva de la Economía del deporte, y mucho menos a nivel universitario y de su impacto en el rendimiento escolar.

Ante esa problemática, esta investigación se plantea como objetivo general evaluar la medida en que la práctica del deporte y la activación física coadyuva a lograr que un alumno alcance su bienestar individual y, si como resultado de este, el espacio académico al que pertenece alcanza su bienestar colectivo. A fin de lograr el objetivo planteado, en esta primera parte de la investigación se realiza un diagnóstico del estado que guarda la práctica del deporte y la activación física en la UAEMex, para lo cual se formulan los siguientes objetivos específicos:

- Elaborar un marco teórico de referencia
- Identificar el nivel de participación de la comunidad universitaria en activación física y la práctica de algún deporte.

Dejándose para la segunda parte de la investigación los siguientes objetivos:

- Determinar la correlación existente entre la práctica de actividades físicas organizadas e indicadores académicos y de calidad tales como índices de reprobación –aprobación, de abandono, de eficiencia terminal, calidad y competitividad académicas entre otros.
- Determinar el nivel de eficiencia del gasto en el deporte.

Marco teórico

La construcción del marco teórico de referencia utilizado se basa en el análisis de dos corrientes principales:

- La economía del deporte.
- La teoría del bienestar social.

La Economía del Deporte se puede definir como “una rama de la ciencia económica, que estudia la utilización de recursos escasos por parte de los miembros de una sociedad, para la producción, distribución y consumo, de bienes y servicios deportivos, o relacionados con dicha actividad” (Arias, 2009).

En este sentido, se consideran bienes deportivos la infraestructura destinada a ese fin como canchas, estadios, gimnasios, equipos deportivos, artículos y ropa o indumentaria para su práctica; en tanto que son considerados servicios deportivos, la organización de competencia, los procesos de formación y preparación de atletas, y los procesos de enseñanza y de orientación de la práctica deportiva en general.

Desataca entre los problemas de investigación propios de la Economía del Deporte, como disciplina científica aplicada y con un objeto de estudio propio, el análisis de las relaciones entre los distintos actores y procesos del fenómeno económico-deportivo. Entre los problemas más relevantes, se mencionan unos generales y otros de carácter específico, tales como:

- La relación bidireccional, “impacto del deporte en la economía” y el “impacto de la economía en el deporte”
- Relación costo-beneficio de la actividad deportiva en general
- Eficiencia del gasto en el deporte

Para este trabajo, se pretende establecer una analogía entre el sistema económico y el deporte de competencia. Para ello se consideran los torneos de bienvenida, torneos de zona, juegos selectivos universitarios y universiadas, considerándolos como un “mercado restringido”, en el cual, a diferencia del libre mercado, existe una competencia reglamentada por la obtención de medallas. Como segundo objetivo se compara el proceso de preparación del deportista amateur y el proceso productivo, con base en la teoría económica. Asimismo, se toman como referencia los planteamientos teóricos de economistas clásicos, con la intención de explicar el comportamiento del sistema deportivo de competencia. La metodología empleada será el análisis documental, el razonamiento analógico y la deducción.

A partir de esos enfoques se identificaron las siguientes variables:

Variables independientes

- Participación en actividades de activación física, número de alumnos que participan en estas actividades.
- Práctica del deporte, número de alumnos que practican algún deporte en torneos/ligas organizadas por la UAEM.
- Infraestructura deportiva, cantidad de espacios construidos exprofeso para la activación y la práctica de algún deporte.

Estas variables además se clasifican como continuas transformadas a discretas, no acotadas y productoras de las variables criterio.

VARIABLES DEPENDIENTES

- Bienestar individual, sentir de una persona al ver satisfechas todas sus necesidades en materia fisiológica y psicológica, en el presente, así como contar con expectativas alentadoras que le sustenten su proyecto de vida” (Duarte, 2007). Aquí se considerará no una serie de necesidades, sino el principal motivo de un estudiante universitario: concluir una licenciatura.
- Bienestar social, conjunto de factores que participan en la calidad de la vida de la persona y que hacen que su existencia posea todos aquellos elementos que den lugar a la tranquilidad y satisfacción humana.” (Ibid). En el presente trabajo se considerará como Bienestar social al logro del reconocimiento de los programas que ofrece el espacio académico como programas de calidad.
- Rentabilidad deportiva de inversión en infraestructura del deporte.

Estas variables también se consideran como variables criterio.

Bienestar individual y bienestar social

Francisco Zamora (1976) define a una necesidad como “un estado afectivo [peculiar] debido a una ruptura del equilibrio psicofisiológico que constituye el bienestar”. Siguiendo esa idea se puede definir al bienestar de una persona como “el sentir de una persona al ver satisfechas todas sus necesidades en materia fisiológica y psicológica, en el presente, así como contar con expectativas alentadoras que le sustenten su proyecto de vida”. Por su parte, el bienestar social puede ser considerado como “el conjunto de factores que participan en la calidad de la vida de la persona y que hacen que su existencia posea todos aquellos elementos que den lugar a la tranquilidad y satisfacción humana” (Duarte, 2007).

En el presente trabajo, trataremos de establecer una analogía entre los factores que determinan el bienestar de un estudiante en el ámbito escolar, tales como aprobar sus unidades de aprendizaje, permanecer en la escuela, ser promovido de grado, etc.; y el bienestar social, considerado como el logro colectivo de los individuos que lo integran, haciendo referencia a los indicadores que ponen de manifiesto el desarrollo de los espacios académicos, tales como su reconocimiento como espacios de calidad.

En ese sentido, consideraremos que un alumno alcanza su bienestar “académico” al concluir sus estudios de licenciatura, en tanto que a partir de que algunos planteamientos de la teoría del bienestar sostienen que el bienestar individual conduce al bienestar social o colectivo, consideraremos a este como el logro del reconocimiento social, a través de los organismos evaluadores externos (CIEES y COPAES).

A partir de la conceptualización realizada, a continuación, se presenta una matriz de correspondencia en la que se lleva a cabo la definición y la operacionaización de las variables identificadas.

Posteriormente se presenta, a partir de las definiciones alboradas, la determinación de las unidades de análisis a estudiar, los instrumentos utilizados para la obtención de la información, los indicadores que se construirán, así como las fuentes de donde habrá de obtenerse la información para esos efectos.

Cabe destacar, como ya se señaló, que la falta de información se constituyó como un obstáculo importante para poder llevar a cabo la investigación en los términos planeados, por lo que hubo la necesidad de ir adecuando algunas variables e indicadores.

Esos “ajustes” que hubo necesidad de realizar, se comentarán más adelante, al momento de llevar a cabo la discusión de los aspectos investigados y de exponer los hallazgos encontrados con la información disponible.

Debido a la escasez de información disponible, sobre todo a nivel de organismo académico, las variables analizadas fueron: Número de alumnos que realizan alguna actividad física, que participan en ligas universitarias, que participan en torneos de bienvenida, en torneos internos, juegos deportivos selectivos universitarios y en universiadas nacionales.

Por otra parte, se analizan también las disciplinas deportivas ofrecidas a los alumnos, el número de espacios atendidos con promotores deportivos y el número de espacios universitarios con instalaciones deportivas adecuadas.

Por lo que toca a las variables de competitividad académica se consideraron la matrícula total, la matrícula atendida con programas de calidad, el número de programas evaluables, el número de programas de calidad (acreditados y/o con nivel 1 de los CIES), índice de titulación por cohorte, índice de eficiencia terminal por cohorte, índice de eficiencia terminal global, índice de reprobación e índice de deserción/abandono.

Determinación de la muestra

Ante la existencia de una imposibilidad o limitación para estudiar las características de cada uno de los elementos que integran una población, se recurre al muestreo, mediante la determinación de una muestra, se elige un [...] subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativo de esta, [...] en un proceso cuantitativo [como el que vamos a desarrollar] la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectaran datos, y que tienen que definirse o delimitársela de antemano con precisión, y deberá ser representativo de la muestra (Hernández, 2010).

Para que la muestra sea representativa debe ser calculada de manera probabilística, en donde la “característica distintiva de las muestras probabilísticas es que todo individuo u objeto ha de tener una probabilidad conocida de quedar incluida en la muestra ya que para poder formular inferencias estadísticas es absolutamente necesario que todas las probabilidades sean conocidas.” (Zorrilla, 1988).

Debido a la característica de la población objeto de estudio y a la estructura de la UAEMex, se utilizará un muestreo probabilístico bietápico, ya que en una primera etapa se hará un muestreo por conglomerados en la cual se subdivide la población en zonas geográficas, en la segunda se realizará un muestreo probabilístico estratificado en el que se determinarán las características bajo la cual la muestra estará siendo considerada para el estudio y es agrupada bajo ciertas características.

En ambas etapas los elementos de la muestra se seleccionarán mediante un muestreo aleatorio simple, para garantizar su validez y representatividad.

A partir de esas consideraciones metodológicas, ubicadas en el contexto de la Universidad Autónoma del Estado de México, se observa que la institución cuenta con 39 espacios académicos a lo largo del Estado de México, en los cuales ofrece estudios profesionales; de ellos, uno es escuela profesional, 21 facultades, 11 son centros universitarios, y 6 unidades académicas profesionales

Tabla 1. Espacios Universitarios de Educación Superior

No.	Espacio Universitario
	Escuela
1	Artes Escénicas
	Facultad
1	Antropología
2	Arquitectura y Diseño
3	Artes
4	Ciencias
5	Ciencias Agrícolas
6	Ciencias de la Conducta
7	Ciencias Políticas y Sociales
8	Contaduría y Administración
9	Derecho
10	Economía
11	Enfermería y Obstetricia
12	Geografía
13	Humanidades
14	Ingeniería
15	Lenguas
16	Medicina
17	Medicina Veterinaria y Zootecnia
18	Odontología
19	Planeación Urbana y Regional
20	Química
21	Turismo y Gastronomía
	Centro Universitario UAEM
1	Amecameca
2	Atlacomulco
3	Ecatepec
4	Nezahualcóyotl
5	Temascaltepec
6	Tenancingo
7	Texcoco
8	Valle de Chalco
9	Valle de México
10	Valle de Teotihuacán
11	Zumpango
	Unidad Académica Profesional
1	Acolman
2	Chimalhuacán
3	Cuautitlán Izcalli
4	Huehuetoca
5	Tejupilco
6	Tlanguistenco

Fuente: Secretaría de Docencia, UAEM. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM. Estadística 911, inicio de cursos 2020-2021, SE.

Con estos 39 espacios académicos se tiene presencia en 19 municipios de la Entidad: Acolman, Atlacomulco, Amecameca, Atizapán de Zaragoza, Chimalhuacán, Cuautitlán Izcalli, Ecatepec, Huehuetoca, Nezahualcóyotl, Tejupilco, Temascaltepec, Tenancingo, Teotihuacan, Texcoco, Tianguistenco, Toluca, Valle de Chalco, Zinacantepec y Zumpango. A partir de esas consideraciones se procedió conforme al siguiente procedimiento:

PRIMERO, según (Zorrilla, 1988) el uso de conglomerados resulta útil cuando se realiza una investigación que tiene como objeto de estudio a unidades que admiten subdivisiones, sobre todo cuando los elementos a estudiar se encuentran dispersos a lo largo de áreas geográficas extensas o en situaciones similares, por ello, partiendo de que el concepto de conglomerados se basa, como lo señala Scheaffer (1987), en que los elementos deben estar Geográficamente cerca uno del otro, se procedió a la agrupación de los 39 espacios académicos de acuerdo a su ubicación geográfica considerando que el entorno socio económico presentara similitudes.

De esta forma los conglomerados quedaron integrados como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Formación de Conglomerados

Conglomerados				
I. Zona Toluca	II. Zona Atlacomulco-El Cerrillo	III. Zona Sursuroeste	IV. Zona Oriente	V. Zona Noreste (Valle de México)
Antropología Arquitectura y Diseño Artes Artes escénicas Ciencias Ciencias de la conducta Ciencias Políticas y Sociales Contaduría y Administración Derecho Economía Enfermería y Obstetricia Geografía Humanidades Ingeniería Lenguas Medicina Odontología Planeación Urbana y Regional Química Turismo y Gastronomía	Facultad de Ciencias Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia Facultad de Ciencias Agrícolas Facultad de Química, El Cerrillo CU Atlacomulco	CU Tenancingo UAP Tianguistenco CU Temascaltepec UAP Tejupilco	UAP Chimalhuacán CU Amecameca CU Valle de Chalco CU Nezahualcóyotl CU Texcoco	UAP Acolman CU Atizapán de Zaragoza (Valle de México) UAP Cuautitlán Izcalli CU Ecatepec UAP Huehuetoca CU Valle de Teotihuacan CU Zumpango

Fuente: elaboración propia.

SEGUNDO, una vez hecha la integración de conglomerados bajo los criterios descritos, ante la imposibilidad de analizar todos los *campi* del total de conglomerados y tratando de obtener una muestra que fuera representativa del universo que deseamos estudiar, mediante el programa GPower 3.1.7 (Faul, Erdfelder, Buchner & Lang, 2009), se realizó el cálculo de cuántas unidades muestrales deberían ser consideradas para que la muestra fuese representativa; para ello se partió de las siguientes consideraciones:

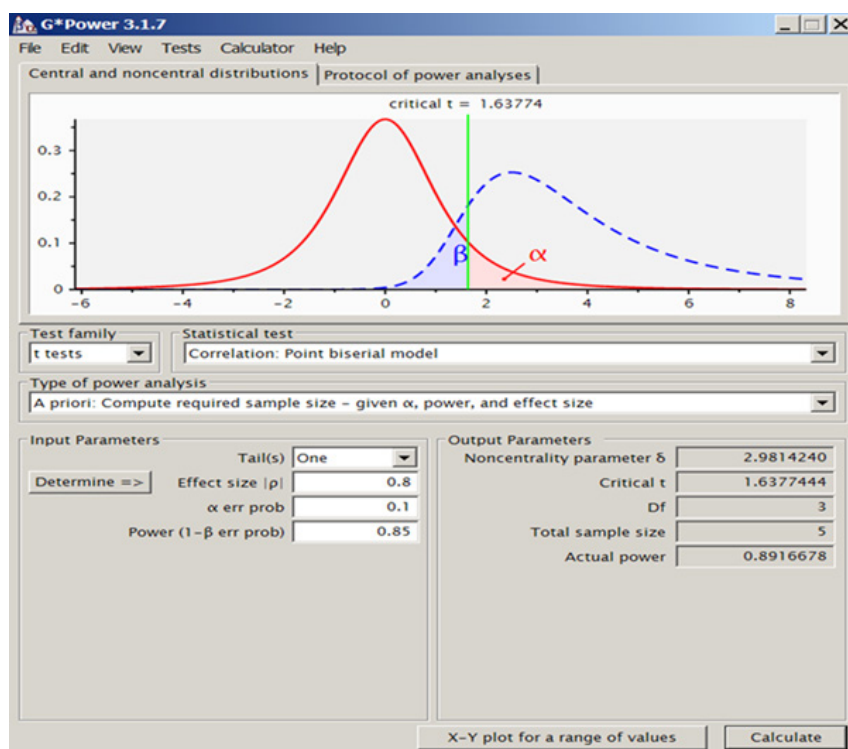
a) Se puede establecer el tamaño apropiado de la muestra según la magnitud del tamaño del efecto que nos interese detectar; estos valores pueden servir de orientación bajo los siguientes criterios (Cohen, 1988):

- Los efectos grandes, es decir, diferencias grandes, si los hay, (en torno a .80 o mayores), se pueden detectar en muestras relativamente pequeñas; en torno a los 25 sujetos.
- Los efectos moderados (en torno a .50 o menores) pueden detectarse en muestras de entre 50 y 100 sujetos.
- Para detectar efectos pequeños (en torno a .20) hacen falta muestras mayores, cercanas a los 500 sujetos.

b) Se tomó en cuenta que la presencia de la UAEMex se limita a 19 municipios (número inferior a 25).

Con esas consideraciones se aplicó el programa Gpower, del cual se muestran los resultados en la siguiente ilustración:

Figura No. 1. Estimación de número de Espacios universitarios por Conglomerado



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar considerando un tamaño de efecto grande y un poder estadístico de 0.85, los resultados obtenidos arrojan un tamaño total de la muestra (Total simple size) de 5 unidades muestrales.

TERCERO, posteriormente se procedió a obtener una muestra irrestricta aleatoria, enumerando a cada uno de los espacios universitarios de cada conglomerado, eligiéndose a través de un muestreo aleatorio simple, mediante el uso de una tómbola, un espacio académico de cada conglomerado, resultando los siguientes:

Tabla No. 3. Campos seleccionados para cada Conglomerado

CONGLOMERADO	UNIDAD DE ANÁLISIS
I. Toluca	Facultad de Economía
II. Zona Atlacomulco-El Cerrillo	CU Atlacomulco
III. Zona Sur-Suroeste	CU. Tenancingo
IV. Zona Oriente	UAP. Nezahualcóyotl
V. Zona Noreste (Valle de México)	CU Ecatepec

Fuente: elaboración propia.

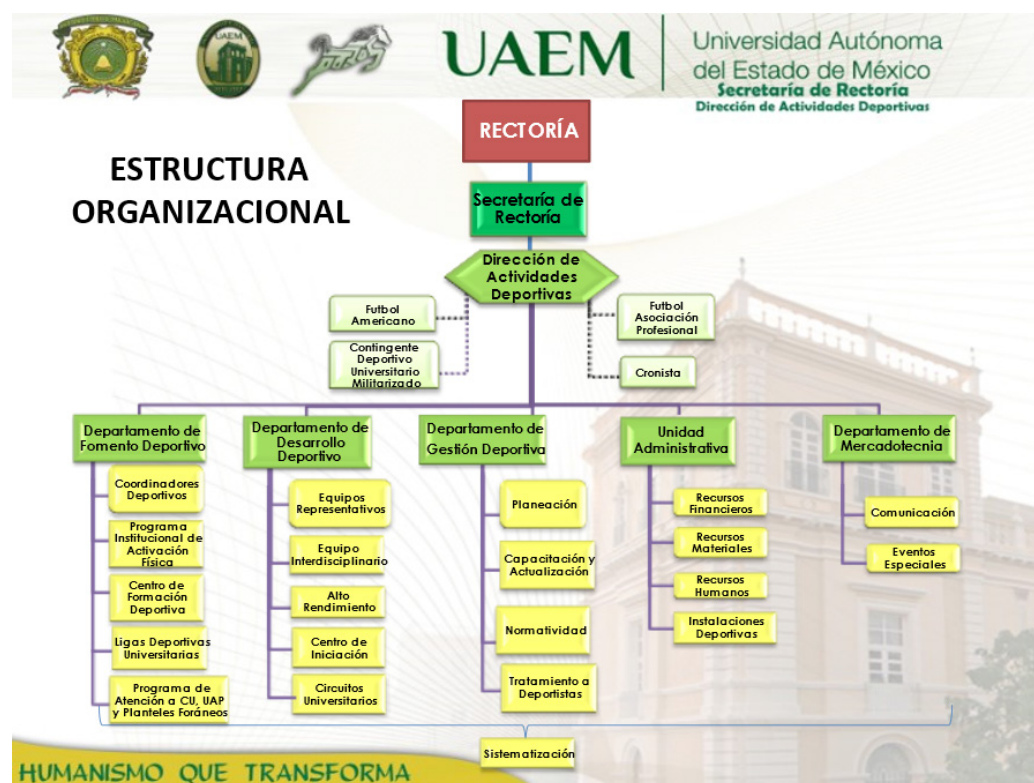
Para la estimación de indicadores la falta de disponibilidad de datos por espacio se utilizaron datos generales reportados en las agendas estadísticas de la UAEMex, para cada espacio académico, y a partir de esa información se estimaron los indicadores.

Resultados

Indicadores deportivos

Con el fin de ofrecer apoyo, asesoría, así como promover la práctica del deporte y fomentar la activación física y en general las actividades deportivas que ofrece la Universidad Autónoma del Estado de México, la organización descansa en la siguiente estructura administrativa:

Figura No. 2. Estructura de la Dirección de Actividades Deportivas



Fuente: Carpeta de presentación de la Dirección de Actividades Deportivas de la UAEMex

Para los efectos de la presente investigación, resultan relevantes las actividades contempladas en los departamentos de Fomento Deportivo y de Desarrollo Deportivo ya que, si bien la Unidad Administrativa contempla aspectos muy relevantes, no existe en las publicaciones oficiales información que pudiera emplearse en el presente trabajo.

Es de destacar que si bien los objetivos planeados por la Dirección de Actividades deportivas de la Máxima Casa de estudios son amplios y tratan de cubrir los propósitos planteados en el PRDI, en la práctica consideramos que no hay una sistematización y cobertura amplia que permee de manera adecuada en todos los espacios educativos, ya que por ejemplo al considerar la infraestructura deportiva existente, si bien a nivel de la Institución se ve adecuada, la gran mayoría está concentrada en la ciudad de Toluca y son pocos los espacios educativos que cuentan con infraestructura adecuada para el trabajo deportivo en varias disciplinas.

Lo anterior se puede observar en el número de canchas con las que cuentan los espacios que conformaron la muestra ya que, por ejemplo, durante el periodo de estudio comprendido de 2008 (año en que inician los registros de varios indicadores para el CU Nezahualcóyotl) a 2020, la Facultad de Economía reporta una sola cancha de usos múltiples que ni siquiera tiene las medidas para juegos de fútbol rápido para atender a una matrícula de 1,995 estudiantes de licenciatura; otro ejemplo podría ser el CU Nezahualcóyotl que desde su

creación cuenta con cuatro canchas, dos de frontón y dos de usos múltiples; el CU UAEM Tenancingo cuenta con una cancha de futbol de pasto natural y una cancha de usos múltiples, etc.

Tabla No. 4. Infraestructura deportiva y matrícula

ESPACIO ACADÉMICO	N Ú M E R O D E CANCHAS	MATRÍCULA 2020	ALUMNOS POR CANCHA
Facultad de economía	1	1,995	1,995
CU Atlacomulco	1	1,502	1,502
CU Ecatepec	3	1,740	580
CU Nezahualcóyotl	4	1,709	427
CU Tenancingo	2	974	487

Fuente: Agenda Estadística UAEMex, 2020

Como se puede observar, las instalaciones deportivas con que cuentan los espacios académicos son insuficientes y desde luego limitan la posibilidad de instrumentar programas integrales que involucren a toda la comunidad estudiantil.

Otro factor de particular importancia, es el personal especializado para instrumentar los programas que en esta materia se formulan, ya que el número de espacios atendidos con promotores deportivos ha ido de 39 en 2008 a 43 en 2020, alcanzando su pico en 2018 con 48 espacios atendidos (2020), y si restamos los 10 planteles de la escuela preparatoria, se puede observar que el número de espacios que ofrecen estudios profesionales que son atendidos con promotor deportivo oscilaría para el mismo periodo entre 29 y 33 espacios atendidos, es decir, no todos los espacios que ofrecen estudios profesionales son cubiertos con este servicio (sólo aproximadamente el 84.6% estaría cubierto).

La situación se observa más complicada si consideramos que la mayoría de los espacios sólo cuenta con un promotor deportivo para atender todas las actividades y a toda la matrícula y al personal docente y administrativo, y sólo en algunos casos cuentan con talleres para apoyar estas actividades y cubrir las 32 disciplinas deportivas que según la Agenda Estadística (2020) ofrece nuestra Institución.

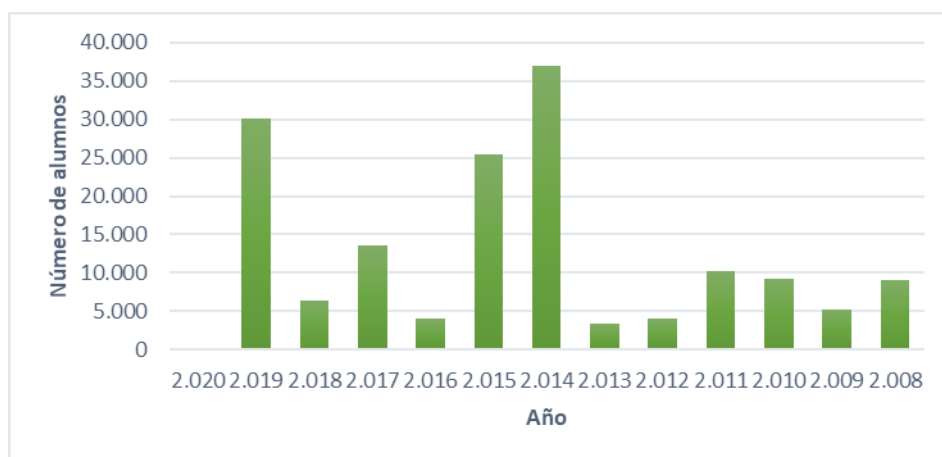
Para el análisis de la información relativa a la participación de los estudiantes en las diferentes actividades deportivas y considerando que solo la actividad “Juegos deportivos selectivos universitarios” viene desglosado en “bachillerato” y “técnico superior y licenciatura, se obtuvo la estructura porcentual para cada año y con el porcentaje obtenido, se estimó el número de participantes en cada disciplina o actividad, la cual osciló entre el 51% y 70% dependiendo del año.

Es menester destacar que, ante la ausencia detallada de información para los espacios educativos, el análisis se limitó a la revisión de los indicadores a nivel institucional. Llama la atención el hecho de que la participación de los alumnos en las actividades deportivas ofrecidas y organizadas por la UAEMex es extremadamente limitada, como se describirá a continuación.

Si bien es cierto que el porcentaje de alumnos que realizaron alguna actividad física durante el periodo estudiado (2008-2020) oscila entre 27% y 47%, registrando el nivel de participación más baja en los años 2013 y 2016 con 7% de la matrícula, y la mayor participación en 2014 con una participación de 71%, esta cifra pudiera ser engañosa, ya que la categoría “Alumnos que realizaron alguna actividad física” abarca la participación en diferentes actividades tales como Torneos de bienvenida, Torneos internos, Ligas universitarias, Torneos de promoción, y Juegos Deportivos Selectivos Universitarios.

Esta consideración es importante debido a la duración que tienen estos eventos y a que necesariamente duplican la participación de los estudiantes, ya que en los torneos de bienvenida además de breves, es una especie de festividad y la participación es nutrida, por su parte, por su naturaleza, quienes participan en torneos de promoción, que son realmente torneos clasificatorios, si clasifican participan en los juegos deportivos selectivos universitarios siendo los mismos y que estadísticamente son manejados como diferentes.

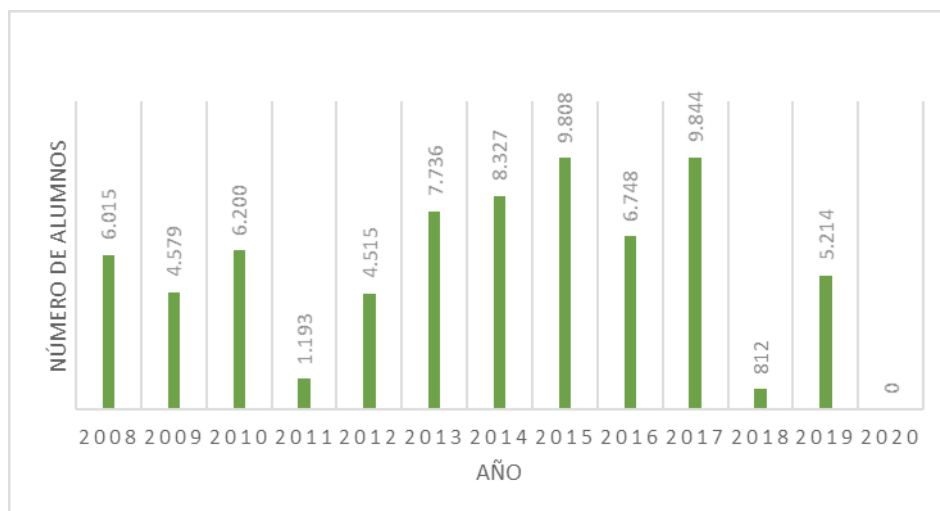
Figura No. 3. Estudiantes que realizan alguna actividad física.



Fuente: Elaborado con datos de las Agendas Estadísticas Universitarias

Como se señaló, los Torneos de bienvenida forman parte de las actividades festivas organizadas para recibir a los alumnos de nuevo ingreso y, por lo tanto, son actividades que abarcan diferentes disciplinas deportivas y que duran por lo general un solo día, a pesar de esto el nivel de participación que se dio varió de entre 5% y 9%, alcanzando su mayor participación en 2008 y 2017 con 9%, y la menor en 2019 con 2%.

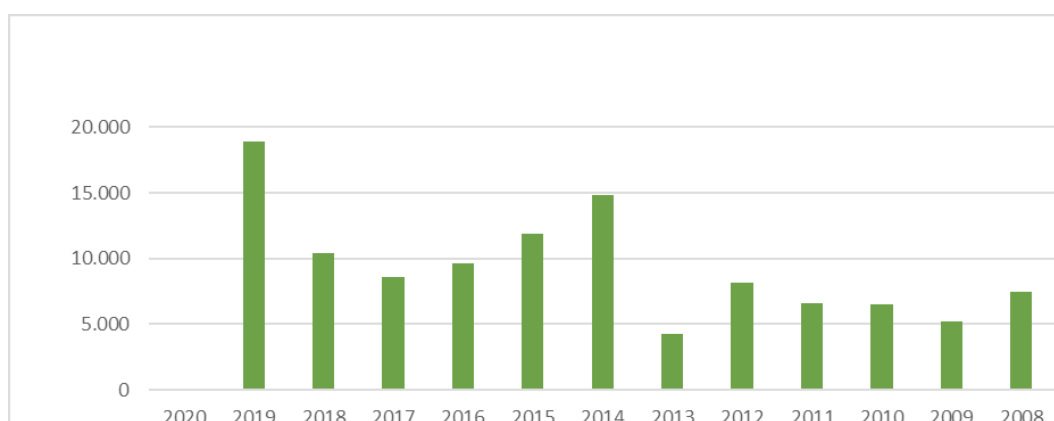
Figura No. 4. Participación de estudiantes en torneos de bienvenida



Fuente: elaborado con datos de las Agendas Estadísticas Universitarias

Los Torneos internos son quizá los que describan de mejor manera la práctica del deporte en los diferentes espacios académicos, ya que además de tener una mayor duración, reflejan una actividad más permanente por parte de los alumnos. Estos tienen una duración aproximada de dos a cuatro meses. En este rubro, la participación osciló, para el mismo periodo, entre 15% y 29% de la matrícula, alcanzando la mayor participación de 29% en 2014 y 2019, y la menor en 2013 con 9%. En este aspecto, no debemos olvidar que no todos los espacios cuentan con el apoyo de un promotor deportivo y que, en función de la matrícula del espacio académico es la cantidad que generalmente una persona tendrá que atender.

Figura No. 5. Número de alumnos que participan en torneos universitarios



Fuente: Elaborado con datos de las Agendas Estadísticas Universitarias

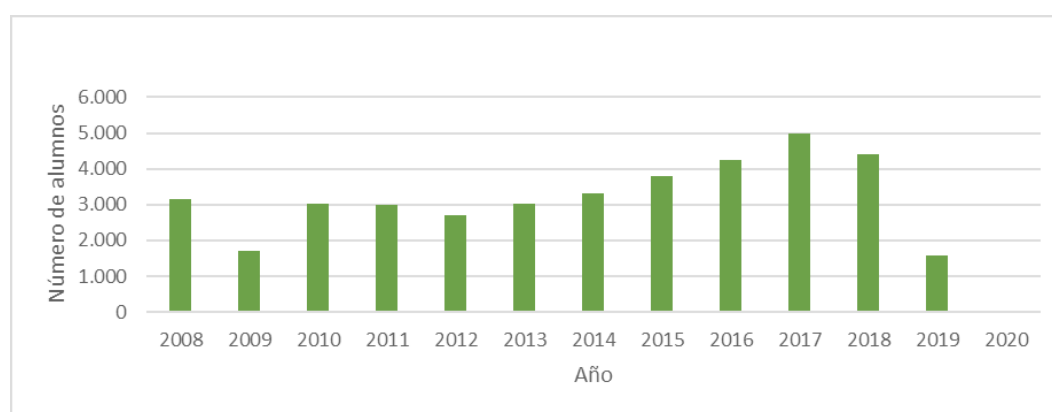
A pesar de que los torneos de promoción son el preámbulo de los Juegos deportivos selectivos universitarios, y de que reflejan la participación que por zonas tienen los alumnos, no hay reporte de estas actividades salvo para los años 2018 y 2019 en los que se registra una participación, respectivamente de 5,294 y 4,375 alumnos.

Por lo que corresponde a la participación de los estudiantes en actividades deportivas organizadas, destacan los Juegos Deportivos Selectivos Universitarios, ya que estos representan, por una parte, la posibilidad de representar a su espacio académico y por lo tanto también refuerzan la identidad y pertenencia de los alumnos hacia este; y, por otra, ofrecen la posibilidad de competir contra los mejores de la Institución y, eventualmente, participar en Universiadas Nacionales e incluso Internacionales.

En cuanto al tiempo en que se realiza este tipo de juegos y por lo tanto la constancia en la práctica de algún deporte, generalmente la fase final abarca un periodo de un mes, mismo que está precedido de dos meses de eliminatorias; destacándose que, aunque son tres meses del torneo en sí, durante los dos primeros participan todas las escuelas, facultades, centro universitarios y unidades académicas profesionales inscritas, que es el periodo en el que se da la mayor participación y posteriormente en el tercer mes se desarrollan las etapas semifinal y final y por lo tanto se reduce la participación.

A pesar de las consideraciones hechas y de la relevancia que debería tener este tipo de torneos, el nivel de participación no es el que por su naturaleza debería tener, esto se puede apreciar en las siguientes cifras, cuadro y gráfica en donde se observa que el nivel de participación se ha dado entre 5% y 9%, con mínimos y máximos históricos de 2% y 9%, respectivamente en 2019 y 2017. Esta baja y limitada participación se debe en parte a que se trata de selectivos de cada espacio académico, y se asume que en etapas previas ya fueron hechas las selecciones correspondientes.

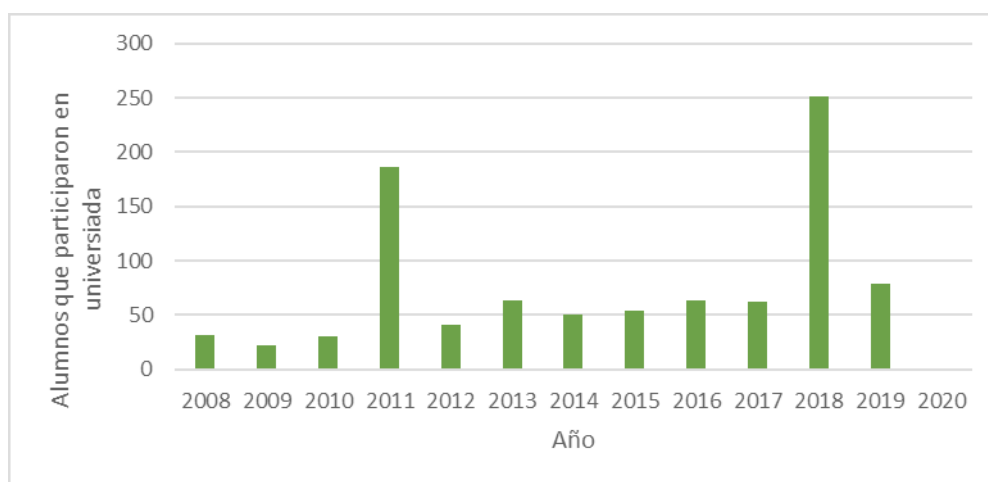
Figura No. 6. Número de alumnos que participaron en Juegos Deportivos Selectivos Universitarios



Fuente: Elaborado con datos de las Agendas Estadísticas Universitarias.

Universiadas Nacionales. Nuestra Máxima Casa de Estudios es, junto con la Universidad Autónoma de Nuevo León, la que más eventos de esta naturaleza ha organizado (tres cada una), siendo sede de la IX (2005), la XV (2011) y la XXII (2018), cuyo efecto se puede apreciar en la participación en este tipo de eventos, ya que a diferencia de los otros años y ediciones, en los que la participación ha oscilado entre 42 estudiantes en 2009 y 122 en 2019, la participación registrada en 2011 que fue de 304, y en 2018 de 371 participantes, 723% y 833% respecto al año de mejor participación en otras ediciones. Estas cifras de participación, extrapoladas a la población de estudios profesionales, fue de 186 y 251, respectivamente.

Figura No. 7. Número de alumnos que participaron en Universiada Nacional



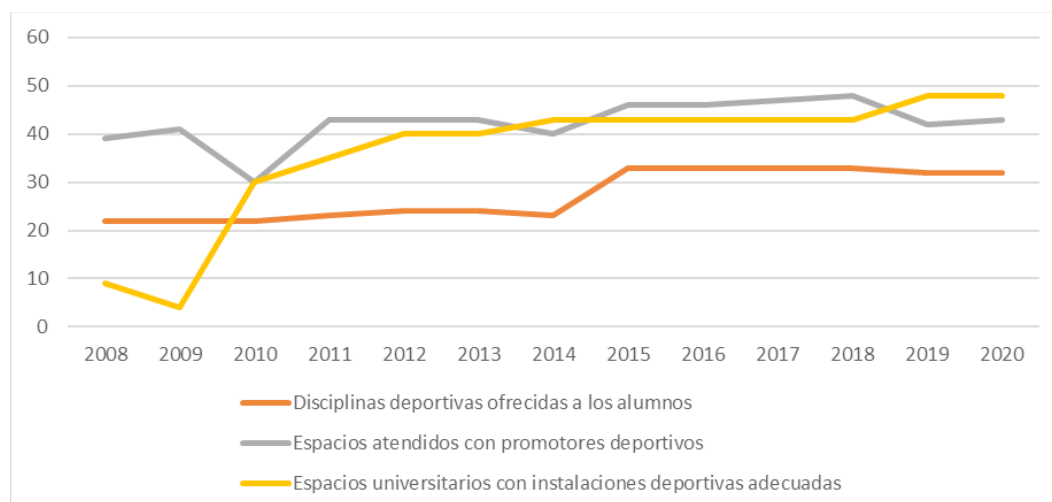
Fuente: Elaborado con datos de las Agendas Estadísticas Universitarias

Otro aspecto que llama la atención es el gran abanico de actividades ofrecidas por nuestra Universidad, ya que de 2008 a 2020, además de programas más o menos aislados de activación física y eventos deportivos conmemorativos, nuestra Institución ha ofrecido, en promedio, 25 actividades por año siendo 22 la menor cantidad de actividades ofrecidas en 2008 y 2009, y 33 en los últimos 5 años.

Otra limitante que se puede observar para el desarrollo de actividades deportivas es el número de espacios atendidos con promotor deportivo, ya que solo aproximadamente 84.6% fue cubierto durante el periodo estudiado. Este dato se hace más crítico si consideramos que de acuerdo al número de promotores y a la matrícula a atender, cada promotor tendría que dar apoyo en promedio a alrededor de 1,000 estudiantes (considerando un promotor por espacio).

Finalmente, el número de espacios adecuados para la práctica del deporte, a pesar del esfuerzo que se ha hecho en la construcción de infraestructura deportiva, resulta evidente que son insuficientes para que la matrícula existente pueda llevar a cabo este tipo de actividades. El número de espacios universitarios con instalaciones deportivas adecuadas pasó de 9 en 2008 a 48 en 2020 para atender una matrícula, sólo de estudios profesionales, de 33, 839 alumnos.

Figura No. 8. Servicios deportivos ofrecidos



Fuente: Elaborado con datos de las Agendas Estadísticas Universitarias.

Conclusiones

No hay una sistematización y cobertura amplia que permee de manera adecuada en todos los espacios educativos, ya que el número de promotores asignados a los diferentes organismos académicos resulta insuficiente para atender a toda la matrícula.

Si bien la infraestructura deportiva existente, a nivel de la Institución se percibe como robusta e incluso ha sido razón para que sea elegida como sede de tres universiadas nacionales, la mayoría está concentrada en la ciudad de Toluca y son pocos los espacios educativos fuera de la capital mexiquense que cuentan con la infraestructura adecuada para el trabajo deportivo cotidiano en varias disciplinas.

El déficit de infraestructura deportiva en espacios académicos es evidente, ya que la densidad de población estudiantil por cancha deportiva va, en la muestra estudiada, desde 487 hasta 1995 alumnos por cancha, lo cual se agudiza si se considera que en la mayoría de los casos se trata de canchas de usos múltiples, limitando de manera importante la posibilidad de instrumentar programas integrales que involucren a toda la comunidad estudiantil.

Existen hechos que en teoría deberían haber detonado la práctica del deporte, como el que nuestra Universidad haya organizado y haya sido sede de tres Universiadas Nacionales (2005, 2011 y 2018) y que el 17 de julio de 2015 mediante decreto se haya reconocido a la cultura física y el deporte como derecho universitario (Gaceta Universitaria 17-07-2013) y de que se hayan hecho diversos programas para promover tanto la activación física como la práctica del deporte tanto en lo que se refiere al fomento deportivo como al deporte de alto rendimiento, sin embargo salvo en los años en los que nuestra Máxima Casa de Estudios fue sede, la participación y práctica del deporte ha sido muy limitada.

Entre otros factores se identificaron como limitantes para el desarrollo de estas actividades, la falta de infraestructura deportiva suficiente y también la falta de promotores deportivos para atender a una población estudiantil tan amplia como la de la UAEMex.

Si bien se nota un esfuerzo importante para promover la activación física y la práctica del deporte en todos los espacios universitarios de la UAEMex, muchas de las actividades tienen una corta temporalidad, siendo quizá los torneos internos los que reflejan de mejor manera que tan intensiva es la práctica del deporte en los diferentes espacios académicos, ya que además de tener una duración de entre dos y cuatro meses se llevan a cabo cada año, sin embargo el porcentaje de matrícula que participa en ellos es muy reducido.

Otro aspecto que llama la atención y que muestra el interés de las diferentes administraciones es el gran abanico de actividades ofrecidas a la comunidad estudiantil por nuestra Universidad, ya que de 2008 a 2020, además de los programas de activación física y eventos deportivos conmemorativos ofrecidos, se pusieron a su disposición en promedio, 25 actividades por año, siendo 22 la menor cantidad ofrecida en 2008 y 2009, y 33 en los últimos 5 años, no obstante el nivel de participación en ellas siempre ha sido muy limitado con respecto a la matrícula total.

Resulta evidente la importancia de que en la segunda parte de esta investigación se profundice sobre la rentabilidad de las inversiones en infraestructura y desarrollo del deporte, así como los criterios regionales utilizados para la creación de infraestructura deportiva y la implementación de programas de activación y práctica del deporte fuera de la ciudad capital del Estado de México.

Referencias bibliográficas

- Alabarces, P. (2014). Deporte y sociedad en América Latina: un campo reciente, una agenda en construcción. *Anales de antropología*, 48 (II), 11-28. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/45565/pdf>
- Alonso, J., Ruesga, S. y Vicens, J. (1991). Impacto económico del deporte en España. *Revista de investigación y documentación sobre las ciencias de la educación física y el deporte*, No. 18, 22-35.
- Altuve, E. (2002). *Deporte: modelo perfecto de globalización*. Maracaibo: Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos, Universidad del Zulia.
- Brohm, J.M. (1982). *Sociología política del deporte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brunet, F. (1992). *Economía de los Juegos Olímpicos Barcelona 92*. Barcelona, España: Centro de Estudios Olímpicos.
- Bunge, M. (2001). *Diccionario de filosofía*. México: Siglo veintiuno.
- Cegarra Sánchez, J. (2004). *Metodología de la investigación científica y tecnológica*. Madrid: Díaz de Santos.

- Comisión Nacional de Cultura Física y Deportes de México CONADE. (2008). www.conade.gob.mx/
- Cruz Rodríguez Guajardo, Raymundo, & Salazar Cantú, José de Jesús, & Cruz Ramos, Ariel Alfonso (2013). *Determinantes de la actividad física en México*. Estudios Sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional, 21(41),186-209. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41725649008>
- Da Matta, Roberto e otros (1982). Universo do Futebol: Esporte e Sociedade Brasileira. Recuperado de: <https://ia800602.us.archive.org/0/items/UniversoDoFutebolRobertoDaMatta/Universo%20do%20Futebol%20-%20Roberto%20DaMatta.pdf>
- Eurydice, C. E. (09 de 04 de 2013). Red Eurydice. La Educación Física y el Deporte en la escuela en Europa. Recuperado el 2 de 10 de 2016, de Comisión Europea: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/150ES_HI.pdf
- Foladori, G. (1999). Los límites del desarrollo sustentable. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental/Trabajo y Capital.
- Heinemann, K. (1998). Introducción a la Economía del deporte. Barcelona: Paidotribo.
- Mankiw, G. (2012). Principios de economía. México: CENGAGE Learning.
- Mankiw, N. (2007). Macroeconomía. Teoría y Políticas. Santiago de Chile: Pearson Educación.
- Nanclares, N. (agosto de 2012). Competencias y mercado laboral de los Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. ¿Educación, entrenamiento, recreación o salud? <http://www.efdeportes.com/efd171/mercado-laboral-de-la-actividad-fisica-y-deporte.htm>
- OMS, O. M. (18/05/2016). OMS. Programas y proyectos. Mitos sobre la actividad física. http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_myths/es/
- Parra, G. (24/06/2005). Colección de tesis digitales. Interpretación de los jóvenes poblanos universitarios entorno a los contenidos del sitio Friends. Universidad de las Américas Puebla. Colección de tesis digitales: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/magadan_p_ge/capitulo3.pdf
- Pérez, I. (20/07/ 2015). Las naciones que más invierten en deporte en América Latina. Forbes, Listas deportivas: <http://www.forbes.com.mx/las-naciones-que-mas-invierten-en-deporte-en-america-latina/#gs.xKspdf>
- Ritzer, G. (2005). Teoría sociológica clásica (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Salud, S. d. (24/10/2012). ENSANUT. Encuesta Nacional de Salud y nutrición. Resultados Nacionales 2012. Síntesis ejecutiva. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012: http://ensanut.insp.mx/doctos/ENSA-NUT2012_Sint_Ejec-24oct.pdf

- SEP (2014), Guía para actualizar el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional PIFI 2014-2015, México.
- Sitio Oficial de los Juegos Olímpicos Sídney 2000. www.gamesinfo.com.au/home.asp
- Slooman, J. (1997). Introducción a la microeconomía (3ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Smith, A. (1994). La riqueza de las naciones 1776. Madrid: Alianza.
- Strong, M. (1994). Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo. In: Glender, A., Linchtinger, V. (Comp.). La diplomacia ambiental. México y la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo. México D.F.: SRE-FCE.
- Startz, R., Fischer, S., & Dornbusch, R. (2009). Macroeconomía. México: Mc Graw Hill.
- Tamames, R. (1974). Ecología y Desarrollo. La polémica sobre los límites del crecimiento. Madrid: Alianza Universidad.
- UAEM (2017). Plan Rector de Desarrollo Institucional 2017-2021
- UAEM (2012). Plan General de Desarrollo.
- UNICEF. (2007). UNICEF. Deporte para el desarrollo en América Latina y el Caribe: [https://www.unicef.org/lac/deporte_para_el_desarrollo\(2\).pdf](https://www.unicef.org/lac/deporte_para_el_desarrollo(2).pdf)
- Unión Europea (2007). *Libro blanco sobre el deporte*. https://deporte.ec.europa.eu/sport/whitepaper/wp_on_sport_es
- Universidad Autónoma del Estado de México (2002). Agenda Estadística 2002. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Recuperado de: http://planeacion.uaemex.mx/docs/Agenda_Estadistica_2002.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de México (2003). Agenda Estadística 2003. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Recuperado de: http://planeacion.uaemex.mx/docs/Pdf/Agenda_Estadistica_2003.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de México (2004). Agenda Estadística 2004. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Recuperado de: http://planeacion.uaemex.mx/docs/Agenda_2004.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de México (2005). Agenda Estadística 2005. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Recuperado de: http://planeacion.uaemex.mx/docs/2005/fscommand/AE_2005.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de México (2006). Agenda Estadística 2006. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Recuperado de: http://planeacion.uaemex.mx/docs/2006/fscommand/AE_2006.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de México (2007). Agenda Estadística 2007. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Recuperado de: http://planeacion.uaemex.mx/docs/2007/fscommand/AE_2007.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de México (2008). Agenda Estadística 2008. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Recuperado de: http://planeacion.uaemex.mx/docs/2008/fscommand/AE_2008.pdf

- Universidad Autónoma del Estado de México (2009). Agenda Estadística 2009. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Recuperado de: http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE2009/fscommand/AE_2009.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de México (2010). Agenda Estadística 2010. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Recuperado de: http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE2010/fscommand/AE_2010.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de México (2011). Agenda Estadística 2011. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Recuperado de: http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE2011/fscommand/AE_2011.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de México (2021). Agenda Estadística 2012. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Recuperado de: http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE2012/fscommand/AE_2012.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de México (2013). Agenda Estadística 2013. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Recuperado de: http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2013/AE_2013_final_opt.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de México (2014). Agenda Estadística 2014. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Recuperado de: http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2014/AE_2014.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de México (2015). Agenda Estadística 2015. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional: http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2015/AE_2015.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de México (2016). Agenda Estadística 2016. Obtenido de Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Recuperado de: http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2016/AE_2016.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de México (2017). Agenda Estadística 2017. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Recuperado de: <http://web.uaemex.mx/universidatos/AE2017.pdf>
- (Universidad Autónoma del Estado de México. Agenda Estadística 2018. Obtenido de Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional: <http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2018/AE2018.pdf>
- Universidad Autónoma del Estado de México (2019). Agenda Estadística 2019. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Recuperado de: <http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2019/AE2019.pdf>
- Uzcátegui, R. (1999). Analogía del fenómeno económico y del fenómeno social. Caracas: FACES-UCV.
- Weber, M. (1964). Economía y sociedad (2ª edición en español). México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, W. (1996). Die wirtschaftliche bedeutung des sports. Schorndorf: Hofmann.
- Wonnacott, P. y Wonnacott, R. (1999). Economía (4ª ed.). Madrid: Mc

GrawHill.

Zamora, Francisco (1976). *Tratado de Teoría Económica*. Decimocuarta edición.

Zimbalist, A. (1 de 3 de 2010). ¿Merece la pena? Ser elegido sede de los juegos olímpicos y otros megaeventos deportivos es un honor al que aspiran muchos países, pero ¿por qué?: Fondo Monetario Internacional. Fondo Monetario Internacional. Finanzas & Desarrollo: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2010/03/pdf/fd0310s.pdf>

Zorrilla, A. (1988). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. México: Océano.

Monitoreo de tratamiento de adicciones usando Addiction Severity Index en Comunidad Terapéutica

Monitoring addiction treatment using Addiction Severity Index in Therapeutic Community

Rodrigo Zaragoza. *rodrigozaragoza@gmail.com*
Andrés Rojas Ascencio. *andresgrojas@gmail.com*
Yamil Quevedo Labbe. *yamilquevedo@uchile.cl*
Universidad de Chile. Chile
Recibido: 10/10/2021
Aceptado: 04/11/2021

Resumen

El objetivo del presente trabajo es describir la evolución sintomática y funcional de residentes de una comunidad terapéutica en Uruguay a través de la aplicación del Instrumento Addiction Severity Index (ASI6) y explorar su utilidad clínica en contexto de tratamiento residencial con enfoque comunitario. El ASI6 se presenta como una herramienta ampliamente aceptada por la comunidad científica para evaluar la gravedad clínica y necesidad de tratamiento de los pacientes, pero su validación y uso no es aún masivo en Latinoamérica.

El estudio fue de corte transversal con 47 sujetos en tratamiento residencial en la Comunidad Terapéutica Bethania, en los departamentos de Montevideo y Canelones de Uruguay, a quienes se les aplicó el instrumento ASI6 en su versión en español.

Los resultados ponen de manifiesto que el 73,9% de los encuestados se encuentran fuera del mercado laboral, y 25,5% declara haber estado en situación de calle por al menos tres días; casi el 90% ha consultado por dificultades psicológicas o psiquiátricas, y un 48,9% declara haber sido víctima de violencia.

Se concluye que ASI6 representa un instrumento útil para la evaluación de calidad de vida y necesidad de tratamiento en la población estudiada, sometida a tratamiento residencial con enfoque comunitario; resultados similares a los descritos en literatura para población análoga.

Palabras Clave: Adicción, Toxicomanía, Severidad, Narcosicoterapia, Rehabilitación médica, Vigilancia.

Abstract

The objective of present paper is to describe the symptomatic and functional evolution of Residents of a therapeutic community in Uruguay through the application of the ASI6 Instrument (Addiction Severity Index) and to explore its clinical utility in the context of residential treatment with a community approach.

Methodology: A cross-sectional study was conducted on 47 subjects in residential treatment in the Bethania Therapeutic Community, in the departments of Montevideo and Canelones of Uruguay, to whom the ASI6 instrument was applied in its Spanish version.

The results show that 73.9% of those surveyed are out of the labor market at the time of the survey, and 25.5% state that they have been on the street for at least 3 days. Almost 90% have consulted about psychological or psychiatric difficulties, and 48.9% declare to have been victims of violence.

It is concluded that ASI6 represents a useful instrument for the evaluation of quality of life and need for treatment in the studied population, submitted to residential treatment with a community approach, results similar to those described in the literature for an analogous population.

Key words: Addiction, Drug abuse, Severity, Drug psychotherapy, Medical Rehabilitation, Monitoring

Introducción

De acuerdo con la definición sugerida por la Organización de los Estados Americanos, el problema de drogas corresponde al conjunto de actividades asociadas a la elaboración, comercialización y consumo de sustancias declaradas prohibidas por las convenciones internacionales relativas al tema de las drogas o estupefacientes (Organización de los Estados Americanos, 2013). Según el Informe Mundial sobre las Drogas de la Organización Mundial de la Salud, se calcula que al año 2014 uno de cada 20 adultos, es decir, alrededor de 250 millones de personas de entre 15 y 64 años, consumieron por lo menos una droga en el último año, a nivel mundial. El número de muertes relacionadas con las drogas se calculó en alrededor de 207.400, es decir, 43,5 muertes por millón de personas de entre 15 y 64 años.

El cannabis es la droga de consumo más frecuente, seguida de las anfetaminas (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2016). Respecto a la Carga Global de Enfermedad, según datos de la OMS, los trastornos por uso de drogas controladas y alcohol ocupan los lugares 31 y 35 a nivel mundial respectivamente; esto implica que las drogas controladas contribuyen con 0,8% y el alcohol 0,7% de la carga mundial de mortalidad y discapacidad. El consumo de alcohol y otras drogas son factores de riesgo en el caso de 60 enfermedades y lesiones asociadas a accidentes y violencia (Organización de los Estados Americanos, 2013).

En América Latina, el patrón epidemiológico del consumo sigue un modelo similar al descrito para el resto del mundo. Destaca el elevado consumo de alcohol en países como Chile y Colombia; la tendencia al aumento en mujeres; y el rápido incremento que ha mostrado el consumo de heroína y drogas sintéticas, que sin embargo es aún muy bajo en comparación al cannabis y el alcohol (Pérez Gómez & Mejía-Trujillo, 2015). Según datos de 2004, las sobredosis de drogas y otros trastornos relacionados con las drogas provocaron la muerte de 9.000 personas en las Américas: 5.000 en los países de ingresos altos y 4.000 en los países de ingresos bajos y medios.

En este mismo informe, los trastornos causados por el uso de drogas en las Américas cobraron un tributo de más de 2,4 millones de años de vida ajustados en función de la discapacidad (AVAD), 1,1 millones de AVAD en países de ingresos altos y más de 1,3 millones en países de ingresos bajos y medios (Roses, 2013). Según datos del Observatorio Uruguayo de Drogas, nueve de cada 10 personas entre 15 y 65 años han probado alcohol alguna vez en la vida y siete de cada diez lo han consumido en los últimos 12 meses, siendo más frecuente en varones. La prevalencia de consumo de psicofármacos, marihuana y cocaína se estima en 27.2%, 23.3% y 6.8%, respectivamente (OUD & JND, 2016).

Uno de los principales problemas asociados a las enfermedades mentales y por consumo de sustancias es la llamada brecha de tratamiento, que es la diferencia absoluta entre el número de personas que presentan un trastorno y el número de personas que reciben la atención apropiada para esa condición en los servicios de salud. Esta se puede expresar como el porcentaje de personas que necesitan tratamiento y no lo reciben. Los recursos disponibles en la gran mayoría de los países en desarrollo son insuficientes, generando una brecha de atención que alcanza hasta el 75%. En 2008, la OMS lanzó el Programa de Acción Mundial para superar las Brechas en Salud Mental (mhGAP, por sus siglas en inglés), que entrega recomendaciones dirigidas a facilitar la atención de alta calidad que entregan los profesionales de centros no especializados en el manejo de patologías de Salud Mental. En un informe preparado por R. Kohn para la OMS en 2014, se estimó que la brecha de acceso a tratamiento en distintos estudios en América Latina varía entre el 80 y el 85,1% para abuso y dependencia de alcohol, y entre el 50 y el 60,9% para el abuso y dependencia de drogas (Kohn, 2014).

A pesar de los esfuerzos realizados en las últimas décadas para clasificar los trastornos por uso-abuso y/o adicción a sustancias psicoactivas, tanto por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) a través de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), como de la Asociación de Psiquiatría Americana (APA) a través de su Manual de Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM), no se ha conseguido captar suficientemente la realidad clínica. Tampoco los índices utilizados comúnmente, como el Global Assessment Functioning (GAF) logran captar eficientemente el grado de severidad del usuario con problemas por consumo de sustancias.

Se hacen entonces necesarios nuevos esfuerzos que permitan evaluar tanto la intensidad como la gravedad clínica, así como la necesidad de cuidados y tratamientos para nuestros pacientes. Un intento sólido en esta línea es el desarrollado por el equipo de McLellan de Filadelfia, que ya hace más de dos décadas promulgó un índice comprensivo: Addiction Severity Index (ASI), basado en al menos siete dominios y que ha venido perfeccionándose en los últimos años (Bobes et al., 2007). Desde su introducción en 1979, el Addiction Severity Index –ASI– (2) se ha convertido en uno de los instrumentos más universalmente utilizado y valorado en el ámbito clínico y de investigación de los trastornos por consumo de sustancias. Se trata de una entrevista multidimensional empleada para valorar la gravedad del uso de sustancias (alcohol y drogas), del estado de salud y de los problemas laborales, familiares,

sociales y legales que pudieran estar asociados al consumo de alcohol y otras drogas, con el principal objetivo de proporcionar tratamientos específicos e individualizados para cada paciente en función de sus necesidades.

El ASI tiene tanto una importancia conceptual como práctica dado su acercamiento multidimensional a la evaluación de la gravedad de la adicción (Bobes et al., 2007). En Latinoamérica, este instrumento se encuentra validado para su uso en Brasil y Chile.

El objetivo del presente trabajo es describir la evolución sintomática y funcional de Residentes de la Comunidad Terapéutica Bethania en los Departamentos de Montevideo y Canelones Uruguay a través de la aplicación del Instrumento ASI6 y explorar su utilidad clínica en contexto de tratamiento residencial con enfoque comunitario.

Método

La muestra corresponde a 47 sujetos, todos residentes de la Comunidad Terapéutica Bethania, en los departamentos de Montevideo y Canelones de Uruguay. El tratamiento realizado en esta comunidad tiene una duración de nueve meses y consta de las siguientes intervenciones: desintoxicación, autoconocimiento, reestructuración de hábitos y reinserción social. Se aplicó el Instrumento ASI 6 en su versión en español basado en una reformulación de la versión 6 validada en España por el sociólogo Rodrigo Zaragoza y otro encuestador capacitado para la misma a todos los sujetos en los meses uno y tres o más de su tratamiento.

El instrumento consta de un total de 7 ítems y está dividido en las siguientes secciones: 1) Características Sociodemográficas y de Alojamiento del paciente; 2) Áreas en la vida en las que el paciente pudiera tener problemas; 3) Salud física; 4) Empleo / Recursos; 5) Uso de drogas legales e ilegales; 6) Situación legal del paciente; 7) Familia / Red social del paciente; 8) Salud Mental; 9) Niveles de violencia sufridos. Todos los pacientes firmaron un consentimiento informado. Los resultados se analizaron con el software de análisis estadístico SPSS versión 21.

Resultados

Características Sociodemográficas: Las características sociodemográficas de la muestra se resumen en las tablas anexas. Un 70% de los residentes tienen 30 años o menos; siendo la media de 28 años. Se observa que el 70% de los residentes son originarios del departamento de Montevideo, siendo el resto de diferentes departamentos sin mostrar una tendencia hacia ser preferentemente de otro departamento. Un 46,8% nunca estuvo casado, pero un 25% se encuentra en pareja o vive como si estuviera casado. Otro 25% está soltero, separado o divorciado.

Educación: La mitad de los residentes tienen ciclo básico completo o menos, siendo ciclo básico incompleto la categoría más amplia con un 31,9% de los casos. A esta categoría le sigue el bachillerato incompleto con un 25,5% de los casos. Y se observa que el 78,7% de los casos tiene bachillerato incompleto o menos.

Vivienda: Un 19,1% vivía solo al internarse, un 36,2% vivía con los padres, habiendo un 21,3% de datos perdidos o sin respuesta. Se observa que 33% de los residentes no tuvo hijos hasta el momento de la entrevista.

Empleo: Se observa que el 73,9% de los residentes se encuentra fuera del mercado laboral.

Derivación al tratamiento: Aproximadamente 61,7% de residentes ingreso al tratamiento por propia elección o sugerencia de algún familiar, conocido o amigo. Un 21,3% lo ha hecho por derivación del sistema legal o judicial, y el restante 10% aproximado lo ha hecho por derivación de servicios de salud.

Historial de tratamientos e internaciones: 74,5% de los residentes ya ha estado internado previamente en psiquiátricos o residencias para tratamiento de adicciones. Un 59,6% ya ha permanecido al menos unas pocas horas en calabozo, comisaría o cárcel; mientras que un 40,4% ha estado preso siendo mayor o menor de edad en algún momento de su vida. Para un 29,8% esta es su primera internación para tratar su adicción al alcohol o drogas. Para otro porcentaje similar, un 31,9% esta es su segunda o tercera internación; mientras que para el restante 60% esta es su cuarta o más internación. Cerca de un 40% ha ingresado a tratamiento por primera vez con 19 años o menos. La mitad ha concurrido a programas ambulatorios o a consultas con profesionales alguna vez en su vida para tratar su problema con el alcohol o drogas ilegales.

Situación de calle: 25,5% de los residentes ha estado en situación de calle alguna vez, por al menos más de tres días.

Uso de alcohol y tabaco: 37,2% bebía alcohol diariamente, y otro 16,3% lo hacía entre 3 y 6 veces por semana; mientras que un 11,6% se mantenía abstinentes. El 21,3% de los residentes ha tenido síntomas de abstinencia al dejar de beber alcohol, 27,7% ha tenido problemas para dejar de beber y 29,8% ha presentado problemas médicos, psicológicos, laborales, legales o en el hogar debido al alcohol. En cuanto a la importancia de mantener la abstinencia, para casi el 50% la importancia es moderada, considerable o extrema; siendo estos últimos los mayoritarios con un 36,2%. Por otro lado, vemos que para un 42,6% la relevancia de lograr la abstinencia del alcohol es nula. Se observa que el 90% son fumadores de tabaco.

Uso de drogas: Casi el 100% ha probado alguna vez marihuana, alcohol y cocaína; mientras que para la pasta base de cocaína este porcentaje disminuye a un 57%, para Marihuana y cocaína el uso regular llega a un 76 y a un 80% respectivamente. El 75% de los residentes ha tenido un consumo regular de marihuana por al menos un año. Uno de cada 4 ha mantenido un consumo regular entre 1 y 5 años, otro tanto (1 de cada 4) lo ha mantenido entre 6 y 10 y la misma proporción lo ha seguido por 11 o más años.

Respecto del inicio de consumo, 2 de cada 3 residentes se ha iniciado en el consumo de marihuana con 15 o menos años. Siendo la media de edad 15 años. Para cocaína y PBC la edad promedio de inicio fue de 17 y 16 años respectivamente.

Problemas derivados del consumo: 60% ha tenido problemas legales, laborales, médicos, psicológicos o en el hogar derivados de la dependencia a las drogas. La preocupación relacionada con los problemas relacionados con

el abuso de drogas es de extrema importancia para un 46,5% de los pacientes, considerablemente importante para un 11,6%, moderado para un 18,6%, y pasa a un 24% entre quienes creen que es leve o de ninguna importancia.

Importancia del tratamiento y de mantener la abstinencia: Para cerca del 60% la importancia del tratamiento es extrema; mientras que en el otro extremo para un 11% la importancia es leve o ninguna. Se observa que para quienes tienen 3 o más meses de tratamiento, la importancia del mismo es mayor que para quienes tienen menos. El 65% de los residentes considera extremadamente importante mantener la abstinencia de drogas, mientras que para un 23% es leve o ninguna.

Vínculos y Relacionamento: El contacto es mayormente con los familiares, lo que se traduce en el mayor apoyo por parte de estos a la hora del tratamiento. Luego viene el lugar de las “parejas” en cuanto a vínculos con los cuales se ha pasado tiempo antes de internarse. Por último, encontramos a los “amigos íntimos” entre las personas con las que se ha pasado tiempo antes de internarse. El hecho de hablar de sentimientos o problemas también se da de igual medida y proporción con esta preponderancia de vínculos: primero familia, luego pareja, posteriormente amigos íntimos. Respecto a los problemas de relación es la misma: principalmente los problemas se dan con la familia, luego parejas y en último lugar con los amigos.

En relación con la violencia al interior de la familia, un 17% tenía una orden de alejamiento de alguna persona al momento de la entrevista. El 42,6% de los residentes han terminado a golpes o empujones con algunas de sus relaciones. Al menos la mitad de los residentes tiene algún pariente o son descendientes de una persona con patología de consumo o psiquiátrica. Este es un dato que está subregistrado por contar con un 25,5% sin dato en la respuesta.

Situaciones de violencia: Un 48,9% ha sufrido una agresión o abuso alguna vez en su vida. El 55,3% ha visto cómo agredían a otra persona, lo que indica la exposición a niveles de violencia en la vida cotidiana habitual de los residentes.

Problemas psicológicos: Casi el 90% ha tenido consultas ambulatorias por problemas emocionales o psicológicos, incluidos los problemas de consumo. Cerca del 70% a lo largo de su vida ha presentado dificultades para permanecer dormido o despertarse demasiado, esto sin contar los efectos euforizantes de las drogas. La mayoría de los residentes ha sufrido alguna depresión a lo largo de su vida, siendo estos un 74,5%. El 46,4% declara haber estado deprimido durante el último mes al menos durante dos semanas. El 60% ha sufrido dificultades para concentrarse a lo largo de su vida y el 78,7% ha sufrido dificultades para controlar su carácter o impulsos de pegar o hacer daño a alguien alguna vez en su vida. Casi el 50% ha tenido pensamientos serios sobre suicidarse alguna vez en su vida y un 34% ha intentado suicidarse alguna vez.

Adhesión al tratamiento: Poco más de la mitad de los residentes encuestados ha tenido una buena adhesión al tratamiento. Esto quiere decir que cursaron los nueve meses o hasta la fecha demuestran simpatía por el tratamiento. Se observa que quienes han pasado una situación amenazante para su vida tienden a tener menor adherencia al tratamiento; mientras que quienes han estado deprimidos o bajos de ánimo alguna vez en su vida tienden a tener mayor adhesión al tratamiento. Los que han pensado seriamente en suicidarse y quienes han intentado suicidarse tienen una adherencia mayor

al tratamiento ($p < .05$). También se observa que quienes han tenido menos diálogo sobre sentimientos o problemas con familiares adultos tienen una mayor adhesión al tratamiento ($p < .05$). Quienes se han iniciado en el uso de PBC con 17 o menos años tienen una adhesión peor al tratamiento que quienes no han usado PBC o se han iniciado en el consumo con 18 o más años ($p < .05$). La edad de inicio en el uso de marihuana y cocaína no tiene diferencias significativas respecto a la adhesión al tratamiento.

Discusión

En los resultados obtenidos destaca el elevado porcentaje de individuos con baja escolaridad, reportándose alrededor de un tercio de ellos con educación básica incompleta; datos son similares a los reportados en otros estudios de la región. En Argentina, el 71,6% de los individuos reportó tener escolaridad secundaria incompleta (Gómez, 2009). La relación entre la baja escolaridad y el consumo problemático de sustancias ha sido ampliamente demostrada: en una revisión sistemática de cuarenta y seis publicaciones se confirma la consistente relación entre el abandono escolar y el abuso de sustancias (Townsend, 2007). Esta relación sería recíproca, evidenciándose un mayor riesgo de abandono escolar en individuos con abuso de sustancias, y viceversa (Esch, 2014).

En Latinoamérica, datos obtenidos en la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica de México entre 2001 y 2002 replican esta asociación, mostrando un OR de 2.21 para individuos con menos de 11 años de escolaridad, de desarrollar uso nocivo de cualquier sustancia, en comparación con aquellos con 16 o más años (Medina-Mora, 2006). Es destacable el elevado porcentaje de individuos que se encuentran fuera del mercado laboral (73,9%). Esto coincide con la evidencia que sugiere que el consumo de sustancias es un factor de riesgo para el desempleo, a la vez que el estar desempleado aumenta el riesgo de consumo problemático y recaída (Henkel, 2011). Es posible que estos datos estén sobreestimados, al tratarse de una población en tratamiento en una comunidad terapéutica cerrada. Consideramos fundamental implementar programas de reinserción laboral precoz como parte del tratamiento integral de los trastornos por consumo de sustancias, en línea con las recomendaciones internacionales (OMS, 2018).

Respecto a la edad de inicio del consumo, los resultados obtenidos muestran que es significativamente más precoz que los publicados a nivel nacional. Según datos del Observatorio Uruguayo de Drogas, la edad promedio de inicio de consumo es de 19,1 años para marihuana y 20,2 años para cocaína (OUD & JND, 2016).

Otro dato relevante tiene relación con la discordancia que existe entre la alta prevalencia de problemas legales, laborales, sanitarios, entre otros (60%) entre los individuos estudiados; sin embargo, el 24% de ellos no le asignan ninguna importancia a esto, lo que se relaciona con el mismo porcentaje de individuos que reconocen no prestar ninguna importancia al tratamiento. Esto puede ser entendido en términos de lo descrito por Jaspers (1959) como “conciencia de enfermedad”, como una ausencia de dicha conciencia; es decir, de la “capacidad del paciente para juzgar lo que está ocurriendo y las razones

por las que esto sucede”. Este tema fue revisado por Gradoli (2001), quien plantea que en el adicto “el conocimiento del trastorno sería la experiencia de sentirse adicto, y el insight la correcta estimación del tipo de síntomas, e intensidad de la adicción”. Goldstein et al. (2009) proponen que esta falta de insight podría reflejar una disfunción de los circuitos neurales a la base de la interocepción, conciencia de sí-mismo, y respuestas adecuadas cognitivas, emocionales y sociales.

Destaca también la alta prevalencia de trastornos psicológicos y psiquiátricos comórbidos en la población estudiada; lo cual está en línea con lo revisado en la literatura: Kingston (2016), en una revisión sistemática de 18 estudios realizados en Australia, reporta entre un 40 y 100% de comorbilidad con otro trastorno psiquiátrico, siendo los Trastornos del Ánimo y Trastornos de Ansiedad los más prevalentes. En Latinoamérica, según datos del Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol de Chile (*Senda*) el 69% de las personas ingresadas a tratamiento el año 2016 presenta un problema psiquiátrico además del trastorno por consumo, siendo más alto en las mujeres (74%) que en los hombres (69%). De las personas diagnosticadas con un problema psiquiátrico además del trastorno por consumo, los más prevalentes son Trastorno del Comportamiento y de las Emociones con 49% y Trastornos de la Personalidad y del Comportamiento con 17%. Al desagregarlo por sexo, los Trastornos del humor fueron más frecuentes en mujeres (25%) que en hombres (11%) (SENDA, 2016).

Es interesante también la alta prevalencia de ideas suicidas e intentos de suicidio en el grupo de estudio. Según Gálvez (2014), la probabilidad de que una persona con un trastorno por uso de sustancias cometiera un suicidio era entre 5,8 y 17 veces mayor a la población general. Destaca que, en nuestra población estudiada, el grupo de individuos que reportó haber pensado seriamente en suicidio o ha intentado suicidarse reporta también una mayor adherencia a tratamiento que el resto. Este hallazgo no se relaciona con lo encontrado en la literatura, donde existe consenso en que la adherencia a tratamiento sería un factor protector de *outcomes* adversos como el suicidio, por lo que estimamos que es necesario profundizar en este aspecto y considerar la presencia de factores confundentes.

Una limitación de nuestro estudio es que describe una población determinada sometida a un régimen particular de tratamiento, por lo que no es posible extrapolar sus resultados a la población general o residencial en otros centros terapéuticos. Es también una limitante la cantidad de sujetos evaluados, por lo que es deseable que en réplicas futuras se considerara una población más amplia. Por las características propias del diseño del estudio de prevalencia, no es un objetivo de este trabajo establecer relaciones causales entre las variables.

Este estudio permite considerar al instrumento ASI-6 como útil y de fácil aplicación para la evaluación de calidad de vida de los sujetos en tratamiento en Comunidad Terapéutica, y permitió conocer aspectos demográficos y referentes a la salud mental de los encuestados. Queda pendiente para el futuro realizar nuevas investigaciones que busquen contrastar este instrumento con otros existentes para evaluar calidad de vida en pacientes con consumo problemático de sustancias, diseñar estudios que permitan evidenciar cambios asociados a la intervención terapéutica, explorar estas variables en otros

grupos de población (por ejemplo, adolescentes), así como realizar un análisis que permita detectar factores de buena o mala respuesta a tratamiento, tanto del contexto psicosocial como del tratamiento mismo. Creemos importante avanzar hacia la validación de este instrumento en Uruguay, para facilitar su aplicación en los centros de tratamiento de adicciones y el desarrollo de nuevas investigaciones respecto a su uso.

Referencias bibliográficas:

- Bobes, J., Bascarán, M.T., Bobes-Bascarán, M., Carballo, J.L., Díaz Mesa, E.M., Flórez, G. y Sáiz, P.A. (2007). Valoración de la gravedad de la adicción. Aplicación a la gestión clínica y monitorización de los tratamientos. España: PNSD/Cibersam. Recuperado de: <http://www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/214.pdf>
- Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Lehnert, T. & Graas, M. (2014). The downward spiral of mental disorders and educational attainment: a systematic review on early school leaving. *BMC Psychiatry*, 14 (1). DOI: 10.1186/s12888-014-02374
- Gálvez, B.P. (2014). Prevención e intervención de la conducta suicida en personas con adicciones a sustancias. En Andoni Anseán (Coord.). *Suicidios: manual de prevención, intervención y postvención de la conducta suicida*, pp. 597-610. Madrid: Fundación Salud Mental España.
- Goldstein, R., Craig, A., Bechara, A., Garavan, H., Childress, A., Paulus, M. & Volkow, N. (2009). The Neurocircuitry of Impaired Insight in Drug Addiction. *Trends In Cognitive Sciences*, 13 (9), 372-380. DOI: 10.1016/j.tics.2009.06.004
- Gómez, R., Pollet, D., Schroeder, R. & Luque, L. (2009). Abuso y consumo de drogas. Estudio sobre los perfiles sociodemográficos y los patrones de consumo en Argentina. Un primer informe, 2, 291-293.
- Henkel, D. (2011). Unemployment and substance use: a review of the literature (1990-2010). *Current drug abuse reviews*, 4 (1), 4-27. DOI: 10.2174/1874473711104010004
- Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (2016). Informe Anual 2016. Programa de tratamiento integral de adolescentes y jóvenes ingresados al Sistema Penal por Ley n° 20.084 con consumo problemático de alcohol - drogas y otros trastornos de salud mental. Santiago, Chile: SENDA. Recuperado de: https://www.senda.gob.cl/wp-content/uploads/2019/07/2016_InformeTratamiento_Adolescente_Ley20804.pdf
- Jaspers, K. (1992). General Psychopathology. En: Marková, I.S. & Berrios, G.E. (Eds.). The meaning of insight. *British Journal of Psychiatry*, Vol. 160, pp. 850-860.
- Kingston, R., Marel, C. & Mills, K. (2017). A systematic review of the prevalence of comorbid mental health disorders in people presenting for

- substance use treatment in Australia. *Drug and Alcohol Review*, 36 (4), 527–539. DOI:10.1111/dar.12448
- Kohn, R. (2014). La brecha de tratamiento en la Región de las Américas. Documento técnico. Recuperado de: http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&task=doc_view&Itemid=270&gid=23177&lang=es
- Medina-Mora, M., Borges, G., Fleiz, C., Benjet, C., Rojas, E., Zambrano, J. y Aguilar-Gaxiola, S. (2006). Prevalence and correlates of drug use disorders in Mexico. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 19 (4). DOI:10.1590/S1020-49892006000400007
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2016). Resumen ejecutivo - Informe Mundial sobre las Drogas 2016. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53 (9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- OMS (2018). Guía de Intervención para los trastornos mentales, neurológicos y por uso de sustancias. Recuperado de: http://www.who.int/publications/guidelines/mhGAP_intervention_guide/es/
- Organización de los Estados Americanos (2013). El problema de las drogas en las Américas. Recuperado de: http://www.cicad.oas.org/Main/Templates.asp?File=/drogas/elinforme/default_spa.asp
- ODJ & JND (2016). VI Encuesta Nacional en Hogares sobre Consumo de Drogas, 2016. Informe de investigación. Observatorio Uruguayo de Drogas, Junta Nacional de Drogas. Recuperado de: http://www.infodrogas.gub.uy//images/stories/pdf/201609_VI_encuesta_hogares_ODJ_ultima_rev.pdf
- Pérez Gómez, A. & Mejía-Trujillo, J. (2015). Evolución de la prevención del consumo de drogas en el mundo y en América Latina: 1970-2014. Technical Report. Recuperado de: <https://doi.org/10.13140/2.1.1092.6405>
- Roses, M. (2013). Epidemiología del uso de drogas en América Latina y el Caribe: Un enfoque de salud pública. Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de: http://new.paho.org/hq/dmdocuments/2009/epidemiologia_drogas_web.pdf%5Cnew.paho.org
- Tomás Gradolí, V. (2001). “Conciencia de enfermedad” en los trastornos por dependencia en adicciones químicas. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/38671/AAIU602938.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Townsend, L., Flisher, A. & King, G. (2007). A Systematic Review of the Relationship between High School Dropout and Substance Use. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10 (4), 295–317. DOI:10.1007/s10567-007-0023-7

Intervención psicopedagógica basada en Mindfulness para el desarrollo de habilidades socio emocionales en estudiantes de bachillerato

Psychopedagogical intervention based on Mindfulness for the development of socio-emotional skills in high school students

Ana María Enríquez Escalona. amenriqueze@gmail.com

Virginia de los Ángeles Chávez Martínez. vikychavez62@hotmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México. México

Recibido: 27/09/2021

Aceptado: 25/10/2021

*No somos responsables de las emociones,
pero sí de lo que hacemos con ellas.*
Jorge Bucay

Resumen

El perfil de egreso del currículo del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México contempla en sus dimensiones humanista, social y para la vida una formación social y cívica, así como competencias comunicativas, de integración grupal y comunitaria.

En este trabajo se presentan los resultados de una intervención psicopedagógica basada en Mindfulness (atención y conciencia plenas) como práctica cotidiana en universidades de varios continentes, dirigida a desarrollar las habilidades socioemocionales de los jóvenes. Se implementó una adaptación del programa “Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas en el Aula” (TREVA), con 35 estudiantes de bachillerato, mediante un diseño pre experimental con Preprueba y posprueba en un solo grupo.

Los resultados evidencian que se presenta un cambio significativo en la forma en que los estudiantes perciben su realidad interna y la relación con el mundo externo. Por lo tanto, se expresa una mejora en el desarrollo de sus habilidades y competencias socioemocionales. Se detecta que los alumnos son más conscientes de las emociones que están experimentando (observar), prestan más atención a las actividades que están realizando en el momento y logran darse cuenta de que están actuando en modo “piloto automático” (no reaccionar ante la experiencia interna y actuar con conciencia).

Palabras clave: Habilidades Socioemocionales, Autoconocimiento, Mindfulness

Abstract

The graduation profile of the High school curriculum of the Autonomous University of the State of Mexico contemplates in its humanistic, social and life dimensions a social and civic formation, as well as communication skills, group and community integration.

This work presents the results of a psychopedagogical intervention based on Mindfulness (full attention and awareness) as a daily practice in universities on several continents, aimed at developing the socio-emotional skills of young people. An adaptation of the program “Applied Experiential Relaxation Techniques in the Classroom” (TREVA) was implemented with 35 high school students, through an experimental design with pre-test and post-test in a single group.

The results show that there is a significant change in the way students perceive their internal reality and their relationship with the external world. Therefore, an improvement is expressed in the development of their socio-emotional skills and competencies. It is detected that students are more aware of the emotions they are experiencing (observing), they pay more attention to the activities they are doing at the moment and they manage to realize that they are acting in “automatic pilot” mode (not reacting to the experience internally and act conscientiously).

Key words: Socioemotional Skills, Self-Awareness, Mindfulness

Introducción

La educación integral requiere que el ser humano desarrolle todas las esferas de la personalidad, es decir: habilidades, tendencias, capacidades, destrezas y actitudes. Las posibilidades de una educación fundamental es que el hombre pueda desarrollar la comprensión tanto de sí mismo como de sus limitaciones, así como comprender el entorno.

La pandemia de COVID 19 y el confinamiento generado por ella, han llevado a la humanidad a regresar a estados de conciencia para la supervivencia. Estos mecanismos que surgen compulsiva e impulsivamente pueden llevar a la generación de neurosis, pues el individuo piensa de una manera, siente de otra forma y hace algo diferente; si el hombre se hace consciente de los mecanismos que generan sus conductas descubriría que vive en constante contradicción.

Una perspectiva disciplinar que en los últimos años ha abordado el bienestar psicológico como objeto de estudio es la Neurociencia, disciplina que investiga la interacción entre el cerebro y otros órganos como el corazón, intestino y pulmones, midiendo la actividad electromagnética y la composición de la microbiota para estudiar los mecanismos biológicos de la regulación emocional que subyacen para llegar a mejorar nuestra calidad de vida con una mente en calma y descubrir la neurociencia de la meditación (Castellanos, citada en Talavera, 2019).

El cuerpo visceral, los órganos, influyen sobre el cerebro y la mente, las sensaciones del cuerpo y la postura corporal. Esta influencia no es solo eléctrica (debida a los campos electromagnéticos que genera el intestino) sino química. La dieta, considerando la microbiota, modula nuestra mente y la forma de relacionarnos con los demás, concluyendo que la felicidad incluso depende de las bacterias del intestino.

Por su parte Antonio Damasio, uno de los grandes estudiosos del cerebro en este siglo, en su libro *Y el cerebro creó al hombre* (1996), indica que nuestro cuerpo sabe lo que la mente aún no se ha dado cuenta. Damasio acuñó el

término “marcador somático” para poner en evidencia que las sensaciones de nuestro cuerpo influyen en nuestra toma de decisiones; mientras que Craig (2002) en su libro *How do you feel Interoception: the sense on the physiological condition of the body?* concluye que una mayor Interocepción (ser más consciente de las sensaciones que vienen de nuestro cuerpo) nos hace ser capaces de regular mejor nuestras emociones, y tomar mejores decisiones.

En este sentido, una herramienta que gana cada vez más adeptos es la práctica del Mindfulness, desde sus aplicaciones espirituales originales, hasta la adaptación de la misma a una gran variedad de condiciones, desde estrés hasta dolor crónico (Chávez, 2019). El mindfulness puede definirse como la conciencia que emerge de poner atención intencionada y sin juicio al momento presente, para así evidenciar cómo se desenvuelve la experiencia de un momento al otro. Es un proceso psicológico que da una forma diferente de lidiar con las dificultades naturales que vienen con estar vivo. Así, su práctica incluye darnos cuenta y redirigir nuestra atención al momento presente en primer lugar o al mismo discurso mental, lo que permite reconocer nuestros procesos mentales, es decir, ‘atender a lo que atendemos’, a nuestros propios pensamientos, para que así tengan menos control de nosotros, de nuestras emociones y de nuestras acciones (Kabat-Zinn, citado en Chávez, 2019).

El segundo elemento, la aceptación, incluye curiosidad y apertura a las experiencias internas y externas. Esto se refiere a la capacidad de sostener esta atención plena, sin intenciones de eliminarlo, hacia pensamientos, emociones y sensaciones incluso en los momentos en los que éstas son incómodas. Finalmente, el mindfulness requiere de diferentes prácticas que incrementan paulatinamente la habilidad para regular nuestra atención en la cotidianidad; es decir, de recordar estar presente en el día a día a partir de una práctica diaria y continua (Chávez, 2019).

La formación universitaria requiere el desarrollo de competencias emocionales, que ayuden al estudiante a reconocer tanto sus emociones y motivaciones como las de los demás, faciliten la capacidad de comunicar y escuchar, adaptándose al medio para reaccionar de forma adecuada ante las diversas situaciones, por lo que diversas universidades han introducido programas de mindfulness dirigidos a mejorar el estado de bienestar y salud mental indispensable en el estudiante universitario y la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje (Viciano y otros, 2017).

En este contexto las Competencias Socio Emocionales (CSE), son vitales para afrontar la vida en estas complejas circunstancias. El presente trabajo expone los resultados de una propuesta que pretende aportar bienestar a los estudiantes tratando de aproximarlos a un desarrollo armónico.

Desarrollo Programa treva

El trabajo utiliza el programa de Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas en el Aula (TREVA), para explicar de qué manera funciona el proceso de relajación, meditación y mindfulness. Este programa es una propuesta de intervención pedagógica creada por el Dr. Luis López González (2014) junto a un equipo de

formadores de los centros educativos de España, que se implementó desde el año 2011, y posteriormente se crea el grupo de investigación TREVA en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

TREVA permite al profesor trabajar de manera eficiente los contenidos temáticos de cada asignatura bajo la visión de Mindfulness, que es la atención plena, traducción al inglés de la palabra Sati que significa: **conciencia, atención y recuerdo de sí**. El ser *consciente* implica darse cuenta de lo que ocurre dentro de sí mismo (estado interno) y fuera de uno. *La atención* es la disposición a estar presente al evento que está ocurriendo y *el recuerdo de sí* es el hecho de recordar estar consciente, prestando atención aquí y ahora. El ser consciente también considera el mundo que nos rodea, los eventos, sucesos y acontecimientos que están acaeciendo en el presente e implica percibir personas, sonidos, olores sabores, etc. Se trata de cultivar una conciencia contemplativa, no reaccionaria. Implica aprender a relacionarnos con nosotros mismos, con los demás y con la naturaleza (Mañas, Franco, Gil y Gil, 2014).

Observar el pensamiento sin justificar, ni condenar, nos permite comprender este pensamiento y liberarnos de él, al no identificarnos. Un educador consciente puede educar de forma consciente.

Como se analiza en las dimensiones del perfil del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex), la educación actual demanda algo más que el contenido curricular. Es fundamental cuestionarse la manera en que se educa y se enseña a los alumnos. El estudiante necesita un desarrollo integral que involucre el autoconocimiento, la comprensión de sus pensamientos y emociones y cómo afecta esto la manera en que se relaciona con los demás y el mundo que lo rodea. La finalidad de esta propuesta es propiciar el desarrollo del autoconocimiento de los bachilleres, uno de los elementos fundamentales de las habilidades socioemocionales; se pretende que la UAEMex integre el conocimiento de sí mismo al currículo del bachillerato del nivel medio superior.

Sucesos que tienen lugar en el cerebro durante la meditación y activación de regiones específicas

Algunos estudios evidencian cambios del cerebro al incluir las siguientes actividades contemplativas: la persona *pone atención a su respiración, atención plena, compasión, atención dirigida*, como suele emplearse en la meditación, en estas cuatro etapas (Ricard, Lutz & Davidson, 2014), las cuales se convierten en retos para poder utilizarlas en la educación consciente y que a su vez repercutan en la vida cotidiana.

- 1) *La persona pone atención a su respiración*, el que medita se da cuenta que la mente vaga de un pensamiento hacia otro y el meditador regresa a la atención al momento presente al inhalar y exhalar. La persona observa que la mente está errante y reanuda la atención. La mente en el presente permanece alerta a las distracciones.

En esta primera parte del proceso según Ricard, Lutz y Davidson (2014) se produce una distracción, se aumenta la actividad en la Red Neuronal por Defecto (siglas en inglés DMN Default Mode Network); esta red comprende zonas de la corteza prefrontal media, la corteza cingulada posterior, la precuna, el lóbulo parietal inferior y la corteza lateral. La DMN está relacionada con la construcción y actualización de modelos internos del mundo basados en los recuerdos a largo plazo sobre uno mismo y otros.

2) *La atención plena* (mindfulness –meditación de monitoreo abierto) es cuando el sujeto se da cuenta de lo que está ocurriendo dentro de él y simultáneamente de lo que está aconteciendo en el entorno (los eventos, los insucesos). La persona observa cómo el evento externo mueve el contenido de la conciencia (memoria- pensamientos), y cómo estos pensamientos afectan sus emociones y lo inducen a actuar de una forma determinada. Si al observar los pensamientos, el individuo no se pone ni a favor ni en contra de estos, puede comprender lo que ocurre internamente. Esto requiere que el que observa (meditador) se percate de cada imagen o sonido y realice un seguimiento de las sensaciones corporales y conversaciones internas, narraciones neurológicas y cómo estas interactúan con el mundo exterior.

El meditador tiene una atención plena y una conciencia no reactiva. En la atención plena o presencia abierta -a veces también llamada conciencia pura- la mente está tranquila y relajada y no se centra en nada en particular, aunque está vívidamente clara y libre de excitación y ofuscamiento. El meditador observa y está abierto a la experiencia sin hacer ningún intento por interpretar, modificar, rechazar o ignorar el evento (Ricard, Lutz & Davidson, 2014). Conforme la conciencia de lo que sucede está presente, las situaciones y eventos se pueden ver sin la distorsión que causa el cúmulo de recuerdos y experiencias almacenados en la memoria.

Richard, Lutz, Davidson & Slagter (2014) explican que en la segunda fase se da la toma de la conciencia de una distracción y se produce en ciertas áreas del cerebro como la ínsula anterior y la corteza cingulada anterior, las regiones de lo que se denomina Red de Prominencia (RP), la cual regula los pensamientos subjetivamente percibidos y puede conducir a la distracción de una actividad. Se presume que la red, desempeña un papel clave en la detección de nuevos eventos y que cuando se da la meditación ocurre un cambio de actividad entre grupos de neuronas que confeccionan las redes del cerebro a gran escala y la Red de Prominencia, puede desplazar la atención de Red Neuronal por Defecto (DNM)

3) *Compasión y bondad*, implica ser conscientes de sí mismo y de lo que le está pasando a la otra persona. El meditador contempla en silencio lo que ocurre a su alrededor, muestra a **otro** el proceso de cómo al haber un estímulo externo el contenido de la conciencia y el “pensamiento” que surge de este contenido genera insatisfacción, conflicto e incertidumbre.

Si juntos, el que quiere transmitir la meditación (meditador) y la otra persona ignorante de este proceso, prospecto a meditador, descubren el hecho que acaece, esto crea el cese del sufrimiento a ambos; a lo cual se le llama “aprender”.

Esta tercera fase acopia áreas adicionales como es la corteza prefrontal dorso lateral y lóbulo parietal inferior que recupera la atención despegándola de cualquier estímulo de distracción. La práctica de la meditación en la compasión produjo más actividad en áreas tales como la unión temporoparietal, la corteza prefrontal media y el surco temporal superior, todos normalmente activados cuando nos ponemos en el lugar de otros o empatía. La electroencefalografía durante la meditación sobre la compasión los meditadores describen como el sentido de sí mismos es algo cada vez menos fijo y menos permanente

4) *La atención* puesta hacia un objeto; la persona que medita tiene una mayor capacidad para permanecer vigilante a todo lo que acontece a su alrededor.

En esta última fase, la corteza dorsolateral sigue manteniendo un alto nivel mientras la atención del meditador permanece dirigida a un objeto como es la respiración y cuando nos identificamos con algo y perdamos la atención se regresa a la primera parte

Metodología

El presente estudio utilizó un diseño experimental, en el que los sujetos que integraron la muestra decidieron colaborar en forma voluntaria, sabiendo de antemano que participarían en un curso de Desarrollo de siete técnicas de Relajación de TREVA con adaptaciones. De acuerdo con Hernández Sampieri y Mendoza (2018) el Diseño es de tipo Preexperimental, de Preprueba/Posprueba con un solo grupo. Al grupo de estudiantes se le aplicó una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental (Taller de Mimsfulness), después se implementó el taller y finalmente se aplicó una prueba posterior al estímulo (post test). Para la recabación, análisis, interpretación e integración de datos se utilizó el cuestionario de cinco facetas Mindfulness por sus siglas en inglés Five Facet Mindfulness Questionarie (FFMQ) de Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney (2004).

Por medio de un taller se emplearon las técnicas de relajación vivencial aplicadas al aula, adaptadas a las necesidades de desarrollo de las habilidades socioemocionales en los alumnos del plantel Ignacio Ramírez Calzada de la escuela preparatoria de la UAEmex. Con este taller de 7 técnicas adaptadas de TREVA se pretendió propiciar el desarrollo de las cinco facetas de mindfulness, a saber (Quintana, 2016):

(1) Observar. Se observan los estímulos que aparecen en el campo perceptivo, tales como las percepciones derivadas de los órganos de los sentidos, como los pensamientos, las emociones y las sensaciones físicas. Implica la habilidad de percibir, reconocer y sentir estímulos internos o externos que pueden ser sutiles o que en la mayoría de los casos pasan inadvertidos. Conlleva el estar abierto y perceptivo para reconocer estímulos que normalmente no están en el objeto principal de la atención y que permanecen al margen de la acción principal, por ser comunes o cotidianos. Como estados análogos relacionados al hecho de observar se encuentran: el notar, el prestar atención, el centrarse o atender.

(2) Describir: Esta faceta hace referencia a un proceso en el límite entre lo perceptivo, lo conceptual y la elaboración cognitiva, que es el de describir o etiquetar con palabras la experiencia que se vive relacionada con la atención plena. Implica también la capacidad de encontrar palabras para expresar el contenido atencional observado; expresando emociones, sentimientos, estados de ánimo o estímulos sensoriales o sensitivos.

(3) Actuar con conciencia (acting with awareness). Implica el actuar con conciencia al realizar actos en los que se está concentrado o se toma conciencia de aspectos específicos de la acción. Es contrario al comportamiento en “piloto automático”, es decir actuar sin ser consciente de ello. Esta faceta hace referencia en especial a los actos rutinarios que se realizan de forma automática en la cotidianidad y que permiten al mismo tiempo estar pensando o imaginando cosas distintas a lo que forma parte de la acción principal (por ejemplo, pensar o imaginar cuando se come, se conduce o se toma una ducha).

(4) No enjuiciamiento (non-judgment) de la experiencia interna. El no juicio se refiere a tener quizás una visión ecuánime ante los pensamientos, sensaciones o emociones que se perciben. Estos son observados como objetos temporales que surgen en el campo perceptivo, y son percibidos sin identificarse, apegarse o rechazarlos. Esta faceta conlleva la observación de los estímulos del ámbito perceptivo que de forma objetiva y “tomando distancia” se describen imparcialmente y sin reaccionar; y finalmente

(5) No reactividad (non-reactivity) a la experiencia interna. La no reactividad según su autora es un proceso análogo a la actitud pasiva. Esta actitud conlleva el distanciamiento de Evaluación del Mindfulness: Lo que sucede en el campo atencional y enfatiza un lapso de tiempo en el cual no se actúa o reacciona al estímulo. Esto permite dar una respuesta no valorada. El mindfulness implica el ver los hechos tal y como son. La persona en este estado o proceso de no-reatividad, no niega, no justifica o no rechaza (Gunaratana, 2002).

Estas facetas miden presumiblemente las carencias o el desarrollo de las habilidades socioemocionales a través del Taller. El cuestionario está conformado por 39 ítems y considera 5 factores denominados “facetas de mindfulness”; se hace hincapié en que entre más alta es la puntuación, más desarrollada es la conciencia plena. Se puntualizan y agrupan los ítems de acuerdo con la siguiente tabla:

Tabla I. Puntuación de los ítems

Puntuados a la inversa	3, 5, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 22, 25, 28, 30, 34, 35, 38, 39
Observación:	1 + 6 + 11 + 15 + 20 + 26 + 31 + 36
Descripción:	2 + 7 + 12 + 16 + 22 + 27 + 32 + 37
Actuar con conciencia: (darse cuenta o Awareness)	5 + 8 + 13 + 18 + 23 + 28 + 34 + 38
Ausencia de reactividad:	4 + 9 + 19 + 21 + 24 + 29 + 33
Ausencia de juicio:	3 + 10 + 14 + 17 + 25 + 30 + 35 + 39

Para el presente estudio se consideraron alumnos pertenecientes al tercer semestre de la preparatoria N° 4 Ignacio Ramírez Calzada, del turno matutino, distribuidos en ocho (8) grupos. La muestra se conformó por 35 estudiantes del tercer semestre, procurando que tuvieran las siguientes características: que su participación fuese voluntaria, que no fueran meditadores y que tuvieran disposición para llevar a cabo el curso y así darle el carácter de cuasiexperimental.

Para propiciar el desarrollo de la propuesta TREVA se realizó un programa de siete sesiones a lo largo de un semestre, fundamentado el programa de López (2013) enfatizando como resultado un cambio en las conductas de los alumnos.

Se adaptó la propuesta para la UAEMex tomando como base el programa TREVA (López González, 2013) y adecuándolo al contexto de los alumnos del plantel Ignacio Ramírez Calzada, según la siguiente figura:

Figura I. Adaptación del programa TREVA a la UAEmex.



Fuente: Elaboración propia con base en López (2015, 2016)

Los siete ámbitos considerados fueron los siguientes:

Tabla 3. Desarrollo siete técnicas del programa TREVA

	Definición	Ideas clave	Tipos de actividades
1. Percepción y autoobservación	*Capacidad de prestar atención a uno mismo a tres niveles: mental, emocional y corporal sin identificarse con aquello observado y el entorno.	Observación simultánea: *Mundo interno *Mundo externo Auto-observación: *Pensamientos, *Sentimientos; *Movimientos *Sentidos/sensaciones y *Sexualidad.	*Observación del entorno. *Auto-observación. Inventarios o memorias 1.Mental Observar los pensamientos que surge a la mente sin ser llamados Como se conecta la mente con la emoción 2.Emocional Observar las emociones que se polarizan como positivas y negativas. Identificar cuales emociones son las que más frecuentemente surgen. 3.Corporal Cerrar los ojos y observar qué sensaciones destacan en el cuerpo en el momento ej. Pesadez, tensión, bloqueo temperatura, fofobia *Sentido espacial

2. Respiración	<p>*Es una función orgánica y al mismo tiempo un recurso psicofísico del cual es necesario tomar conciencia.</p> <p>*Resume el ciclo vital orgánico con relación al entorno. (Homeostasis)</p>	<p>*Órganos y partes del cuerpo que intervienen.</p> <p>* F a s e s . R i t m o respiratorio.</p> <p>*Relación con el movimiento.</p> <p>*Relación respiración-tensión emocional.</p> <p>*Relación respiración-pensamiento.</p> <p>*Relación respiración-contacto con lo exterior.</p>	<p>*Respiración consciente.</p> <p>*Respiración profunda.</p> <p>*Respiración conectada.</p> <p>*Fases. Zonas respiratorias. Vientre, zona lumbar, tórax y clavícula</p>
3. Silencio mental	<p>*Es observar los distintos pensamientos: obsesivo, que divaga, y llegar al silencio de la mente.</p>	<p>*Respiración profunda.</p> <p>*Percepción del pensamiento.</p> <p>*Atender la respiración sin forzar.</p> <p>*Conseguir ondas cerebrales lentas.</p>	<p>*Ver que inicia un pensamiento, transcurre y termina, sin justificar ni condenar, descubrir que solamente existe el silencio antes y después del pensamiento.</p> <p>*Cómo se conecta la respiración con estados emocionales, los pensamientos y los movimientos</p>
4. Voz y habla	<p>*Recurso psicofísico autosugestivo, expresivo, voz interna y externa.</p> <p>*Parloteo interior.</p> <p>*Charla mecánica.</p>	<p>*Tomar conciencia de la voz, como está vinculada con el pensar, y la repercusión en las emociones y movimientos que origina.</p> <p>*La lengua como centro vivencial: Relación lengua- cerebro.</p> <p>*Relación habla- personalidad- vivencia.</p> <p>*La voz une el pensamiento/intención emoción y se convierte en expresión verbal.</p> <p>*Relación entre voz e identidad.</p> <p>*Relación entre voz y respiración.</p>	<p>*Voz (Interna/externa).</p> <p>*Observar donde colocamos la voz al hablar</p> <p>*Observar cómo repercute la emoción en la voz (es quebrada a consecuencia de las emociones (surmenage)</p> <p>*Observar con qué gestos y ademanes acompañamos la voz</p> <p>*Observar cómo estamos respirando y desde dónde, cuando hablamos</p> <p>*Poner la lengua en medio del paladar sin tocarlo...</p>

5. Registro sensorial	<p>* Conjunto de percepciones a través de los sentidos.</p> <p>* Desarrollo de la “alta fidelidad perceptual”, ver la realidad con todos los sentidos y no con la memoria.</p>	<p>* Los cinco sentidos. La cinestesia y sus relaciones intersensoriales.</p> <p>* Los sentidos como ventanas abiertas al mundo.</p> <p>* Apego y desapego sensorial.</p>	<p>* Mezcla sensorial. Hervidero de sensaciones. El cuerpo como nariz, oreja, lengua...</p> <p>* Cerrar los ojos, dejar los glóbulos oculares quietos y ver cómo el pensamiento se aquieta.</p> <p>* Poner atención a las diversas sensaciones de tu cuerpo.</p> <p>* Prestar atención a las sensaciones a través de los 5 sentidos, sin memoria. (exteroceptivas, propioceptivas, interoceptivas)</p>
6. Energía corporal	<p>* La energía corporal que se tiene y disipa cuando hay desperdicio de energía mental emocional por ej. cuando mantenemos al pensamiento fijo sobre una situación o problema.</p>	<p>* La armonía energética del percibir, pensar correcto, sentir actuar correctamente.</p> <p>* Atención a gestos, movimientos y voz.</p>	<p>* Ver el mecanismo de percepción, sensación contacto registrador-memoria y deseo (disipación de energía)</p> <p>* Observar el grado de tensión – relajación en las partes del cuerpo</p> <p>* Que parte del cuerpo recibe los estímulos externos (estómago, pecho, corazón, piernas, brazos, manos etc.)</p> <p>* Observar la temperatura (calor- frío) los efectos de la gravitación peso, tamaño percepción de luz, color, y sonidos.</p> <p>* Practicar stop: interrumpir la actividad que se está realizando y quedarse totalmente quieto durante 5 a 10 segundos.</p>
7. Presencia consciente	<p>* Al estar “atento” te comunicas con la misma intensidad, amplitud, aquí y ahora con otros y con la realidad.</p>	<p>* Observar que las imágenes impiden establecer comunicación con las demás personas y la realidad.</p> <p>* Ponerse en el lugar de otros es sentir sin memoria al otro.</p>	<p>* Observar la pereza que genera en el cerebro tener imágenes de otros.</p> <p>* Observar que puedo ser herido o lastimado psicológicamente por tener imágenes.</p> <p>* Estar en convivencia para dejar de formar imágenes y disolver las que tengo.</p> <p>* Establecer comunicación libre de imágenes.</p>

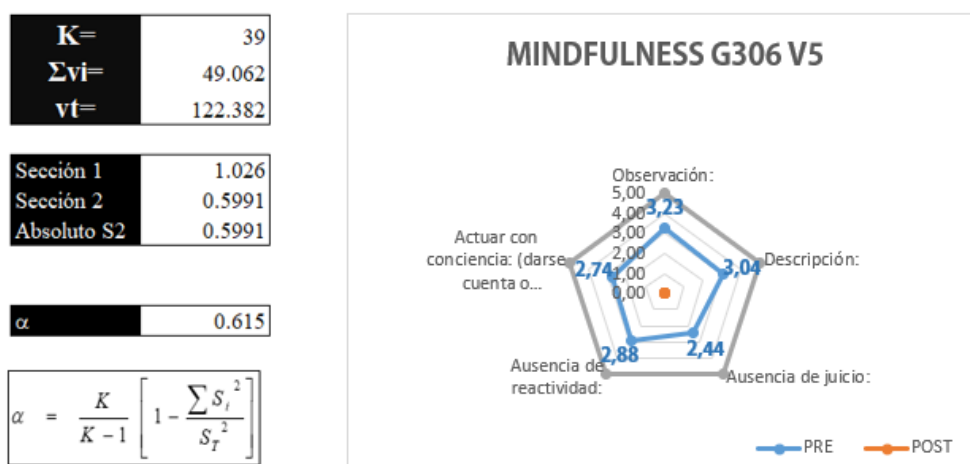
Fuente: Elaboración propia con base en López (2015, 2016).

Análisis de los resultados Preprueba

Por medio del cuestionario Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) se midió la tendencia general a actuar con atención plena considerando las cinco habilidades: observación, descripción, actuar con conciencia, ausencia de juicio y ausencia de reactividad. Los ítems están elaborados utilizando la escala de Likert del 1 al 5 donde el 1 indica nunca o muy rara vez, es verdad y en el otro extremo el 5 muy a menudo o siempre es verdad, el cuestionario consta de 39 ítems.

Los resultados en el pretest muestran una confiabilidad de .615 lo cual puede estar relacionado al desconocimiento de los conceptos del tema que implica primero escuchar, después aceptar y por último llevar a cabo momentos de atención.

Figura II. Resultados de la preprueba



El resultado se muestra en una gráfica de telaraña que va en escala de 1 al 5, donde el ideal está marcado con línea gris y los resultados de color azul distan de estar cercanos al ideal.

En cuanto a la “Observación o percatarse de experiencias internas o externas”, en una escala del 1 al 5 el resultado de los alumnos es de 3.23, lo cual supone que ese dan cuenta de sus emociones internas y externas; podemos inferir que el desconocimiento de la meditación hizo que contestaran esta parte de forma sesgada al igual que en la descripción, con resultado de 3.04, la cual se refiere a etiquetar las experiencias internas con palabras adecuadas.

En lo que respecta a “Ausencia de juicio”, con 2.44, los alumnos sí se perciben como personas con tendencia a enjuiciar sus conductas. En lo relacionado a la “Ausencia de reactividad” (2.88), los estudiantes reconocen que son reactivos a la experiencia interna y se mantienen obsesionados en alguna

idea o pensamiento sin fluir, propiciando la divagación mental. Finalmente, al referirnos al punto de “Actuar con conciencia” con 2.74, los jóvenes también admiten que actúan mecánicamente y no con conciencia plena.

Post prueba

Los resultados del post test son los siguientes:

Figura III. Resultados de la post prueba

K=	35
Σvi=	49.717
vt=	196.538

Sección 1	1.029
Sección 2	0.7470
Absoluto S2	0.7470

α	0.769
----------	-------

Sección 1	Sección 2
$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$	



Una vez que han realizado el taller de meditación se advierten dos aspectos: el resultado de alfa de Cronbach fue de 0.769, y en la gráfica de telaraña de post test los resultados se acercan un poco más al ideal; los alumnos utilizan la atención en su cotidianidad para enfrentar los eventos e insucesos. En lo relacionado con la observación, el resultado es de 3.20; en este caso el estudiante se percata de lo que es estar presente a las experiencias internas y externas como son las sensaciones, cogniciones, emociones, sonidos, etc. y descubre que estaba ausente de este proceso; ya no se atribuye que está continuamente en observación como se muestra en el resultado anterior de 3.23.

En el factor de “Describir”, con evaluación de 2.90, el alumno experimenta la complejidad de emplear palabras adecuadas para demostrar lo que le sucede sin justificarse ni tampoco condenarse; continuando con el factor de “Darse cuenta”, el resultado es de 3.20; es decir, se incrementan las ocasiones en que el estudiante cae en cuenta que está realizando las actividades en forma automática. Por su parte “Ausencia de juicio” arrojó un resultado de 3.60 (se incrementa 1.20), lo que es expresión de que el alumno comprende sus experiencias internas y no las condena. Finalmente, en lo que atañe a “No reaccionar ante la experiencia interna”, posibilita recuperar la presencia interna y proseguir fuera del tiempo (pasado, presente y futuro). Esta segunda aplicación del cuestionario permitió discriminar entre meditadores y no meditadores.

Una vez que los estudiantes ya habían recibido las sesiones del programa “Técnicas de relajación Aplicadas al Aula (TREVA)”, con el avance de las diferentes sesiones se observó una mayor fiabilidad del FFMQ, lo que supone

un mejoramiento en sus conductas y el inicio del desarrollo de sus habilidades socioemocionales. Los resultados mostraron una fiabilidad estadística de Alfa de Cronbach de .615 en la etapa inicial y al final fue de .769, lo que se considera como una evaluación media- alta de confiabilidad.

Cabe mencionar que los bachilleres no han tenido contacto con este tipo de actividades como es la meditación y la observación de sí, por lo que al responder los ítems 3 y 36 disminuye la fiabilidad del instrumento de medición, pero en la práctica diaria se pudo observar que los alumnos muestran un cambio, lo cual manifiestan en comentarios como el siguiente:

“Esta es una actividad muy relajante y si me ayudó en la manera en la que pensamos y tomar decisiones correctas y poder analizarlas. Este es un programa que sí debería ser implementado en las preparatorias, ya que siendo adolescentes debemos aprender a tomar decisiones correctas”. (Alumna que tomó el curso).

Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue analizar la influencia del taller en el mejoramiento de las habilidades y competencias socioemocionales del alumno ante las circunstancias que se presentan, vida cotidiana, en la escuela, etc.

Por los resultados anteriores expuestos podemos concluir que sí se presenta un cambio en la forma en que los estudiantes perciben su realidad interna y la relación con el mundo externo. Por lo tanto, se expresa una mejora en el desarrollo de sus habilidades y competencias socioemocionales.

Se detecta que los alumnos en ocasiones son conscientes de las emociones que están experimentando (observar), prestan más atención a las actividades que están realizando en el momento y en algunos momentos se dan cuenta de que están actuando en modo “piloto automático” (no reaccionar ante la experiencia interna y actuar con conciencia).

También se observó en lo relacionado con la ausencia de juicio y crítica hacia ellos mismos que ya no se sintieron presionados al contestar sus exámenes en línea con la limitante del tiempo; esto coincide con las respuestas que dieron al postest. Estas evidencias permiten deducir que el taller cumplió el objetivo planteado en la investigación.

Para que un alumno mejore el rendimiento académico es necesario un desarrollo integral, ya que el pensar, sentir y actuar no están desvinculados: si un bachiller no se comprende a sí mismo y no comprende su entorno, ni a los demás, ni a la naturaleza y el cosmos, no puede mejorar su rendimiento, ni desempeñarse adecuadamente en diversas situaciones de la vida; por lo que urge un desarrollo psicológico, de competencias socioemocionales, además del desarrollo cognitivo. Se requiere poner orden las conductas psicológicas, dentro de un arte de ver y estar presente, lo que repercutiría en el ordenamiento de los contenidos factuales.

El desarrollo de las habilidades socioemocionales permite afrontar eventos como el de la actual pandemia, en donde los eventos o circunstancias no nos digan qué hacer o cómo actuar.

El desarrollo emocional no se debe abordarse solamente con la clasificación de las diversas emociones que pudieran surgir como respuesta, desde las más agradables hasta las más desagradables; hay que observarlas, no alejarlas ni evadirlas con mecanismos quizás hasta positivos que despiertan el inconsciente tanto personal como colectivo.

No reconocer ni nombrar lo que sentimos y pensamos no es la manera de procurar nuestro bienestar; tampoco es entender y aceptar que en situaciones como las que se originaron a causa de la pandemia, no es normal sentir lo que sentimos. Tal vez, hubo momentos de angustia, estrés o tristeza y es completamente comprensible y no es normal que se aluda a las emociones son un símbolo de debilidad.

Las emociones y la forma de expresarlas no están asociadas a un género/sexo determinado, es la forma en la cual hemos sido socializadas/os lo que contribuye a creer que una persona puede expresarlas mejor que otra.

Las emociones pueden ser gestionadas mediante la aplicación de la meditación, las terapias incorporadas sobre cómo manejar o comprender las emociones y un trabajo llevado a cabo entre los actores educativos alumno, docentes, tutores orientadores, la gestión educativa y padres de familia, y que la meditación forme parte de las estrategias de las escuelas preparatorias.

Referencias bibliográficas

Bucay J. (2014) *Rumbo a una vida mejor*. España: Rotabook.

Baer, R., Smith G, Hopkins, J., Krietemeyer, J., Button, D., Sauer, S., Walsh, E., Duggan, D. & Williams, J.M. (2004). Construct of validity of the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) Questionnaire in meditating in nonmeditating samples. *Assesment* 15 (3), 329-342. DOI: 10.1177/1073191107313003

Cebolla, A., García-Palacios, A., Soler, J., Guillen, V., Baños, R., & Botella, C. (2012). Psychometric properties of the Spanish validation of the Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *The European Journal of Psychiatry*, 26 (2), 118-126. <https://dx.doi.org/10.4321/S0213-61632012000200005>

Chávez, K. (2019). Mindfulness, el arte de la atención plena para combatir el estrés. Iberoprensa. Recuperado de: <https://ibero.mx/prensa/mindfulness-el-arte-de-la-atencion-plena-para-combatir-el-estres>

Craig, A. D. (2002). How do you feel Interoception: the sense of the physiological condition of the body? *Nat. Rev. Neuroscience*, 3, 655-666. <https://doi.org/10.1038/nrn894>

Damasio, A. (2018). *Y el cerebro creó al hombre*. España: Destino.

Hernández-Sampieri, Roberto y Mendoza Torres, Christian Paulina (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualita-

- tiva y mixta. México: McGraw Hill. Recuperado de: <https://docer.com.ar/doc/nsx0vs0>
- Mañas, I., Franco, C. Gil, M.D. & Gil, C. (2014). Educación Consciente: Mindfulness (Atención plena) en el Ámbito Educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En Ramón Luis Soriano Díaz y Pilar Cruz Zúñiga (eds.). *Alianza de civilizaciones, política migratoria y educación*, 193-230. España: Aconcagua. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4859791>
- Martín, A. (2016). *Mindfulness*. Concepto, Terapias basadas en atención plena y estudio piloto. Trabajo de Grado, Universidad Pontificia de Salamanca-Facultad de Psicología.
- López, L. (2015). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicada al Aula). Aplicaciones, Eficacia y Acciones Formativas. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/287999781>
- López, L. (2016). *El maestro atento: Gestión consciente del aula*. Madrid: Desclee de Brower.
- Popper, K. & Eccles, J. (1982). *El Yo y su cerebro*. Barcelona: Labor
- Quintana, B.M. (2016). *Evaluación del Mindfulness: aplicación del cuestionario mindfulness de 5 facetas (FFMQ) en población española*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/37535/1/T37175.pdf>
- Ricard, M., Lutz, A. & Davidson, R.J. (2014). La mente del meditador. Instituto esMindfulness. Recuperado de: <http://andresmartin.org/wp-content/uploads/2015/01/Mente-meditador-Sci-Am-2014-.pdf>
- Talavera, María (2019). El cerebro del meditador. Entrevista con Nazareth Castellanos. Youtube. Recuperado de: [youtube https://www.youtube.com/watch?v=75Dd0r9SjFU](https://www.youtube.com/watch?v=75Dd0r9SjFU)
- Universidad Autónoma del Estado de México (2015). Currículo del Bachillerato Universitario 2015. Toluca: UAEMex.
- Viciana, V., Fernández, A.B., Linares, M., Espejo, T., Puertas, P. & Chacón, R. (2017). Los Estudios Universitarios y el Mindfulness. Una Revisión Sistemática. REICE. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/551/55160047008/html/>