

PUNTO **cu** NORTE

REVISTA ACADEMICA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE



Educación:
Aristas y recorridos

Nº 2: Enero – Junio 2016



PUNTO **cu NORTE**



PUNTO cu NORTE

Educación:

Aristas y recorridos

Número 2: Enero – Junio 2016



Centro
Universitario
del Norte



PROGRAMA INTEGRAL DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL
Por la mejora y el aseguramiento de la calidad de la educación superior

Universidad de Guadalajara

Mto. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Rector General

Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. José Alfredo Peña Ramos
Secretario General

Centro Universitario del Norte

Mtro. Gerardo Alberto Mejía Pérez
Rector del Centro Universitario del Norte

Dr. Héctor Cuéllar Hernández
Secretario Académico

Mtro. Efraín de Jesús Gutiérrez Velázquez
Secretario Administrativo

Dra. Noemí Rodríguez Rodríguez
Directora de la División de Ciencia y Tecnología

Mtro. Uriel Nuño Velázquez
Director de la División de Cultura y Sociedad

Coordinación Número 2. Educación: Aristas y recorridos: Dra. Janette Alejandra González Hernández † (Universidad de Guadalajara) y Mtra. Eurídice Minerva Ochoa Villanueva (UPN Unidad 141 Guadalajara).

Cuidado editorial: Javier Ramírez

Fotografías de portada: Juan Carlos Reyes de la serie “San Martín Peras, Oaxaca”.

Punto CUNorte, Año 2, No. 2, enero-junio 2016, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Centro Universitario del Norte, Carretera Federal No. 23, Km. 191, C.P. 46200, Colotlán, Jalisco, México. Teléfono: +52 (499) 9921333, 0110, 2466, 2467 y 1170, <http://www.cunorte.udg.mx/>, paulina.editorial@cunorte.udg.mx, jorge.editorial@cunorte.udg.mx. Editor responsable: Jorge Ignacio Rosas. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. En trámite. ISSN en 2594-1852, otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Licitud de Título y Licitud de Contenido en trámite. Otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por Prometeo Editores S.A. de C.V., Libertad #1457, Colonia Americana, C.P. 44160, Guadalajara, Jalisco, México. Este número se terminó de imprimir el 1 de marzo de 2016 con un tiraje de 500 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Consejo Editorial

Dr. Andrés Fábregas Puig
Ciesas Occidente, México

Dra. Herminia Alemany Valdez
UPR- Aguadilla, Aguadilla, Puerto Rico

Dr. Rogelio Barba Álvarez
UdeG / Ciencias Forenses, México

Dr. Eduardo González Velázquez
TEC de Monterrey, México

Dr. Antonio Luzón Trujillo
Universidad de Granada, España

Dr. Pedro Tomé Martín
Centro de Ciencias Humanas y Sociales, España

Mtro. Pablo Ceto
Universidad Ixtil, Guatemala

Mtra. Eurídice Minerva Ochoa Villanueva
*Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141
Guadalajara, México*

Tabla de Contenido

Presentación	7
Gerardo Alberto Mejía Pérez	
Formas expandidas de sociabilidad en los espacios escolares: mediatización de la experiencia escolar y uso del teléfono celular entre los estudiantes de secundaria <i>Expanded forms of sociability in school spaces: mediatization of school experience and cell phone use in high school students</i>	11
Hugo Raymundo García Díaz	
Actitudes hacia la matemática y su relación con el rendimiento académico mediante regresión logística <i>Attitudes toward mathematics and its relationship with academic performance using logistic regression</i>	35
Antonio Humberto Closas, Gricela Alicia Rohde, María Laura, Estigarribia Bieber, Luciana Cinthia Kuc e Idalia G. de Castro	
El complejo conflicto de estar enredado: las redes de conocimiento y sus posibles significados <i>Complex conflict of being tangled: knowledge networks and possible meanings</i>	61
Janette Alejandra González Hernández	
Educación, infancia y género: una radiografía sociopolítica de la situación en España <i>Education, childhood and gender: a radiograph of the sociopolitical situation in Spain</i>	85
Magdalena Jiménez Ramírez	

Jóvenes ante un futuro sin futuro: importancia de la educación en valores como propuesta de desarrollo personal y social del colectivo juvenil <i>Young facing a future without a future: the importance of education in values as a proposal for personal and social development of the youth group</i>	117
Enrique García Jiménez, Rocío Lorente García	

Autor con trayectoria

La educación superior como vehículo para la articulación intercultural en América Latina <i>Higher education as a vehicle for intercultural interaction in Latin America</i>	139
Andrés Fábregas Puig	

Reseña

Los docentes en México. Informe 2015, dos décadas de políticas educativas neoliberales <i>Teachers in Mexico Report 2015 , two decades of neoliberal education policies</i>	151
Nicolás Lozano Mercado	

Presentación

Nos complace enormemente compartir con ustedes el segundo número de nuestra revista Punto CUNorte, esta vez con el tema de “Educación: Aristas y recorridos”. El Centro Universitario del Norte tiene como uno de sus pilares el área educativa, tanto en la investigación y la práctica docente. En las siguientes páginas se analiza este tema fundamental vinculado con diversas áreas: políticas educativas, interculturalidad, nuevas tecnologías, dificultades específicas de aprendizaje, entre otras.

El presente número tiene dos características especiales: en primer lugar, rendimos tributo a la memoria de nuestra compañera la doctora Janette Alejandra González Hernández, quien fungió como una de las coordinadoras de número y además trabajó arduamente en un artículo aquí incluido; en segundo lugar, queremos agradecer profundamente la invaluable colaboración de la maestra Eurídice Minerva Ochoa Villanueva, quien junto con la doctora González coordinó la presente edición. Sin la ayuda de ambas este trabajo no hubiera sido posible.

En el primer texto del dossier, “Formas expandidas de sociabilidad en los espacios escolares: mediatización de la experiencia escolar y uso del teléfono celular en los estudiantes de secundaria”, Hugo Raymundo García Díaz analiza los usos que alumnos de dos planteles de secundaria de Zapopan, Jalisco, dan al teléfono celular dentro del espacio escolar y las implicaciones que eso tiene en sus interacciones cara a cara. Menciona que en México el uso de dispositivos móviles ha ido en aumento entre la población de adolescentes, de los cuales 36% ya contaba con uno para 2015. Asimismo, plantea que los teléfonos celulares son vistos por los estudiantes como un medio para escapar al control escolar al que son sometidos.

“Actitudes hacia la matemática y su relación con el rendimiento académico mediante regresión logística” es un trabajo realizado por los investigadores argentinos Antonio Humberto Closas, Gricela Alicia Rohde, María Laura Estigarribia Bieber, Luciana Cinthia Kuc e Idalia G. de Castro, en el que buscan explicarse a través de métodos cuantitativos y transversales por qué las matemáticas es una disciplina tradicionalmente

conflictiva. Los escritores analizaron una muestra de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE (Argentina), y entre sus observaciones señalan que la actitud motivacional predispone el aprendizaje en esta área.

En “El complejo conflicto de estar enredado; las redes de conocimiento y sus posibles significados”, Janette Alejandra González Hernández transita entre las diversas acepciones que se le ha dado al concepto red de conocimiento, para el cual ella propone el término de red de acción científica, al que define como la capacidad de los actores de compartir conocimientos a través de datos, información, metodologías, planteamientos epistemológicos, críticas, recomendaciones y recursos materiales o simbólicos.

En el texto “Jóvenes ante un futuro sin futuro: importancia de la educación en valores como propuesta de desarrollo personal y social del colectivo juvenil”, los investigadores Enrique García Jiménez y Rocío Lorente García presentan un escenario poco alentador para los jóvenes españoles, con pocas expectativas de empleo y precariedad laboral que podría excluirlos del sistema social o relegarlos a una situación de marginalidad. Ante esto, proponen la formación en valores para ayudarlos a encontrar alternativas desde la base de la autoconfianza y la autoestima. El estudio aborda también el fenómeno de la llamada generación nini, que pasó de ser culpabilizada de su propia situación a considerarse víctima de un mercado laboral que les impide incorporarse a la actividad económica.

En el artículo “Educación, infancia y género. Una radiografía sociopolítica de la situación en España”, Magdalena Jiménez Ramírez expone el impacto que ha tenido en los programas y políticas a favor de la infancia la incorporación de mujeres al sector laboral en ese país. La autora menciona que, ante el riesgo de convertirse en un concepto vacío, lo que define al sentido de la red de conocimiento es su vinculación como una constante para establecer lazos entre diferentes actores.

Dentro de la sección “Autor con trayectoria”, contamos con la grata presencia del antropólogo Andrés Fábregas Puig, quien en su texto, “La educación superior como vehículo para la articulación intercultural en

América Latina”, habla de la tensión que desde siempre ha existido en las universidades mexicanas por encontrar un modelo educativo para contribuir a la aculturación y asimilación de la variedad cultural del país en aras de consolidar una sociedad nacional de impronta mestiza. Toma como referencia el gran impulso que otorgó el presidente Lázaro Cárdenas al indigenismo con la creación de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y el Instituto Nacional Indigenista (INI). El autor precisa que en la actualidad perdura el debate de la funcionalidad de las universidades interculturales, debido a viejos prejuicios y sentimientos racistas que son herencia del pasado colonial.

Finalmente, Nicolás Lozano Mercado hace un recuento de lo que ha ocurrido con el tema de la educación en los últimos 20 años, el cual da como resultado su reseña “Los docentes en México. Informe 2015. Dos décadas de políticas educativas neoliberales”. Establece como punto de partida la evaluación al sistema educativo nacional que encargó el ex-presidente Carlos Salinas de Gortari a un grupo de intelectuales encabezado por el escritor Héctor Aguilar Camín. Señala que a pesar de las deficiencias detectadas, ninguno de los gobiernos que han transcurrido desde entonces se atrevió a proponer una reforma educativa de “hondo calado”, sino que más bien se dedicaron a realizar “arreglos internos” entre las autoridades, los trabajadores y los especialistas de la educación.

Con este extenso panorama de los retos con los que nos enfrentamos en el área educativa, queremos abrir el canal de discusión y el debate que toda institución comprometida debe proponer. Estamos seguros que encontrarán estos aportes interesantes y de gran ayuda.

Gerardo Alberto Mejía Pérez
Rector del Centro Universitario del Norte

Formas expandidas de sociabilidad en los espacios escolares: mediatización de la experiencia escolar y uso del teléfono celular entre los estudiantes de secundaria

Expanded forms of sociability in school spaces: mediatization of school experience and cell phone use in high school students

Hugo Raymundo García Díaz

Resumen

En este artículo se analizan los usos que los alumnos de secundaria dan al teléfono celular dentro del espacio escolar —vinculados a procesos de sociabilidad y mediatización—, las implicaciones que esto tiene en la constitución de interacciones cara a cara y la significación y resignificación de su vida escolar. Se realizó un estudio cualitativo en dos secundarias de Zapopan en 2013, mediante entrevistas y observación participante. El análisis se centra en las formas de sociabilidad y mediatización como maneras de producción de sentido de lo social dentro del espacio socio-simbólico de la escuela.

Palabras clave: sociabilidad, teléfono celular, espacio escolar, mediatización

Abstract

This article describes the practices that give high school students the cell phone in the school spaces, related to sociability and mediatization processes, the implications this has on the constitution of face-to-face interactions and signification and re-signification of school life are discussed. A qualitative study of two high schools in Zapopan in 2013, through interviews and participant observation. The analysis focuses on the forms of sociability and mediation as forms of producing sense of the social within the socio-symbolic space of the school.

Key words : sociability, cell phone, school space, media coverage.

Introducción

Al hablar de la escuela se suele centrar la mirada en su labor pedagógica, la que acontece dentro del aula. Sin embargo, lo escolar son también aquellas actividades referentes a la vida y la experiencia dentro de la escuela. Esta dimensión provee a los alumnos de otros aprendizajes a través de procesos de socialización, formas de sociabilidad e interacciones con sus pares, incluso llega a ser lo más importante de su estancia en la escuela; la vida escolar les resulta muchas veces más significativa que los procesos formativos y las clases.

En el presente trabajo centramos nuestra atención en la dimensión de la sociabilidad¹ y la vida escolar, las implicaciones que el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación —en especial el teléfono celular— tienen en el establecimiento de relaciones e interacciones que los alumnos mantienen dentro de los espacios escolares, y por tanto en la constitución y resignificación de lo que para ellos representa estar en la escuela. En consecuencia, dicho fenómeno es de suma importancia para la institución escolar, pues trata de los alumnos como actores de la educación y de lo que acontece en la propia escuela.

Adolescentes en la era de la comunicación y la información

El desarrollo tecnológico ha propiciado modificaciones en las diferentes esferas de lo social; en este escenario otorgamos especial importancia al consumo, a la conexión a internet y a la comunicación móvil,² con lo que

1 El presente artículo forma parte de un trabajo más extenso de tesis doctoral, en donde además de los aspectos de sociabilidad, son abordados la conectividad y el orden escolar; para este documento se puntualizan los hallazgos referentes a la sociabilidad.

2 Por *comunicación móvil* entendemos los procesos de telecomunicación facilitados por las tecnologías que permiten al sujeto mantenerse comunicado o acceder a estarlo, sin importar su ubicación física y si se encuentra en desplazamientos. Dos ejemplos paradigmáticos son el teléfono celular, que permite a los usuarios comunicarse de manera directa y personal, y las aplicaciones de comunicación móvil de mensajería, como las

las interacciones sociales y las formas de relacionarnos se ven ampliadas repercutiendo así en la constitución de lo social.

En este contexto dos condiciones son de particular importancia: primera, la posibilidad de estar en constante contacto con los medios de comunicación, sus mensajes y sus contenidos; los usuarios le atribuyen cada vez más interés a los consumos que realizan y a estar conectados a internet, situación que se manifiesta en la tendencia de crecimiento de las redes sociales. Segunda, la posibilidad de comunicarse y estar en permanente disponibilidad, propiciada por el desarrollo de la telefonía móvil, expande las formas de interacción más allá del cara a cara y la copresencia física, tendencia reflejada en el aumento del uso del teléfono celular y su adquisición a cada vez más temprana edad.

Estos fenómenos de consumo, conexión y comunicación ocurren con particular intensidad en la población de adolescentes y jóvenes. A nivel mundial los usuarios de internet entre 15 y 24 años de edad representaban 26% de la población *online*, mientras que en Latinoamérica alcanzaban 33% (UIT, 2011). En el caso de México para el año 2015 los jóvenes representaban 58%, es decir, cinco de cada 10 internautas pertenecen a dicho grupo etario (AMIPCI, 2015).

El uso del teléfono celular aumenta entre los adolescentes; por ejemplo, en Estados Unidos la utilización de telefonía móvil en jóvenes de entre 12 y 17 años pasó de 45% a 75% entre 2004 y 2010 (Lenhart *et al.*, 2010). En España 60% de quienes cuentan con teléfono celular adquirieron su primer dispositivo a la edad promedio de 12 años, mientras que en México 47% de la población que cuenta con un teléfono celular lo adquirió por primera vez entre los ocho y los 10 años de edad (Bringué y Sádaba, 2011).

La penetración de internet tiene suma importancia en la población adolescente; para 2014, en México el segmento etario entre los 12 y 19 años representa ya 36% del total de la población *online* (AMIPCI, 2014).

redes sociales, el Whatsapp, los chats que requieren de conexión a internet, procesos de comunicación en donde lo virtual/real y la copresencia física se ven desdibujados.

Pese a las condiciones socioeconómicas en México, los teléfonos inteligentes han aumentado como medio para conectarse a internet, pasando de 26% en 2012 a 58% en 2015 (AMIPCI, 2012; 2015).

El desarrollo tecnológico en la fase actual ha permitido que aparezca un consumo individualizado y deslocalizado; los usuarios pueden conectarse a través de sus dispositivos móviles desde casi cualquier lugar y a cualquier hora, gracias a la aparición de teléfonos inteligentes y a las redes inalámbricas y satelitales de conexión a internet.

La escuela ante el desarrollo tecnológico y la comunicación móvil

Ahora bien, la escuela no escapa a la presencia constante de los dispositivos tecnológicos. De esta forma, teléfonos celulares, reproductores de música y otros dispositivos portátiles forman parte ya de la vida cotidiana dentro del espacio escolar y con ello aparecen discusiones sobre los comportamientos de los alumnos en este lugar. La conducta esperada y planteada por las instituciones escolares en el orden del espacio escolar se ve modificada ante el cada vez más frecuente uso de los celulares en las aulas, pasillos, patios y otros espacios de los planteles.

Al respecto, Saucedo y Furlan (2005) apuntan que la presencia de los dispositivos son muestras de la penetración de fenómenos sociales más amplios, como el uso de la tecnología, la constitución de identidades a través de procesos de comunicación y el consumo, pero la escuela aún no ha podido incorporarlos y suele verlos como una amenaza al orden escolar.

En México, según un estudio de la AMIPCI (2015), los sitios de conexión se amplían con la posibilidad de la conexión móvil, y uno de los lugares que ha experimentado un incremento como espacio de conexión es la escuela, la cual pasó de 34% a 36% entre los años 2014 y 2015.

La escuela secundaria en el caso mexicano es el lugar en donde principalmente se encuentra la población adolescente. Este nivel educativo

que cursan los jóvenes de entre 12 y 16 años de edad tiene una media nacional de 95.5%, lo que significa que nueve de cada 10 de ellos están en la escuela (INEGI, 2013; 2012).

Lo anterior nos permite ubicar a este grupo etario en donde las tendencias de conexión, consumo y comunicación móvil están altamente presentes y a la escuela como un espacio en donde los adolescentes pasan un importante tiempo de su vida.

Por otra parte, la escuela como espacio social y simbólico está siendo trastocada por las tendencias globales de conexión y comunicación, condición que se hace visible con la presencia de los teléfonos celulares en los espacios escolares y los usos que los alumnos les dan, situación que plantea una reconfiguración del desarrollo de la vida escolar y constituye para la institución el reto de entender el actuar de los alumnos a lo largo de la jornada escolar.

El uso del teléfono celular dentro de los espacios escolares, una nueva asignatura

Respecto a la investigación sobre estudiantes de secundaria y su relación con los dispositivos móviles y la conexión a internet, esta se ha centrado en dos aspectos: 1) el uso de dispositivos para enfrentar el orden escolar y 2) la conexión a internet y redes sociales como un interés comunicativo de los adolescentes pero casi siempre referido al espacio virtual y no a lo que ocurre dentro de los espacios escolares.

Trabajos previos remarcan el uso del teléfono celular para hacer bromas entre compañeros, o dirigidas al personal escolar, así como para grabar peleas entre alumnos (Buelga, Cava y Musito, 2010; García, 2008). Se destaca la capacidad de los estudiantes para realizar actividades con el teléfono celular dentro de la escuela, incluso en el salón de clases, burlando la vigilancia escolar y siendo capaces de reconocer los espacios entre los mecanismos de control de la institución que les permitan usar sus teléfonos (O'Brien, 2011).

Otras investigaciones apuntan hacia la importancia que tiene para los alumnos de secundaria la conexión a internet y a las redes sociales, gracias a las cuales, señala Reyes (2011), pueden pertenecer a grupos, mantenerse en comunicación con sus pares y aprovechar los entornos virtuales para jugar con su identidad. En ese mismo sentido, López (2011) da cuenta de cómo los alumnos usan las plataformas de internet para compartir videos y de esa forma interactúan dentro y fuera de la escuela, poniendo especial acento en los entornos virtuales.

A diferencia de estudios anteriores, nuestro trabajo centró la atención en lo que pasa dentro de la escuela, en describir las maneras en que los alumnos incorporan el teléfono celular en su vida escolar y sus repercusiones en la forma en que se asumen como alumnos y dan sentido a su estancia en la institución, lo que permite aproximarse a los desafíos que la escuela enfrenta ante la presencia de la tecnología, así como las prácticas que los adolescentes llevan a cabo dentro de ella.

Referentes conceptuales

Partimos de reconocer que los sujetos se encuentran delimitados por las estructuras sociales; pese a ello, existe un grado de libertad que les permite modificar, recrear y crear nuevas formas sociales.

Al aproximarnos al fenómeno del uso del teléfono celular por parte de los estudiantes de secundaria en los espacios escolares, lo hicimos desde una perspectiva teórica que permitiera reconocer la creatividad de los adolescentes- alumnos como sujetos sociales.

Desde la teoría de la estructuración de Giddens (1995) se asume que el sujeto y lo social están en permanente tensión, por tanto el cambio en las estructuras sociales es posible. De igual forma, se reconoce que las interacciones y formas de actuar de los sujetos están delimitadas por las estructuras, por tanto, orden y acción funcionan como una doble estructura que delimita y permite mantener/recrear el orden social y las interacciones, pero posibilita el cambio.

Bajo esta mirada, los adolescentes a través de sus prácticas son capaces de recrear su estancia en las escuelas, sin embargo lo hacen delimitados por las estructuras institucionales y a la vez con cierto grado de libertad que su capacidad de *agencia* les otorga.

La *agencia* para Giddens (1995) es la capacidad del sujeto de actuar en el mundo social, aunque delimitado por las estructuras que lo componen. Según la teoría de la estructuración del propio Giddens, la capacidad de *agencia* entra en juego con las estructuras; los sujetos recrean a través de sus prácticas lo social, pero también son capaces de introducir modificaciones, en una especie de tensión entre las constricciones estructurales y su capacidad individual.

En concordancia con la postura teórica de la estructuración, Michel de Certeau (2000) aborda las formas creativas que los sujetos tienen para eludir el poder y el control de las estructuras sociales; a dichas formas las llama *tácticas*, las cuales son determinadas acciones calculadas por los sujetos las cuales les permiten obtener cierta autonomía en relación al poder; estas ocurren como desplazamientos inesperados que permiten escabullirse del control determinado.

En este trabajo las formas creativas que los alumnos realizan para poder usar el teléfono celular ante la vigilancia escolar son tomadas como *tácticas*, en donde está manifiesta la capacidad de los alumnos de evadir, eludir y escapar por instantes del control escolar que restringe el uso del teléfono celular dentro de la escuela.

Dentro del andamiaje teórico recurrimos a los conceptos de Simmel (2003; 2002; 1971); para este sociólogo la sociedad se encuentra constituida por una serie de interacciones marcadas por los intereses y motivos de los sujetos y por las diferentes formas en que pueden presentarse esas interacciones; entre estas destaca la sociabilidad, que responde más a un impulso desinteresado de los sujetos por estar juntos.

La racionalización de la vida cotidiana crea formas de asociación en las que el sujeto pierde el sentido de la comunidad y se ve inmerso en procesos de individualización incesantes; a diferencia de esto, mediante la sociabilidad como forma de asociación lúdica, los individuos pueden escapar de los rígidos límites de las funciones y rutinas de la vida cotidiana.

Bajo esta perspectiva abordamos las interacciones de los alumnos dentro del espacio escolar en las que interviene el teléfono celular; identificamos parte de las prácticas comunicativas realizadas mediante este dispositivo en las que los alumnos buscaban asociarse lúdicamente con sus compañeros y dar sentido así a su estancia dentro de los espacios escolares.

La vida escolar se encuentra trastocada por la presencia mediática; para dar cuenta de ello retomamos el concepto de mediatización según Hjarvard (2012), quien destaca la transformación cultural y social mediante la cual las instituciones y los modos de interacción se ven modificados en función de los medios de comunicación y las tecnologías. Ello nos permitió analizar las maneras en las que las interacciones de los alumnos dentro de los espacios escolares se expanden ante la presencia de los teléfonos celulares.

La mediatización refiere entonces a condiciones sociales y tecnológicas en donde los dispositivos tecnológicos se convierten en parte integral de la vida social, de nuestras vidas privadas, lo que trae como consecuencia que la definición de la realidad se vea amalgamada entre la visión propuesta por los medios y la definición social de la realidad que los sujetos construyen (Schulz, 2004).

La mediatización en este caso adquiere especial importancia con la constante presencia del teléfono celular en las interacciones, intercambios comunicativos y procesos de sociabilidad que los alumnos de secundaria establecen.

En las interacciones que los alumnos mantienen se percibe la presencia de los teléfonos celulares que des-localizan el contexto de la interacción, posibilitan consumos y creación de contenidos a la par del intercambio comunicativo cara a cara, haciendo del estar con los otros un momento mediático en un desdibujamiento entre lo real y lo virtual.

La mediatización entonces aparece en los espacios escolares y en los usos y prácticas que los alumnos realizan dentro de ellos en formas en las que el consumo, la producción y la comunicación se entrecruzan con procesos sociales como lo son la interacción y la sociabilidad.

Bajo esta mirada teórica analizamos la integración del teléfono celular en la vida escolar y las implicaciones que este fenómeno trae para la construcción de sentido de lo que para los adolescentes es la escuela, estar en ella y ser alumno.

Metodología

Los trabajos previos sobre adolescentes, telefonía celular, internet y redes sociales abordan principalmente el fenómeno desde estrategias cuantitativas y a través de encuestas (Martínez y Quiroz, 2007; PEW, 2013). A diferencia de estas aproximaciones, se eligió una estrategia de corte cualitativo que permitiera una descripción amplia de lo que los alumnos hacen con sus teléfonos en los espacios escolares, observar *in situ* sus prácticas y recuperar discursivamente los sentidos que le atribuyen a dichas prácticas.

Se eligieron dos escuelas secundarias de zonas socioeconómicas similares dentro del municipio de Zapopan, Jalisco. Dichas escuelas tenían marcadas diferencias en cuanto a la composición del espacio escolar y la conexión a internet, lo cual buscaba dar cuenta de si las condiciones espaciales y de conectividad tienen implicaciones en el desarrollo de prácticas comunicativas con el teléfono celular.

Los sujetos seleccionados para este estudio fueron elegidos luego de un proceso de constantes aproximaciones. En primera instancia y ante la escasa bibliografía que aborda los usos con los dispositivos móviles al interior de la escuela, se decidió hacer una observación general en las secundarias; después esta se fue refinando al encontrar tendencias en los tipos de uso y en lugares específicos en la escuela.

Luego de pilotajes de guías de entrevista y observación, fueron seleccionados aquellos alumnos observados usando plenamente el teléfono celular dentro de la escuela, por tanto una muestra teórica representativa. La premisa de dar cuenta de cómo la irrupción del teléfono celular repercute en la vida escolar de los alumnos y el sentido que le atribuyen

a la escuela, se garantizaba al centrar la atención en los estudiantes que usaban el dispositivo dentro de la institución escolar.

El trabajo de campo se realizó durante seis meses en 2013; consistió en la aplicación de entrevistas en cada una de las secundarias, la elaboración del diario de campo y registros de observación. Los datos recabados a través de estas técnicas, en especial las recuperaciones discursivas de las entrevistas *in situ*, fueron analizados con ayuda del *software* ATLAS.ti, con el cual se identificaron conexiones entre los datos recabados, reconstruyendo así las categorías analíticas.

La guía de entrevista fue abierta en concordancia con el carácter cualitativo de la investigación y se fue perfeccionando a lo largo del trabajo de campo, lo cual brindó una apertura a los temas y a situaciones que el mismo objeto de estudio fue demandando, además dar cuenta de la heterogeneidad de los alumnos. La posibilidad de entrevistarlos desde el lugar de sus prácticas permitió ahondar en éstas, identificándolas y asociándolas con determinados alumnos.

En total fueron realizadas 22 entrevistas en las dos secundarias; fueron aplicadas en diferentes espacios escolares (patio, salón de clase, pasillos, oficina de trabajo social) a lo largo de la jornada escolar. Seis entrevistas fueron colectivas, planeadas cuando los registros mostraron que los alumnos le daban al teléfono un uso de carácter colectivo.

Codificación y análisis de los materiales recabados

Las observaciones, los registros del diario de campo y las entrevistas fueron transformados en documentos primarios para su tratamiento analítico, apoyados en el *software* de análisis cualitativo ATLAS.ti.

A lo largo del proceso de investigación, desarrollado en varias fases de aproximación, fueron identificándose datos significativos, de los que resaltan tres elementos: 1) los tipos de usos que los alumnos le dan a su teléfono celular dentro de la escuela, 2) los espacios en los que lo utilizan y 3) los tiempos en que lo usan.

Como resultado del proceso de codificación en el que se identificaron los elementos recurrentes en las recuperaciones discursivas de los entrevistados, así como en los hechos frecuentemente observados y registrados en el diario de campo y en la observación participante, se agruparon los datos en tres categorías: orden escolar, conectividad y sociabilidad.

En este trabajo centramos especialmente la atención en la sociabilidad, dimensión desde la cual pretendemos dar cuenta de las maneras en que la presencia tecnológica es tomada por los alumnos para recrear el sentido de la escuela y su estar dentro de ella, mediante su capacidad de recrear y crear lo social en formas creativas de interactuar con sus pares.

La categoría *sociabilidad* fue la más importante según los registros identificados bajo el tratamiento en ATLAS.ti, con una recurrencia de 63 fragmentos discursivos asociados directamente. A esta categoría se asocian subcategorías como usos compartidos, reforzamiento de lazos sociales, intercambio y creación de contenidos.

Dentro de las subcategorías relacionadas con la sociabilidad, el uso colectivo mostró que los alumnos son capaces de expandir las formas en que están con sus pares dentro de los espacios escolares, usando las posibilidades que les dan sus teléfonos celulares, lo que contrasta con la idea de que los dispositivos móviles producen un ensimismamiento de los sujetos y la individualización del consumo.

El reforzamiento de los lazos sociales fue otro hallazgo observado: los alumnos mantienen y construyen elementos identitarios a través de las prácticas realizadas mediante sus dispositivos, lo que contribuye a otorgar sentido y significado a su vida escolar y por tanto a sí mismos como alumnos miembros de una comunidad.

Asimismo observamos que en las prácticas realizadas mediante el teléfono celular, se encuentra inmersa una construcción de sentido por parte de los alumnos; las posibilidades tecnológicas y la constante presencia mediática es tomada por los alumnos para propiciar una expansión de las formas de estar con los demás; escuchar música, ver videos, mirar fotografías, revisar contenidos de sus redes sociales, compartir

contenidos mediáticos en interacciones cara a cara van constituyéndose en formas expandidas de sociabilidad.

En los espacios escolares, por tanto, la constitución de las formas de sociabilidad se ven embebidas dentro de un proceso de mediatización constante. Esto se refleja en la importancia que los alumnos le otorgan a los contenidos que ellos mismos crean, especialmente las fotografías y los videos producidos con su celular, prácticas que constituyen formas mediatizadas, aunque estas mantienen interacciones y maneras de estar con sus pares que muestran la estrecha relación que se teje entre mediatización y sociabilidad.

La codificación de la información y el tratamiento analítico que seguimos nos permitió concluir que en los espacios escolares la presencia de los dispositivos celulares, las redes sociales, la conexión inalámbrica, los mensajes que los propios alumnos crean y reciben a través de sus teléfonos les permiten crear formas expandidas de sociabilidad, en donde lo mediático y las interacciones cara a cara ocurren de manera simultánea.

El consumo y las formas virtuales de interacción son tomados por los estudiantes para ampliar sus interacciones cara a cara dentro de los espacios escolares, haciendo de la vida escolar una experiencia mediatizada; cada vez más el consumo y la producción juegan un papel en el desarrollo de los adolescentes dentro de las escuelas como parte de su vida cotidiana.

En los siguientes apartados mostramos los resultados referentes a las distintas categorías relacionadas con la sociabilidad, donde se muestra la relación entre los usos y las prácticas que los alumnos realizan con el teléfono celular y las formas expandidas de estar juntos dentro de los espacios escolares.

Los usos compartidos del teléfono celular como forma de sociabilidad

Encontramos que los alumnos daban un uso compartido a su dispositivo dentro de las escuelas y en diferentes tiempos de la jornada escolar; estos datos los agrupados en la subcategoría analítica *sociabilidad y usos compartidos* (SUC), de los cuales resaltamos los siguientes: 1) reproducción de música y 2) visualización de videos.³

Mediante la observación se identificó que los alumnos de ambas secundarias utilizaban frecuentemente el teléfono para escuchar música, con la particularidad de que lo hacían en grupo, aunque con algunas variantes; en ocasiones se usaba sólo un auricular, lo que permitía a los alumnos escuchar su música y a la vez interactuar con sus compañeros. Al cuestionarlos sobre esta situación, los jóvenes entrevistados dijeron que no les molestaba que sus pares escucharan música al platicar con ellos, pues además de poder hacer ambas cosas a la vez se sentían acompañados mientras escuchaban música en su dispositivo.

Al reproducir música, hay quienes usan el altavoz de sus dispositivos, lo que propicia un consumo colectivo de los contenidos. Los alumnos mencionaron que esto les permitía reconocer gustos similares, mostraban a los demás lo que les agradaba y después decidían si deseaban intercambiar la música de sus teléfonos por *bluetooth*.⁴

Dentro de la jornada escolar, la reproducción de música fue obser-

3 En este trabajo se abordan principalmente dos tipos de consumos: la reproducción de música, que es cuando los alumnos utilizan sus teléfonos celulares para reproducir y escuchar los contenidos musicales que tienen almacenados en sus dispositivos; y la visualización de videos, que realizan a través de las pantallas de sus aparatos.

4 El *bluetooth* es una especificación industrial para redes inalámbricas de área personal (WPAN) que posibilita la transmisión de voz y datos entre diferentes dispositivos mediante un enlace por radiofrecuencia. El *bluetooth* facilita las comunicaciones entre equipos móviles, elimina la necesidad de la utilización de cables conectores entre dispositivos y ofrece la posibilidad de crear pequeñas redes inalámbricas y facilitar la sincronización de datos entre equipos personales. Se observó que los alumnos usan principalmente esta tecnología que les permite intercambiar contenidos almacenados en sus dispositivos de forma rápida y con menores fallas que cuando lo hacen vía redes inalámbricas.

vada principalmente en el receso y en el salón de clases; mientras que en aquel no implicaba ninguna falta a la disciplina escolar, hacerlo dentro del aula representaba infringir el orden. Los alumnos manifestaron que escuchaban música para sobrellevar su estancia dentro de la escuela, porque para ellos era “estar en su propio mundo”.

La visualización de videos fue otro uso compartido que observamos, en este caso se identificó que era una actividad principalmente colectiva que reunía a los alumnos en torno a la pantalla de su dispositivo y les permitía interactuar sobre lo visualizado. Esta actividad se realizaba casi siempre cerca de la dirección de la escuela como estrategia para no ser molestados por las autoridades escolares, pues colocarse ahí implicaba que los estudiantes no tenían nada que ocultar. El contenido de los videos era principalmente creado por ellos mismos sobre lo que realizan dentro de la escuela y en segundo lugar videos musicales y de bromas.

Las fotografías y videos creados como medio de sociabilidad

El consumo y la creación⁵ de contenidos mediáticos estaban estrechamente relacionados con el establecimiento de interacciones y por tanto de formas de estar con los pares. Consumo y creación son prácticas con las que los alumnos expanden la sociabilidad dentro de los espacios escolares; esto fue abordado mediante dos subcategorías de sociabilidad: *consumo de contenidos* (SCC) y *creación de contenidos* (SCR).

Los principales hallazgos están íntimamente relacionados en ambas subcategorías. Los alumnos consumen fotografías son tomadas principalmente por ellos dentro de los espacios escolares; de igual manera consumen videos que también son creados dentro de la escuela por ellos

5 En las condiciones actuales de desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación se habla de la posibilidad del usuario de crear contenidos, superando el momento del mero consumo. Creación, producción y generación de contenidos aparecen como formas de dar cuenta de esta postura activa del usuario frente a lo mediático y el uso de los dispositivos tecnológicos.

mismos,⁶ esto hace que los contenidos mediáticos creados y consumidos tengan una significación especial para los alumnos. Según ellos, los videos y fotografías les permiten recordar su paso por la escuela, rememorar cuando “estaban todos felices”, además forman parte importante de lo que hacen dentro de la jornada escolar.

Otro elemento que resalta es que los contenidos mediáticos (fotos, videos) realizados por los alumnos a través de sus teléfonos celulares son reproducidos, intercambiados vía *bluetooth* y consumidos casi inmediatamente después de ser creados. Asimismo se consumen en el espacio escolar, por lo que apuntamos que creación y consumo de contenidos son dos fenómenos íntimamente ligados.

El patio escolar durante el receso es el principal escenario de creación de contenidos (fotografías y videograbación), seguido de los salones de clases en ratos libres. En cuanto al consumo de contenidos, los pasillos en horarios libres son los principales sitios donde se realiza esta práctica.

Los alumnos de secundaria utilizan la presencia mediática de diversas maneras para establecer interacciones con sus pares. En la dimensión material, se identificó que cuando los alumnos permiten que sus compañeros tomen su celular y realicen diferentes actividades se establecen conversaciones e interacciones en torno a lo que está almacenado en el teléfono y a lo que se puede acceder y hacer mediante dicho artefacto.

Al prestar su teléfono celular, los estudiantes permiten implícitamente el intercambio de contenidos almacenados en sus aparatos (fotos, videos, imágenes, música), lo que hace que realicen interacciones sobre lo compartido y reconozcan gustos similares y diferentes.

En la recuperación discursiva, los alumnos hicieron énfasis en que la creación de contenidos es una actividad colectiva que se realiza cuan-

6 En el trabajo de investigación se encontró que los videos creados por ellos mismos dentro de la escuela tenían mayor importancia para la creación de significados asociados a “estar en la escuela”, “ser alumnos” y a la cuestión identitaria. Sin embargo, se reconoce que los alumnos cuentan en sus teléfonos celulares con otro tipo de videos, ya sean descargados de páginas de internet o creados por ellos mismos en otros espacios; para la naturaleza del trabajo se dio prioridad a los videos en que los alumnos mostraron una relación con lo escolar y su vida dentro de la escuela.

do se ponen de acuerdo; lo hacen con la finalidad de verse y eligen el momento siendo conscientes de que las autoridades escolares pueden sancionarlos; una vez que la fotografía o el video creados pierden valor y significado para ellos, los borran de su teléfono.

Las prácticas de los alumnos con el teléfono celular, entre la agencia y el orden escolar

Dentro de los espacios escolares advertimos que los procesos de mediatización se hacen visibles en por lo menos las siguientes formas: 1) la presencia de los dispositivos móviles —en este caso el teléfono celular— como aglutinador de procesos de interacción, comunicación y sociabilidad; 2) la mediatización de la experiencia escolar a través del autoconsumo de los contenidos autogenerados. Estas condiciones brindan un escenario en el que los alumnos se desplazan y sobre el cual despliegan su capacidad de *agencia* (Giddens, 1995), misma que les permite recrear el sentido de los espacios y los momentos de la jornada escolar.

La presencia del teléfono celular dentro de la escuela implica que las condiciones de comunicación móvil se encuentren en este espacio social; los alumnos son capaces de reconocer estas posibilidades y elegir las dentro del marco de significación de la escuela, con ello las variadas formas de intercambios comunicativos van configurando una vida escolar en la que cada vez más lo mediático forma parte de ella.

El escenario social del espacio escolar configura las prácticas que los alumnos realizan con sus teléfonos celulares, pues el orden impuesto por la escuela, el cual es reconocido por los alumnos, hace que algunas prácticas sean llevadas a cabo sólo en ciertos momentos y en determinados lugares. Los estudiantes son capaces de reconocer esta configuración del orden escolar y, por ejemplo, reproducen música y videos pese a la vigilancia, mediante *tácticas* (De Certeau, 2000) que les permiten no ser sancionados y llevar intercambios comunicativos con sus pares.

Los alumnos poseen entonces cierta capacidad de *agencia* mediante la

cual dan sentido a los usos y prácticas realizados con el teléfono celular; reconocen el orden escolar y son capaces de establecer tácticas para evadirlo, sin embargo no escapan del todo de la configuración del espacio escolar, pues ellos se asumen como alumnos y otorgan particular importancia al hecho de estar dentro de la escuela.

Considerando que el espacio escolar tiene especial importancia para los alumnos, podemos apuntar que hay elementos para discutir la cuestión de la comunicación móvil, la cual suele asociarse con la deslocalización, pues se supone que la ubicuidad para estar comunicados restaría importancia a los emplazamientos físicos. Esta situación no acontece cuando los estudiantes de secundaria usan el teléfono celular, pues ellos le dan un importante significado al hecho de encontrarse dentro de la escuela y, por tanto, al contexto socio-espacial en el que desarrollan sus prácticas comunicacionales.

La expansión de la interacción: lo virtual y lo real en las prácticas mediáticas y de comunicación

Los trabajos sobre prácticas de comunicación móvil no suelen abordar la interacción cara a cara, sino que se centran en la cuestión de que los participantes ocupan diferentes espacios. Lo que aquí abordamos es el hecho de que los alumnos realizan intercambios comunicativos en lo virtual y a la vez en persona, lo que muestra el desdibujamiento entre lo virtual y lo real, ambientes que se influyen mutuamente.

El espacio escolar se ve ampliado en representaciones mediatizadas, consumidas y producidas por los alumnos a través de sus teléfonos celulares y dentro de la escuela, lo que hace que las relaciones cara a cara se enriquezcan con la presencia mediática, mostrando un escenario en donde lo virtual y lo real convergen.

Las interacciones cara a cara y el estar juntos resultan de suma importancia para los alumnos, de ahí que se reconozca que los usos y prácticas que realizan con sus teléfonos celulares se encuentran encaminados a

esa búsqueda de la sociabilidad, el sentido de pertenencia a un grupo y a la vez el reconocimiento de aquello que los distingue de los demás.

Implicaciones de la mediatización en el establecimiento de interacciones y el proceso de sociabilidad

La búsqueda de la sociabilidad se encuentra en estrecha relación con la presencia tecnológica. Resulta significativo que aunque desde algunas perspectivas se vea a la tecnología como un factor que propicia el aislamiento y la individualización, en el caso investigado los alumnos encuentran formas creativas para usar su teléfono y ampliar las maneras de interacción con sus pares; los dispositivos son usados para reunirse y realizar actividades colectivas.

Sin embargo, también hay que tener presente que a la par de este aprovechamiento de los dispositivos para estar juntos, ocurre una mediatización de la vida escolar que trae consigo que los alumnos interactúen con mayor frecuencia mediante la conexión a redes inalámbricas y satelitales de internet, lo que cada vez es más importante para ellos.

Se observa una impetuosa búsqueda de conexión a internet y un uso constante del teléfono celular en los estudiantes de secundaria, quienes se ven representados por las fotografías que toman, los videos que graban, los contenidos que suben a las redes sociales, los mensajes que envían y reciben, todo ello referido a un proceso de mediatización.

Sin embargo, al mismo tiempo los alumnos continúan interactuando cara a cara, reuniéndose en los pasillos, caminando en los patios escolares. Esto alude a una vinculación cada vez mayor entre lo virtual y lo real y apunta a que las ideas que preveían un ensimismamiento a causa de las tecnologías no han sucedido. Al menos en el caso de los estudiantes en las escuelas secundarias, cuestiones sociológicas como la significación del espacio, la sociabilidad y las interacciones visibilizan formas en que lo tecnológico y lo real convergen de manera que muestran la capacidad de los sujetos de recrear lo social.

La escuela y lo escolar ante la mediatización de la vida cotidiana

Si la mediatización representa un proceso a través del cual los medios han ido acrecentando su papel de productores de sentido de lo social, ¿qué implicaciones tendrá la creciente mediatización de los diferentes espacios sociales, entre ellos la escuela?

En el caso de los estudiantes de secundaria parecería que lo mediático toma particular relevancia, pese a que mantienen la configuración como alumnos que la escuela les otorga. Lo obtenido nos permite ver que para ellos resulta de gran importancia mostrarse a sí mismos y ante sus pares a través de las producciones y creaciones mediáticas que realizan con sus teléfonos. Por tanto, la definición de sí mismos, como sujetos y como alumnos, y la manera en que definen la propia escuela es una construcción en la que encontramos importantes vínculos con lo mediático.

El aumento de los intercambios mediáticos propicia que la escuela adquiera sin quererlo una visibilidad ante otros espacios; los usos y las prácticas que los estudiantes realizan con sus teléfonos celulares en ese sentido tienen repercusiones en la definición de la escuela, al menos desde los alumnos como actores de la educación. La escuela entonces enfrenta el reto de entender los comportamientos y las formas de significación que ocurren dentro de sus propios espacios.

Conclusiones

Podemos señalar que el uso del teléfono celular es un fenómeno frecuente entre los alumnos de las secundarias observadas, que apunta principalmente a la búsqueda de conexión a internet, el consumo de contenidos mediáticos y su creación desde el propio espacio escolar.

La presencia de los dispositivos móviles, los mensajes de los medios y el internet en prácticamente todos los espacios sociales ha modificado las formas en que interactuamos con nuestros pares, los procesos de sociabilidad y la definición de nosotros mismos, no sólo por la capaci-

dad que tenemos para dar sentido y construir significado, sino también por la impronta tecnológica y de consumo que hace que lo mediático juegue un papel relevante en la vida cotidiana, situación para explorar con suma atención.

Resulta importante tomar en cuenta que además de la conexión y los usos que se dan fuera de los espacios escolares a las tecnologías de la información y la comunicación, la propia escuela está siendo un escenario de usos y prácticas que escasamente ha sido abordado en esa dimensión, de ahí que este acercamiento resulte un tanto descriptivo. Sin embargo, reconocer usos como la reproducción de música, la visualización de videos, el envío de mensajes, la conexión a redes sociales, la captura de fotografías y videos, así como identificar los momentos y lugares en que ocurren dentro de la escuela, puede servir para conceptualizar y entender mejor la forma en que los adolescentes están inmersos en las dinámicas de consumo.

Para la escuela el reconocimiento de los múltiples usos y prácticas que ocurren dentro de la institución permitirá enfrentar de otras maneras la incorporación de lo tecnológico a procesos pedagógicos, entender la convivencia escolar y la conformación de identidades de sus alumnos y encauzar así su función social.

El presente trabajo resulta apenas una exploración de lo que sucede en los planteles con los dispositivos móviles, por lo que plantea un reto para dar cuenta de las dinámicas en las que lo tecnológico se incorpora a la escuela más allá de los planes de estudio.

Fuentes

AMIPCI (2015). *11° Estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México 2015*. Disponible en https://www.amipci.org.mx/images/AMIPCI_HABITOS_DEL_INTERNAUTA_MEXICANO_2015.pdf

AMIPCI (2014). *Estudio de hábitos del internauta mexicano 2014*. Disponible en https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_in

ternet/Estudio_Habitos_del_Internauta_Mexicano_2014_V_MD.pdf

- AMIPCI. (2012). *Hábitos de los usuarios en internet en México*. Disponible en https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/2012HabitosUsuariosInternetMx.pdf
- Buelga, S., Cava, M. y Musitu, G. (2010). *Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet*. Disponible en <http://www.uv.es/lisis/sofia/cyber-psicothem.pdf>
- Bringué, X. y Sádaba, C. (2011). *Menores y redes sociales*. Fundación Telefónica España. Disponible en http://www.ara.cat/societat/estudi-us-menors-internet-xarxes_socials_ARAFIL20110202_0001.pdf
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana ITESO.
- García, M. (2008). *Informe: La telefonía móvil en la infancia y la adolescencia. Usos Influencias y responsabilidades*. Disponible en <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM013867.pdf>
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hjarvard, S. (2012) Doing the right thing. Media and communication studies in a mediatized world. *Nordicom Review*, 33, 27-34.
- INEGI (2013). *Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnología de información y comunicación en hogares 2013*. Disponible en http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/metodologias/MODUTIH/MODUTIH2013/MODUTIH2013.pdf
- INEGI (2012). *Anuario de estadísticas por entidad federativa 2012*.
- Lenhart, A. et al. (2010) Text and mobile phones: Text messaging explodes as teens embrace it as the centerpiece of their communication strategies with friends. *Communication Studies, PEW Internet and American Life Project*. Disponible en <http://pewinternet.org/Reports/2010/Teens-and-Mobile-Phones.aspx>
- López, M. (2011). *Relaciones, prácticas y significados de los estudiantes en la escuela secundaria general*. Disponible en <http://www.comie.org>

- mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0591-F.pdf
- Martínez, S. y Quiroz, R. (2007, enero-marzo). Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 261-281.
- O'Brien, M. (2000). The tactics of mobile phone use in the school-based practices of young. *Anthropology in action* 14. Berghahn Books and the Association for Anthropology in Action. Disponible en doi:10.3167/aia.2007.150200
- PEW Internet Project (2013). Teens and technology 2013. Disponible en <http://www.pewinternet.org/Reports/2013/Teens-and-Tech.aspx>
- Reyes, F. (2011, mayo-julio). El impacto de las redes sociales en los estudiantes de secundaria. *Educar*, 57.
- Saucedo, C. y Furlán, A. (2011). “Esa maestra hace florecer nuestros sentimientos”. *Los alumnos de secundaria ante el control de la disciplina escolar*. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0799.pdf
- Simmel, G. (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales*. Buenos Aires: Prometeo-UnQui.
- Simmel, G. (2003). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Schulz, W. (2004). Reconstructing mediatization as analytical concept. *European Journal of Communication*. Disponible en <http://ejc.sagepub.com/content/19/1/87.refs.html>
- UIT (2011). *Yearbook of statistics-Telecommunications/ICT indicators 2011-2010*. Disponible en <http://www.itu.int/en/ITU-D/statistics>

Fecha de recepción: 15 de noviembre
Fecha de aceptación: 22 noviembre 2015

Hugo Raymundo García Díaz. Doctor en Educación, Maestro en Comunicación y Licenciado en Sociología, (Universidad de Guadalajara). Entre sus publicaciones se encuentra “México, La investigación de recepción y sus audiencias. Hallazgos recientes y perspectivas” (en coautoría con Guillermo Orozco, Rebeca Padilla, Jeronimo Repoll, Gabriel Moreno y Darwin Franco) en Jacks, N. (Coord.)(2011). *Estado del arte de los estudios de recepción de audiencias en América Latina*, Quito: CIESPAL. Correo electrónico: altarallani@hotmail.com

Actitudes hacia la matemática y su relación con el rendimiento académico mediante regresión logística

Attitudes toward mathematics and its relationship with academic performance using logistic regression

*Antonio Humberto Closas, Gricela Alicia Rohde,
María Laura Estigarribia Bieber,
Luciana Cinthia Kuc e Idalia G. De Castro*

Resumen

El objetivo de este trabajo es desarrollar un modelo de regresión logística que permita explicar o predecir las relaciones entre las *actitudes hacia la matemática* y el *rendimiento académico*. La muestra seleccionada, que utilizó los métodos estratificado, por conglomerados y aleatorio simple, estuvo compuesta por 184 jóvenes, con una media de 18.36 años ($dE = 1.39$), ingresantes en 2014 a la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE (Argentina). La investigación básicamente responde a un diseño cuantitativo, explicativo y transversal. La aplicación de técnicas multivariadas ha posibilitado obtener la ecuación de regresión que mejor se ajusta a los datos empíricos, con el fin de describir, en función de las actitudes, la variabilidad de los resultados educativos, un fenómeno multicausal de especial relevancia a la hora de implementar decisiones en el área de enseñanza.

Palabras clave: actitudes, rendimiento matemático, regresión logística, curva ROC, estudiantes preuniversitarios.

Abstract

The aim of this study was to develop a logistic regression model capable of explaining or predicting the relationship between the attitude towards Mathematics and the academic performance. The sample that was select-

ed by using the stratified method per conglomerate and simple random, was composed of 184 young students, 2014 freshmen, with the medial age of 18.36 year ($SD = 1.39$) from School of Economic Sciences, UNNE (Argentina). This research uses a quantitative, explanatory and transversal design. The application of multivariate techniques has helped to obtain the regression equation that better adapts to empirical data in order to describe, according to the attitudes, the variability of academic results, which is a multi-causal phenomenon of special relevance whenever implementing teaching decisions.

Key words: attitudes, Mathematical performance, logistic regression, ROC curve, university freshmen.

Introducción

Problemática y planteamiento

Es indudable la existencia de una significativa distancia entre la formación académica que los alumnos poseen y los conocimientos que son requeridos en el ámbito universitario en el momento de ingresar en este nivel educativo. Esta realidad ha sido observada y contrastada en reiteradas ocasiones por los autores de este trabajo, en virtud de la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de distintas asignaturas del ciclo inicial de las carreras que se brindan en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).

En el área de matemática, esta problemática se presenta de igual manera que en otros campos de conocimiento, aunque con el agravante de que esta disciplina se caracteriza, en muchas ocasiones, por su dificultad de comprensión; también por ser un instrumento fundamental, por motivos relativos a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de aptitudes, para el entendimiento de aquellas materias del ciclo profesional de las distintas especialidades que se ofrecen en nuestra institución.

Si bien la diferencia mencionada se debe a múltiples razones –tégase en cuenta que el individuo es un producto de factores tanto genéticos

como ambientales, los cuales se encuentran con frecuencia estrechamente relacionados y en complejas interacciones—, existe entre ellas un aspecto en particular en torno al cual girará el desarrollo de esta investigación. En efecto, la variable a la que nos referimos es la *actitud que los alumnos tienen frente a la disciplina matemática*, poco favorable *a priori* y que inferimos se debe en parte a una valoración incorrecta de esta ciencia que deriva en una ausencia significativa de conciencia respecto de su relevancia cognitiva y formadora.

Así, con el fin de explicar o predecir de qué manera las actitudes de los estudiantes preuniversitarios influyen en los resultados educativos, nos hemos propuesto desarrollar un modelo de regresión logística en el que la variable criterio sea el *rendimiento académico* (medido a través de las calificaciones), mientras que las variables explicativas o predictoras sean las distintas dimensiones que integran la prueba sobre *actitudes hacia la matemática*.

Conceptos sobre actitud y rendimiento académico

Existen diferentes significados, conceptualizaciones y descripciones relacionadas con el constructo bajo estudio, trataremos en esta parte de brindar un breve panorama que permita acercarnos a su acepción, sentido y definición.

Comenzamos por señalar que en el diccionario de la Real Academia Española (2001) pueden hallarse tres definiciones del concepto de *actitud* (del latín *actitūdo*), una de las cuales indica que es la disposición de ánimo manifestada de algún modo (e.g., actitud benévola, pacífica, amenazadora, de una persona, de un partido, de un gobierno).

A su vez, según el diccionario Akal de Psicología (Doron y Parot, 2008), la noción de actitud califica una disposición interna del individuo frente a un elemento del mundo social (grupo social, problema de sociedad, etc.) que orienta la conducta que adopta en presencia, real o simbólica, de este elemento. La mayoría de los autores concibe, como se señala en la obra mencionada, una actitud como una estructura tridimensional integrada que tiene un carácter a la vez cognitivo (juicios, creencias y

saberes), afectivo (sentimientos favorables o desfavorables) y conativo (tendencia de acción), siendo este último el que predeciría mejor el comportamiento del individuo.

En líneas generales, las actitudes son aquellas manifestaciones que expresan algún grado de aprobación o desaprobación, gusto o disgusto, acercamiento o alejamiento. Las actitudes son por tanto predisposiciones para actuar que el individuo tiene hacia determinado tema, materia, suceso o idea llamado usualmente *objeto de actitud* (Berliner y Calfee, 1996; Zabalza, 1994).

Para Zabalza (1994), las actitudes son adquiridas, nadie nace con predisposición positiva o negativa hacia algo. La forma en que se logran es variada, provienen de experiencias positivas o negativas con el objeto de la actitud (por ejemplo, un profesor que explicaba muy bien o muy mal un cierto tema) y/o modelos (compañeros de aula, docentes, padres de familia, materiales impresos o de otra clase de estereotipos que difunden los medios de comunicación). Así, las actitudes se vuelven inevitables, todos las tenemos hacia aquellos objetos o situaciones a las que hemos sido expuestos.

El objeto de actitudes es definido como cualquier entidad abstracta o concreta hacia la cual se siente una predisposición. Por ejemplo, un estudiante frente a la matemática (objeto de actitud) puede mostrar una actitud favorable cuando dice que le gustan las clases de esta materia, hace sus tareas antes de jugar, cree que la matemática es importante o muestra interés por leer libros de esta asignatura. Desde la perspectiva de Alemany y Lara (2010), la actitud puede determinar los aprendizajes y, a su vez, estos aprendizajes pueden mediar para la estabilidad o no de esta actitud.

Diversas investigaciones se han ocupado de la problemática abordada en esta comunicación. Así por ejemplo, Bazán y Sotero (1998) constataron que no existe distinción por sexo en la actitud hacia la matemática, sólo hallaron diferencias en la dimensión de aplicabilidad por especialidad y en los constructos de afectividad y habilidad por edad.

Mato (2006), en su tesis doctoral, elabora cuestionarios y analiza actitudes y ansiedad de alumnos de escuelas secundarias hacia la matemática

y cómo el rendimiento escolar puede verse influenciado por estas. El autor realiza un estudio en función de las variables: colegio, curso, sexo, nivel de formación y profesiones del padre y de la madre. Sugiere que los docentes deberían, también, tener en cuenta los aspectos afectivos y motivacionales tanto como los elementos cognitivos y procedimentales de la instrucción.

Valdez (2000) señala que en la escuela media, al principio las actitudes hacia la matemática son positivas pero con el transcurso del tiempo el escaso éxito en las actividades relacionadas van debilitando la vitalidad y el interés de los alumnos.

A su vez, en el trabajo de Henríquez, Quiroz y Reumay (1996) se abordan algunos de los agentes externos (medio o contexto) e internos (reflexión personal) que influyen en las actitudes del alumno en el proceso de aprendizaje de la matemática. Sostienen que una dificultad importante es la falta de motivación para hacerlo, lo que se debe fundamentalmente a las actitudes negativas con las que el estudiante afronta el tratamiento de la matemática. En relación con la última apreciación, se encuentra la opinión de Fontana (1989), quien luego de hacer un estudio de las diferencias de conducta (componente activo de la actitud) y de sus problemas, señala que entre las causas que los originan se encuentran: el aburrimiento, el propósito deliberado de querer perturbar la clase o de molestar al profesor, la aptitud, el autoconcepto y la ausencia de éxitos.

Por su parte Mato y De la Torre (2009), a partir de un estudio realizado con una muestra de mil 220 alumnos (586 hombres y 634 mujeres) de educación secundaria obligatoria, concluyen que la actitud hacia la matemática varía en función del tipo de centro educativo al que asisten los jóvenes (público periferia o centro, concertado y privado). También sostienen que los resultados en matemática pueden verse afectados de manera positiva o negativa de acuerdo a cómo el alumno forme sus actitudes frente a la asignatura.

Finalizamos este apartado indicando, de acuerdo con Castro (2002), que conocer y estudiar las causas que originan deficiencias en el dominio de las competencias matemáticas es una labor estratégica para proponer

acciones que permitan mejorar la enseñanza de esta materia en los distintos niveles educativos. En particular, resulta interesante el estudio de la actitud que asumen los estudiantes, pues representa un factor influyente en el proceso de construcción y adquisición de las capacidades básicas que contribuyen al desarrollo del pensamiento matemático.

Materiales y métodos

Participantes

En atención a que nuestro interés radicaba en trabajar con una muestra en la cual su unidad se encuentre formada por la totalidad de los estudiantes que componen una entidad con definida personalidad como es el grupo-clase, se consideró adecuado en una primera instancia estratificar la población en estudio según los turnos de clase, mañana y tarde. Posteriormente se apeló al método de muestreo por conglomerados con el fin de obtener la unidad muestral (grupos-clase). Por otra parte, en virtud de que nuestra intención residía en trabajar con grupos aleatorios de alumnos, la elección final de los mismos se realizó de manera probabilística.

En concreto, la muestra elegida estuvo compuesta por 184 jóvenes (102 mujeres y 82 hombres), con una media de 18.36 años ($DE = 1.39$), los cuales formaban parte del total de alumnos que deseaban ingresar a primer año del curso lectivo 2014, en las distintas carreras que se imparten en la FCE de la UNNE. Algunas de las características de la muestra utilizada en esta investigación se ilustran en la tabla 1.

Tabla 1. Detalles relativos a la muestra empleada en la investigación empírica

Turno	Asignatura	Alumnos	Edad	
Mañana 2 grupos- clase	Introducción a las ciencias económicas Módulo de matemática	$n = 100$ (59 m, 41 h)	<i>Mín.</i> = 17 <i>M</i> = 18.35	<i>Máx.</i> = 23 <i>DE</i> = 1.48
Tarde 2 grupos- clase		$n = 84$ (43 m, 41 h)	<i>Mín.</i> = 17 <i>M</i> = 18.38	<i>Máx.</i> = 23 <i>DE</i> = 1.30
Muestra: $n = 184$ (102 m, 82 h) Edad: <i>Mín.</i> = 17, <i>Máx.</i> = 23, <i>M</i> = 18.36, <i>DE</i> = 1.39				

Fuente: elaboración propia.

Diseño

Esta investigación, inicialmente de naturaleza *no experimental*, puede considerarse en un segundo momento también *explicativa*, debido al objetivo que persigue. Si consideramos como criterio el tipo de información que se proveerá y el modo de reunirla, el diseño es de estilo *descriptivo mediante encuesta*.

Por otra parte, en atención a la forma de administrar el instrumento de medición, en este estudio empleamos la *técnica del cuestionario*. A su vez, si tenemos en cuenta el marco donde se lleva a cabo, estaríamos hablando de una *investigación de campo*. Además, en razón de cómo se miden y analizan los datos, es una investigación de *línea cuantitativa*. Teniendo en cuenta la instancia de recolección de la información, este trabajo revela una estrategia de corte *transversal*. En virtud del interés por analizar las asociaciones entre las distintas variables que participan, el presente estudio es de perfil *correlacional*.

En líneas generales, desde el ámbito de la confrontación teórica-empírica, podríamos señalar que se trata de un proceso de carácter hipotético-deductivo, puesto que pretendemos comprobar si la conceptualización teórica de la cual partimos se ajusta a la realidad objeto de estudio, a través de la recogida de datos y su posterior análisis estadístico.

Procedimiento

Una vez elegida la muestra, la recogida de los datos se llevó a cabo, en cada uno de los grupos-clase, en una única instancia. En primer lugar se les informó a los alumnos participantes que la aplicación del instrumento en cuestión respondía a un trabajo de investigación cuyo objetivo consiste en estudiar la relación que existe entre las *actitudes hacia el estudio* y el *rendimiento matemático*. Se les indicó también la importancia de responder sinceramente, ya que sus respuestas tendrían un carácter estrictamente confidencial, y que la participación en el estudio era una decisión totalmente voluntaria.

El momento temporal de este proceso fueron los meses de febrero y marzo de 2014. La aplicación del cuestionario EAHM la efectuaron los propios profesores, al comienzo de clase y con el margen de tiempo adecuado en virtud de las consultas formuladas en la prueba (20 minutos en promedio).

Instrumentos

En la fase empírica de esta investigación, se aplicó el instrumento denominado *Escala de actitudes hacia la matemática* (EAHM) desarrollado por Bazán (1997) a los sujetos de la muestra, para evaluar las variables exógenas de la ecuación de regresión.

El mismo es un cuestionario estructurado de respuesta cerrada, compuesto por 31 ítems agrupados en cuatro dimensiones: *afectividad* (refleja el sentimiento de agrado o desagrado), *aplicabilidad* (expresa la valoración de la utilidad que posee), *habilidad* (indica la confianza en la propia destreza para la operatoria y el cálculo matemático) y *ansiedad* (evidencia las reacciones comportamentales de angustia, incertidumbre, intranquilidad, etc.). Las tres primeras categorías poseen ocho ítems cada una, mientras que la última contiene siete; la aplicación de la prueba puede hacerse de forma individual o colectiva. Del total, 18 ítems están formulados en sentido positivo (por ejemplo, “las matemáticas son amenas y estimulantes para mí”) y 13 en sentido negativo (“las matemáticas usualmente me hacen sentir incómodo y nervioso”). Para la medición de

las respuestas se ha utilizado una escala de tipo Likert, en la que las opciones fueron valoradas de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo) puntos.

En la prueba original (Bazán, 1997), los indicadores de fiabilidad y de validez fueron correctos y se calcularon a partir de los datos empíricos recogidos en una muestra de 256 sujetos. Los detalles acerca del análisis de las características psicométricas del instrumento y la discusión sobre si existen diferencias en la actitud bajo estudio considerando edad, sexo y especialidad de ingreso, se encuentran disponibles en Bazán y Sotero (1998).

Con la finalidad de analizar —mediante regresión logística— las asociaciones entre las dimensiones de la EAHM y el rendimiento académico, hemos utilizado como variable de respuesta las notas alcanzadas por los alumnos encuestados en el Módulo de Matemática de la asignatura Introducción a la Ciencias Económicas, que fueron obtenidas a partir de las actas académicas de examen. Se han seleccionado las calificaciones puesto que son el criterio social y legal del rendimiento en el ámbito de los centros educativos. Por otra parte, es el indicador más utilizado en las investigaciones sobre el tema a pesar de la dispersión o falta de consenso de las diferentes instituciones e incluso entre los profesores de una misma institución.

Las variables independientes del modelo (dimensiones de la EAHM) son todas continuas y sus puntuaciones directas oscilan entre ocho (8) y 40 (cuarenta), para las subescalas *afectividad*, *aplicabilidad* y *habilidad*; en tanto que para la *ansiedad*, los valores van de siete (7) a 35 (treinta y cinco). La variable dependiente del modelo originalmente también era de tipo continua con valores que iban de uno (1) a diez (10). Sin embargo, a fin de trabajar con observaciones homogéneas, se ha procedido a su recodificación, obteniendo una variable categórica dicotómica con valores: 0 = Desaprobado (calificaciones de 1 a 5) y 1 = Aprobado (calificaciones de 6 a 10).

Así pues, en virtud de lo que antecede, se trabajará con fuentes de información primaria y secundaria, de acuerdo con las consideraciones que se realizan de inmediato.

Para la recogida de datos primarios se aplicó el cuestionario EAHM, con el objeto de medir su comportamiento psicométrico y utilizar las puntuaciones de sus cuatro dimensiones a efectos de desarrollar la ecuación de regresión logística que mejor se ajuste a los datos empíricos. Para esta acción, por cierto, el investigador se situó en carácter de observador y los alumnos como informantes.

Los datos secundarios provienen de las actas académicas de examen, a partir de las cuales se obtuvieron las calificaciones alcanzadas por los estudiantes encuestados en las evaluaciones correspondientes al Módulo de Matemática de la asignatura Introducción a las Ciencias Económicas, las que conformaron la variable *rendimiento matemático*.

Análisis de datos

Comenzamos por señalar que la evaluación cualitativa del instrumento EAHM fue realizada por profesores del Departamento de Matemática de la FCE-UNNE, en cuanto a los aspectos: a) pertinencia del contenido de los ítems propuestos (*indicadores subjetivos de validez*) y b) conformación del cuestionario en su conjunto (*indicadores de la validez factorial o estructural*), habiendo sido favorable en ambos casos. Sin duda, los análisis realizados en la línea de validez cualitativa (juicio de expertos y grado de acuerdo) fueron verdaderamente valiosos, a fin de minimizar los márgenes de error del cuestionario al momento de su utilización en nuestro espacio académico. De hecho, la validez de una prueba es un indicador del grado en que esta es capaz de medir lo que realmente pretende medir, por lo que resulta relevante inicialmente su evaluación cualitativa, así como su evaluación cuantitativa en la etapa empírica de la investigación.

En efecto, luego de construida la base de datos en formato electrónico a partir de la información obtenida por la aplicación del test y de las calificaciones de los alumnos de la muestra, se llevaron a cabo diferentes análisis pertenecientes al dominio de la psicometría (correlación dimensión-total corregida y consistencia interna), también de la estadística descriptiva (algunos estadísticos centrales y de dispersión) e inferencial (análisis

correlacionales, de regresión logística y curva ROC); para las pruebas de hipótesis, como es habitual, utilizamos la medida *p-valor*).

Los diversos tratamientos estadísticos indicados en el párrafo anterior permitieron, por un lado, conocer el comportamiento de cada una de las subescalas de la prueba utilizada y el grado de confiabilidad del instrumento; por otra parte, dieron lugar a determinar la ecuación de predicción que mejor describía la relación entre la variable explicada (*rendimiento académico*) y las variables explicativas (*dimensiones de la EAHM*). En todos los casos, el procesamiento de los datos fue realizado con ayuda del programa informático IBM SPSS Statistics 22.

Resultados

Estudios de las dimensiones del cuestionario aplicado

En atención al propósito de esta investigación y a los análisis estadísticos anunciados en el apartado anterior, se presentan de forma sintética los resultados de aquellos indicadores que nos han parecido más conveniente calcular para caracterizar la muestra en el total de la escala y en las cuatro dimensiones que conforman la prueba aplicada.

En la tabla 2 pueden apreciarse, entre otras medidas, la *media*, la *desviación estándar*, la *correlación dimensión-total* y el *coeficiente alfa de Cronbach*. Los dos primeros estadísticos son de mucha utilidad, puesto que cuando se analiza un conjunto de datos numéricos, el conocimiento de ambas medidas ayuda a comprender, entre otras cosas, la distribución de los datos de la muestra. El tercero de los cuatro estadísticos mencionados (*correlación dimensión-total*) recoge el grado de relación que cada una de las categorías posee con el total de la prueba, lo que puede considerarse un indicador de su grado de discriminación. La fiabilidad es una de las características fundamentales de un test, una de las formas de evaluarla es a través del *coeficiente alfa de Cronbach*, el cual indica la precisión o estabilidad de los resultados; señala la cuantía en que las medidas de la prueba están libres de errores casuales.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y de fiabilidad de las dimensiones de la EAHM

Dimensión	No. de ítems	Puntuaciones directas mínimas y máximas	Media	DE	Correlación dimen-total corregida	α de Cronbach sin la dimensión
Afectividad	8	Mín. = 12 Máx. = 40	30.62	4.91	.70	.71
Aplicabilidad	8	Mín. = 22 Máx. = 40	32.64	3.71	.48	.81
Habilidad	8	Mín. = 12 Máx. = 40	27.31	5.27	.74	.68
Ansiedad	7	Mín. = 12 Máx. = 35	24.08	4.28	.56	.77

EAHM (31 ítems): P.D.Mín. = 70 P.D.Máx. = 155 M = 114.65 DE = 14.49 α = .80 n = 184

Fuente: elaboración propia.

A continuación consideramos oportuno destacar algunos aspectos que surgen de la lectura de los valores que se encuentran en la tabla 2, obtenidos a partir de los análisis efectuados sobre los datos muestrales. Comenzamos por señalar que los valores hallados para cada una de las dimensiones, así como para el conjunto de las mismas, en cuanto a *puntuaciones directas, media y desviación típica*, resultaron absolutamente razonables y se encuentran dentro del rango de medidas que se esperaban obtener, en atención a que no se realizaron modificaciones de ningún tipo en el texto de las preguntas, ni en la estructura de la escala original. En general, las subescalas muestran correlaciones aceptables con la puntuación total de la prueba (excluida la categoría cuya asociación se evalúa), observándose la más alta (.74) en la categoría denominada *habilidad*. Respecto de los indicadores α de Cronbach cuando se excluye la dimensión, podemos señalar que el menor valor hallado (.68) corresponde también a la subescala de *habilidad*. Estos dos últimos estadísticos reflejan la importante contribución de la dimensión mencionada a la confiabilidad general de la prueba. Por último, se menciona que la fiabilidad calculada para el conjunto de

las cuatro dimensiones es bueno puesto que el *coeficiente alfa* encontrado (.80) supera el criterio de .70 recomendado (Nunnaly y Bernstein, 1994).

Análisis correlacionales

En este apartado se llevan a cabo análisis correlacionales entre las *cuatro dimensiones* que integran la prueba EAHM, así como entre estas y el *rendimiento matemático*. Los coeficientes que se obtengan permitirán confirmar (o no) las relaciones lineales que se presume existe entre los distintos constructos del cuestionario, como también, reconocer la presencia de asociaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones del instrumento y los resultados académicos, con el fin de visualizar la posible obtención de un modelo explicativo/predictivo del rendimiento en el área de matemática, motivo central de esta investigación.

Tabla 3. Matriz de correlaciones

	Afectividad	Aplicabilidad	Habilidad	Ansiedad	Rend. acad.
Afectividad	1	.56**	.64**	.46**	.31
Aplicabilidad		1	.42**	.23**	.31
Habilidad			1	.66**	.47
Ansiedad				1	.40
Rend. acad.					1

** $p < .01$ $n = 184$

Fuente: elaboración propia

Nota: Para cuantificar el grado de relación lineal entre dos dimensiones de la prueba EAHM (variables continuas) se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. En cambio, para evaluar la asociación entre cada una de las dimensiones y el rendimiento académico (continua vs. dicotómica), empleamos el coeficiente de correlación Eta.

De acuerdo con los resultados de la tabla 3, puede afirmarse que la totalidad de las dimensiones que componen el cuestionario correlacionan de manera positiva y estadísticamente significativa (varían de .23 a .66, $p < .01$, $n = 184$). La correlación más baja se presenta entre los elementos

aplicabilidad y ansiedad, mientras que la más alta se observa entre *habilidad y ansiedad*. No obstante, más allá del valor que poseen los índices hallados, lo relevante es que resultaron significativos; es decir, pudo ser contrastada —a partir de los datos de la muestra— la existencia de correlaciones lineales entre los distintos pares de subescalas que componen el cuestionario bajo estudio.

Con respecto a los coeficientes de correlación Eta entre las categorías de la EAHM y el rendimiento académico, según puede verse en la tabla 3 resultaron correctos; el más alto corresponde a la dimensión *habilidad* (.47), mientras que los más bajos a las categorías *afectividad* y *aplicabilidad* (.31).

Los diferentes coeficientes Eta hallados nos llevan a sostener que la categoría *habilidad* de la EAHM sería, *a priori* y por evidentes razones, la de mayor utilidad para configurar un modelo que permita clasificar el desempeño educativo en nuestro ámbito de trabajo.

En atención a los resultados derivados de los análisis correlacionales lineales, nuestra presunción respecto de la presencia de asociaciones entre las distintas categorías de la prueba, así como entre estas y el rendimiento matemático, ha quedado empíricamente comprobada. Esta conclusión parcial y anticipada de nuestro trabajo coincide con otros estudios importantes —como los realizados en EU entre 1994 y 1996 por la National Assessment of Education Progress (NAEP)—, los cuales daban cuenta de la existencia de una relación significativa y directa entre las actitudes de los alumnos y el rendimiento en matemática.

Regresión logística

En vista del objetivo planteado en este estudio y de los coeficientes obtenidos en el análisis correlacional, se ha considerado adecuado emplear en la estimación del modelo de regresión logística el método “Introducir”, disponible en IBM SPSS Statistics 22, el cual es recomendable en aquellos casos en que el investigador está interesado en conducir el estudio en función de los resultados que va logrando.

Se recuerda, además, que los propósitos del modelo logístico residen en determinar la existencia o ausencia de relación entre una o más va-

riables independientes y la variable dependiente; medir la magnitud de dicha relación y explicar y/o predecir la probabilidad de que la variable criterio sea igual a 1, en función de los valores que adopten las variables predictoras (Jovell, 1995).

En atención a lo expresado, ha sido ingresada como variable respuesta el *rendimiento académico* (0 = desaprobado y 1 = aprobado) y como variables explicativas o covariables las dimensiones: *afectividad*, *aplicabilidad*, *habilidad* y *ansiedad* de la EAHM.

En virtud de las opciones elegidas y de los datos de la muestra, se han obtenido para las variables independientes introducidas los valores que se muestran en la tabla 4 (coeficientes *B* del modelo, estadísticos de *Wald* y *p-valores* asociados).

Tabla 4. Coeficientes del modelo, estadísticos de <i>Wald</i> y <i>p-valor</i>			
VARIABLES	B	Wald	Valor p
Afectividad	-0.04	0.67	.41
Aplicabilidad	-0.02	0.11	.74
Habilidad	0.16	10.41	.00
Ansiedad	0.01	0.05	.12

Fuente: elaboración propia

Puede observarse en la tabla 4 que el único *p-valor* asociado al estadístico de *Wald* (contrasta la hipótesis nula de coeficiente igual a cero) inferior a .05 es el relativo al coeficiente, $B = 0.16$, de la variable predictora *habilidad*. Por lo tanto, para el nivel de significación adoptado, $\alpha = .05$, se rechaza la hipótesis de que dicho coeficiente es nulo y, en consecuencia, concluimos que la variable asociada al mismo es relevante a la hora de explicar/predecir el comportamiento de los resultados académicos (cabe recordar que la evaluación de la significatividad estadística debe realizarse sobre los coeficientes *B* asociados a las variables independientes y no sobre la constante, la que es incorporada en la ecuación con el objeto de que el modelo en su conjunto logre un mejor ajuste a los datos de la muestra).

En atención a todas las consideraciones realizadas, se procedió a plantear un modelo de predicción logística conformado por la dimensión *habilidad* como única covariable de la ecuación; así pues, los resultados obtenidos pueden apreciarse a continuación:

	B	Wald	Valor p
Habilidad	0.14	16.65	.00
Constante	-3.29	0.05	.00

Fuente: elaboración propia

Modelo de regresión logística $\Rightarrow p(\text{Rend. acad.} = \text{Aprob.}) = \frac{1}{1 + e^{-(-3.29 + 0.14 \times \text{Habilidad})}} = \frac{1}{1 + \exp(3.29 - 0.14 \times \text{Habilidad})}$

Test	χ^2	Valor p
Bondad de ajuste	19.42	.00
Hosmer-Lemeshow	5.75	.68

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al contraste para el modelo completo (véase tabla 6), podemos indicar que el *p*-valor asociado al estadístico $\chi^2 = 19.42$ ha resultado igual a .00, por lo que se rechaza la hipótesis nula de que todos los coeficientes de las variables incluidas en el modelo son iguales a cero. A su vez, la prueba de Hosmer-Lemeshow (contrasta la hipótesis nula de que el modelo propuesto puede explicar lo que se observa), otra forma de evaluar la bondad de ajuste de un modelo de regresión logística, ha proporcionado un *p*-valor de .68, para el estadístico Chi-cuadrado cuyo medida resultó 5.75, de manera que en sintonía con lo expresado en el párrafo anterior, podemos sostener que el modelo que se propone se ajusta a los datos empíricos.

Curva ROC

Con el objeto de mostrar la capacidad global que el modelo posee para explicar los resultados del rendimiento académico, así como de elegir el punto de corte más apropiado para una sensibilidad o una especificidad determinada, utilizaremos el concepto de la curva ROC (*receiver operating characteristic*).

La *sensibilidad* indica la capacidad del estimador para identificar correctamente los casos positivos (por ejemplo, proporción de alumnos que aprueban el módulo de matemática). Por el contrario, la *especificidad* es la probabilidad de detectar correctamente la ausencia de alumnos aprobados.

En efecto, presentamos e interpretamos a continuación los resultados más relevantes, a partir de los datos de la muestra y utilizando como variable de contraste la dimensión *habilidad* y como variable de estado el constructo *rendimiento académico*.

En la tabla 7 pueden apreciarse diferentes valores del área bajo la curva ROC. La *estimación puntual* ha resultado igual a .70 (mínimo exigible .50). El error estándar de esta estimación vale .04, valor que multiplicado por 1.96 (corresponde para un nivel de confianza de 95%), luego restado y sumado de .70, nos proporciona respectivamente el límite inferior (.62) y límite superior (.78) del intervalo de confianza. Como este intervalo no contiene al valor .50, podemos afirmar que el área bajo la curva ROC de nuestro estudio es significativamente mayor que el mínimo exigible para un método de diagnóstico, lo que se halla confirmado por la significación asintótica (.00), que no es más que el *p-valor* del test. En definitiva, podemos rechazar la hipótesis nula [AUC (*area under the curve*) = .50] y concluir que la estimación puntual del área bajo la curva ROC (.70) nos indicaría que la variable de contraste (*habilidad*) que estamos empleando posee una calidad diagnóstica correcta para clasificar el *rendimiento académico* en matemática.

Tabla 7. Área bajo la curva ROC.

Área	Error estándar	Valor p	Interv. de confianza	
			Límite inf.	Límite sup.
.70	.04	.00	.62	.78

Fuente: elaboración propia.

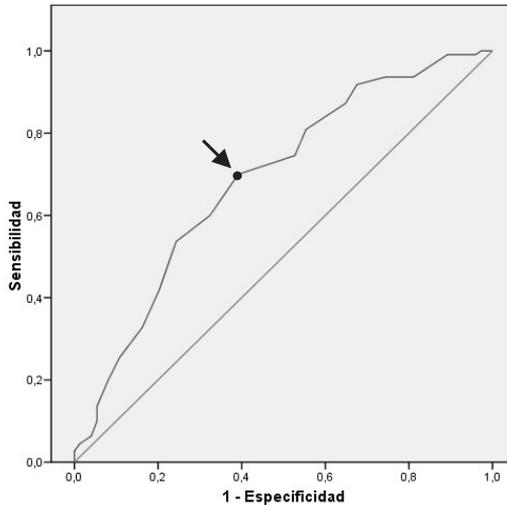


Figura 1. Gráfico de la curva ROC

Nota: La flecha indica el punto de corte (26.50) que determina la sensibilidad (0.70) y especificidad ($1 - 0.39 = 0.61$) conjuntas más altas.

Arriba, figura 1, puede apreciarse la representación gráfica de la curva ROC ajustada a los datos muestrales. En este caso, la curva está razonablemente por encima de la recta $y = x$, por lo que podemos considerar que el método de diagnóstico es aceptable para discriminar el rendimiento matemático de los alumnos.

El último resultado al que deseamos referirnos en este apartado, de acuerdo con las alternativas seleccionadas y las opciones que por defecto brinda SPSS 22, es la lista de coordenadas de la curva ROC. Esta informa-

ción es útil cuando se está interesado en decidir puntos de corte para una sensibilidad o una especificidad prefijada. Así, por ejemplo, podríamos indicar que para una sensibilidad de 70%, que se consigue en el punto de corte 26.50 (puntuación directa de la variable de contraste), tendríamos una especificidad de $1 - 0.39 = 0.61$. Esta situación sería la más conveniente, puesto que frecuentemente lo que desea obtener es aquel punto de corte que genere, al mismo tiempo, los mayores porcentajes de sensibilidad y especificidad (en este caso se dice que presenta el mayor índice de Youden, calculado según la fórmula: *sensibilidad + especificidad - 1*). Sin embargo, dicho punto de corte no necesariamente determina la sensibilidad ni la especificidad más alta que podría alcanzar el test (generalmente están determinadas por punto de corte distinto). De hecho, existen situaciones en las que se requiere disponer de un test diagnóstico altamente sensible (por ejemplo, identificación de niveles correctos de rendimiento) o bien altamente específico (confirmación de bajos rendimientos). En tales circunstancias, no es aconsejable utilizar el punto de corte identificado por el índice de Youden; por el contrario, resulta más útil conocer los valores de sensibilidad y especificidad determinados por diferentes puntos de corte y optar por aquel que responda al objetivo buscado.

Todas estas apreciaciones se realizan en el marco de las posibilidades (fortalezas y debilidades) que el modelo posee para explicar y predecir la varianza del rendimiento de los individuos de la muestra, a partir de las puntuaciones en las subescalas que participan. Por lo tanto, estas estimaciones e interpretaciones deben ser consideradas con debida prudencia, en razón del particular escenario empírico en el que se ha desarrollado el trabajo y de la metodología de abordaje que ha sido implementada, circunstancias que indudablemente limitan las bondades que la presente investigación pudiera ofrecer.

Sin embargo, en atención a que el número de aciertos globales del modelo es uno de los indicadores más importante de la bondad de ajuste del mismo, podemos sostener que la ecuación estimada resulta razonable para clasificar y predecir las categorías de la variable dependiente. En efecto, lo anterior se apoya en el hecho de que si se aplicara el modelo

propuesto a las observaciones muestrales, se obtendría un porcentaje de éxitos de 70%, según ha sido anticipado.

Finalizamos este punto indicando: a) los análisis descriptivos y correlacionales, llevados a cabo en los dos primeros apartados de esta sección, proporcionaron información coherente con el modelo *logit* obtenido; b) mediante la utilización de la ecuación de regresión, pudo comprobarse que los estudiantes que obtuvieron puntajes iguales o superiores a la media en la variable *habilidad* (27.31) tendrían una probabilidad del 63% o mayor de alcanzar los objetivos del curso (el modelo que se propone clasificaría a estos alumnos en el grupo de *aprobados*, puesto que la probabilidad resultaría en todos los casos superior a 50%); c) fue posible apreciar la validez explicativa, predictiva y discriminante del cuestionario EAHM respecto del rendimiento académico, en especial de la dimensión que participa como covariable del modelo.

A modo de síntesis, podría expresarse que, tal como se presumía, la investigación puesta en marcha nos ha permitido contrastar empíricamente que *una actitud positiva hacia la matemática contribuiría con el logro de mejores resultados educativos*.

Conclusiones

En el presente estudio nos habíamos propuesto principalmente concretar, en un dominio estadístico de tipo descriptivo, inferencial y psicométrico, el desarrollo de un modelo de predicción logística que permita explicar y predecir las relaciones existentes entre las *actitudes hacia la matemática* y el *rendimiento académico*, empleando una muestra conformada por alumnos ingresantes a la FCE-UNNE. En vista de los resultados obtenidos en el marco de esta investigación, podemos afirmar que el objetivo planteado ha sido logrado.

El análisis de los datos que derivaron de la aplicación del cuestionario EAHM generó la posibilidad de contar con información directa del espacio académico de selección de la muestra. Este hecho es sin duda relevante

puesto que permite, a partir de los resultados, brindar mejores explicaciones y predicciones acerca del desempeño de los estudiantes, posibilitando *a posteriori* adoptar decisiones más ajustadas y eficientes con el propósito final de mejorar los resultados educativos. Así, por ejemplo, podría proponerse que los alumnos ingresantes, de forma voluntaria, respondieran al cuestionario EAHM, particularmente la dimensión referida a la *habilidad* (indica la confianza en la propia destreza para la operatoria y el cálculo matemático). Luego, si de la puntuación directa de sus respuestas se obtuviera un valor igual o superior a 27.31 (promedio en la variable explicativa), el alumno tendría según el modelo propuesto al menos una probabilidad de 63% y sería clasificado en el grupo de estudiantes de correcto rendimiento académico, por lo que no requeriría de medidas pedagógicas complementarias, que sí serían recomendables en el caso contrario.

A partir de los estudios iniciales (correlación dimensión-total corregida y alfa de Cronbach, etc.) realizados sobre las dimensiones del test utilizado, así como de los análisis implementados posteriormente (correlacionales, de regresión y curva ROC), fue posible comprobar que la prueba aplicada constituye un instrumento fiable y válido para medir sentimientos, creencias y tendencias de los alumnos hacia la matemática o las clases de esta asignatura, así como la relación entre el constructo actitud y el rendimiento académico en el área cognitiva de interés.

Así pues, en relación con la fiabilidad de la escala, los resultados indican que puede considerarse un instrumento aceptable, dado que el coeficiente de consistencia interna encontrado para el conjunto de las cuatro dimensiones (.80) supera el valor mínimo requerido (.70). A su vez, como complemento de la información dada, podemos decir que las correlaciones entre cada categoría y la EAHM (en la que no participa la subescala cuya asociación se evalúa), denominado índice de homogeneidad corregido, fueron siempre muy razonables, pues en todos los casos superan el valor de referencia .20 (varían entre .48 y .74).

En razón de los resultados conseguidos en los análisis correlacionales, de predicción y curva ROC, nuestra apreciación respecto a los niveles de discriminación, principalmente a través de la variable *habilidad*, de los

resultados educativos es lógicamente favorable; esto es, pensamos que la EAHM es una prueba que posee dimensiones que clasifican adecuadamente a los estudiantes con diferentes grados de logro académico. Así por ejemplo, utilizando el modelo obtenido en el apartado de regresión logística, se podría predecir que los alumnos que poseen mayor actitud favorable hacia la matemática (traducido en puntajes iguales o superiores al valor medio en la dimensión *habilidad*), tendrían mejores resultados cognitivos en esta asignatura. Por el contrario, en aquellos estudiantes con mayor actitud negativa (puntajes bajos, inferiores a 24 puntos, en la variable *habilidad*) se observaría un menor rendimiento académico en dicha área de conocimiento.

Aunque en su generalidad, los resultados muestran evidencias de que el cuestionario bajo estudio presenta suficientes bondades para ser utilizado en la evaluación de las actitudes hacia la matemática, así como en la explicación del rendimiento académico en esta disciplina, creemos necesario considerar algunas limitaciones.

En primer lugar, los participantes de la presente investigación fueron alumnos interesados en ingresar en una unidad académica específica, lo que quizás no permite hacer inferencias demasiado generales sobre otros estudiantes universitarios, menos aún extender los resultados obtenidos sobre otras poblaciones no representadas en la muestra. En segundo orden, no se puso a prueba la EAHM en función de variables demográficas como la edad y el género de los participantes, por lo que sería interesante analizarlos en próximos trabajos. En tercer término, el modelo propuesto sólo cuenta con una de las cuatro posibles variables predictoras, no obstante haber obtenido coeficientes de correlación Eta con valores destacados entre las categorías del cuestionario y el rendimiento matemático.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones expuestas, los resultados logrados deberían aceptarse con cierta cautela y, el trabajo realizado puede ser reconocido como un paso adelante en el abordaje de este complejo objeto de interés y, consecuentemente, un aporte a la comunidad académica y científica del área de conocimiento, con posibles proyecciones en política, planificación y gestión educativa.

El trabajo resaltó el interés de desarrollar futuras investigaciones en torno a los siguientes temas: a) análisis de validez externa de la EAHM, b) estudios de diferencias cuantitativas con respecto a distintas variables, tales como el tipo de carrera que siguen los estudiantes o el grado de estudio alcanzado por los padres; c) réplica de la actual elaboración usando un diseño longitudinal, con evaluaciones periódicas durante los años de permanencia de los estudiantes en la universidad o en un intervalo determinado. En este último caso, el tipo de diseño que se utiliza proporcionaría información sobre los posibles efectos o cambios que ocurren en las actitudes por causa de la edad y la adquisición de nuevas competencias, entre otros factores.

Como última reflexión se indica que el hecho de haber logrado un modelo empírico en un determinado contexto académico y sociocultural, da origen a contar con un nuevo marco de referencia, lo cual permite ampliar la metodología utilizada y el instrumento de medida aplicado, en esta oportunidad, sobre una muestra conformada por estudiantes universitarios con residencia en la zona noreste de Argentina. Desde nuestro punto de vista, la actitud hacia la matemática representa un concepto relevante debido a su implicancia en el rendimiento académico, por lo que deberían incrementarse sus líneas de investigación a efectos de lograr un mayor desarrollo sobre su conocimiento. Este hecho, evidentemente, sería una importante contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura en cuestión, que como es sabido constituye una de las principales preocupaciones de los sistemas educativos estatales en la mayoría de los países y regiones de nuestro planeta.

Fuentes

- Alemany, I. y Lara, A. I. (2010). Las actitudes hacia las matemáticas en el alumnado de ESO: un instrumento para su medición. *Publicaciones*, 40, 49-71.
- Bazán, J. (1997). Metodología estadística de construcción de pruebas. Una aplicación al estudio de actitudes hacia la matemática en la UNALM (tesis de ingeniería). Lima, Perú: Universidad Nacional Agraria La Molina.
- Bazán, J. y Sotero, H. (1998). Una aplicación al estudio de actitudes hacia la matemática en la UNALM. *Anales Científicos UNALM*, 36, 60-72.
- Berliner, D. C. y Calfee, R. C. (eds.) (1996). *Handbook of educational psychology*. New York: Simon y Shuster.
- Castro, M. (2002). Un curso de matemáticas para ciencias sociales. Bogotá, Colombia: “una empresa docente” [consultado: 7 de enero de 2012]. Disponible en <http://ued.uniandes.edu.co/ued/servidor/ued/libros/libroaportes/5matebasica.pdf>
- Doron, R. y Parot, F. (2008). *Diccionario Akal de Psicología*. Madrid: Akal.
- Fontana, D. (1989). *La disciplina en el aula: gestión y control*. Madrid: Santillana.
- Henríquez, L., Quiroz, R. y Reumay, P. (1997). Acercándose a la matemática. *Estudio pedagógico*, 23, 41-49.
- Jovell, A. J. (1995). *Análisis de regresión logística*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Mato, M. D. (2006). *Diseño y validación de dos cuestionarios para evaluar las actitudes y la ansiedad hacia las matemáticas en alumnos de educación secundaria obligatoria* (tesis doctoral). España: Universidade da Coruña.
- Mato, M. D. y De la Torre, E. (2009). Evaluación de las actitudes hacia las matemáticas y el rendimiento académico. En M. J. González, M. T. González y J. Murillo (eds.), *Actas del XIII simposio de la SEIEM. Investigación en educación matemática* (pp. 285-300). Santander, España: Universidad de Cantabria.

- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3a. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22a. ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Valdez, E. (2000). *Rendimiento y actitudes. La problemática de las matemáticas en la escuela secundaria*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Zabalza, M. (1994). *Evaluación de actitudes y valores. Evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Barcelona: Grao.

Fecha de recepción: 22 octubre de 2015

Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2015

Antonio Humberto Closas. Doctor, mención *cum laude*, por la Universidad Pública de Navarra (Pamplona, España). Es coautor de libros y de diversas publicaciones en revistas de impacto científico nacionales y extranjeras. Investigador categorizado del Programa de Incentivos, de la Secretaría de Políticas Universitarias, del Ministerio de Educación de la Nación. Profesor Titular de Estadística II; Director de Proyectos de Investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE y la Facultad Regional Resistencia de la UTN. Correo electrónico: hclosas@eco.unne.edu.ar / hclosas@hotmail.com

Graciela Alicia Rohde. Profesora en Matemática y Cosmografía y Especialista en Investigación Educativa. Actualmente es Profesora Titular Ordinaria con Dedicación Exclusiva de la Cátedra “Matemática I” y Auxiliar Docente de Primera de la Cátedra “Matemática II” de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE. Es docente Investigadora de la UNNE. Correo electrónico: grohde@eco.unne.edu.ar

María Laura Estigarribia Bieber. Doctora de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Profesora de Instituciones del Derecho Privado I y II, en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE. Investigadora Categoría I, de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación.

Miembro de la Academia Nacional de Derecho de Córdoba y Directora de su Instituto de la Región Nordeste. Directora de la Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE. Correo electrónico: mlestigarribia@eco.unne.edu.ar

Luciana Cinthia Kuc. Especialista en Contabilidad Superior y Auditoría, por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Auxiliar docente de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE.. Integrante de equipos de investigación de proyectos acreditados por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE. Correo electrónico: lucianakuc@hotmail.com

Idalia Gabriela de Castro. Especialista en Contabilidad Superior y Auditoría, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Profesora Adjunta en la cátedra Contabilidad Básica de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE. Integrante de equipos de investigación de proyectos acreditados por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE. Correo electrónico: idecastro@eco.unne.edu.ar

El complejo conflicto de estar enredado: las redes de conocimiento y sus posibles significados*

Complex conflict of being tangled: knowledge networks and possible meanings

Janette Alejandra González Hernández †

Resumen

Este texto aborda brevemente el concepto de red de conocimiento, el cual se utiliza para referirse a: redes académicas, redes virtuales, redes de escuelas, redes de citación, redes telemáticas, redes de transferencia, entre otras cosas. Ante la diversidad de definiciones, se hace una propuesta particular: el concepto de red de acción científica. El concepto es abierto, operacional e instrumental y no un planteamiento dogmático y cerrado. Además, como resultado de la revisión teórica, se proponen algunos elementos a considerar en el análisis de redes de conocimiento, por lo que este texto busca fomentar la coherencia teórico-metodológica de la investigación en el área.

Palabras clave: redes de conocimiento, vínculos, producción de conocimiento.

Abstract

In this text, the knowledge network concept is briefly approached; it is used to refer to: academic networks, virtual networks, school networks, quote networks, telematic networks, and transference networks, among others. In light of this definition diversity, a particular proposal is made:

*La versión publicada del presente artículo fue trabajada por parte de la coordinación de este número, a partir de los dictámenes de aprobación que le fueron otorgados, debido al lamentable fallecimiento de la autora. Los procesos de edición no modificaron el contenido del trabajo.

the scientific action network concept. The concept is open, operational and instrumental and is not a dogmatic approach. Besides, as a result of the theoretical revision, some elements to consider are proposed in the knowledge network analysis, so this text looks to foment the theoretical-methodological coherence in the investigation area.

Key words: knowledge networks, connections, knowledge production.

Introducción

El siguiente trabajo es un ensayo académico que reflexiona sobre el concepto de red de conocimiento.¹ Es el resultado de la revisión de la literatura que se realizó para la investigación doctoral acerca de las configuraciones complejas en redes de conocimiento. Estas tienen importancia en el presente porque se asocian al concepto de sociedad del conocimiento y/o de la información, además de que son formas organizativas alternativas a las instituciones y organizaciones, pues permiten distintos modos de vinculación con grados diversos de compromiso, sin que exista una obligación formal para generar lazos. Asimismo, son colectivos emergentes en México orientados a la producción, transmisión o transferencia de conocimiento que, según los datos empíricos resultado de la investigación, favorecen la producción de conocimiento en un complejo entramado de relaciones entre expertos. Aunado a lo anterior, son actualmente una importante herramienta educativa que funciona tanto en ambientes escolarizados como fuera de ellos.

1 El estudio de redes de conocimiento en México se inscribe en el ámbito educativo dentro del eje de investigación en educación superior, ciencia y tecnología que establecen los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Reynaga, 2002.

La red

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2013) define la palabra *red* como “aparejo hecho con hilos, cuerdas o alambres trabajados en forma de mallas y convenientemente dispuesto para pescar, cazar, sujetar, etcétera”. Desde este concepto, la red es un artefacto que sirve para atrapar, sujetar o separar algo.

En este texto las redes están orientadas a apresarse algo específico, conocimiento, aunque de muchos tipos: científico, tecnológico, académico, entre otros. Se orientan a generar, discutir o transmitir conocimiento a partir de la indagación científica y/o el trabajo académico o profesional experto desde una realidad transdisciplinar. En ese sentido, Moreno (2004) define a la red de conocimiento como una comunidad de personas que, de modo formal o informal, ocasionalmente, a tiempo parcial o de forma dedicada, trabajan con un interés común y basan sus acciones en la construcción, el desarrollo y la compartición mutuos de conocimiento. Estas, además, sirven para unir a diversos actores sociales:

Las redes de conocimiento se definen como el conjunto de instituciones académicas, industriales, políticas y agentes de enlace que colaboran conjuntamente, mejorando el trabajo científico, debido a que posibilitan el libre flujo de información e impulsan las condiciones locales para la innovación. Estas redes tienden a agruparse con otras redes para formar sistemas regionales o nacionales de innovación (Álvarez, 2007).

Las redes de conocimiento, por tanto, vinculan lo social, lo académico, lo científico y lo tecnológico. Es decir, relacionan a personas con otras personas, con organizaciones o instituciones con el fin de generar, transferir o divulgar el conocimiento.

Para que una red sea red y no un grupo o comunidad, deben existir relaciones (Gutiérrez, 2009). Royero (s/f) considera que las redes plantean una relación humana esencial de unión intergrupala u organizacional en la

búsqueda de conocimiento; tales redes pueden agruparse con otras redes fuera del contexto donde se inician y multiplicarse a medida que esta relación avanza en el tiempo y se mejora su interconexión tecnológica.

Las redes no necesariamente son agrupaciones formales con apoyo institucional, sino que pueden partir de vínculos laxos y lejanos entre individuos (Granovetter, 1973). Además, no siempre involucran a la práctica de investigación formal en los centros de investigación, sino que pueden generarse redes de conocimiento por el interés personal de compartir saberes, transferirlos y/o retroalimentarlos en espacios fuera del ámbito académico, donde los individuos se relacionan por vínculos de amistad o empatía, dependiendo de sus necesidades, sin la presión institucional y con el mero interés de debatir sobre un tema o compartir información.

Debido a la naturaleza del conocimiento, mismo que puede generarse, transferirse, intercambiarse o convertirse en un artefacto tecnológico o política pública, han existido muchos intentos por categorizar este tipo de redes. Por ejemplo, la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (1999) las definen de la siguiente manera:

Redes especializadas en la generación de conocimiento. Están dentro de procesos de creación de conocimiento, que fundamentalmente se divide en: generación local de conocimiento mediante actividades de investigación, y aprovechamiento de los conocimientos autóctonos: adaptación del conocimiento disponible en otros lugares del mundo.

Redes especializadas en asimilación de conocimiento. Son aquellas que permiten la integración o incorporación del conocimiento en el proceso productivo. En este tipo de redes se vincula el conocimiento con el sector primario, sobre todo.

Redes institucionales. Son todos los organismos que se crean o se organizan para producir conocimiento científico a partir de la investigación de las necesidades de las redes sociales, con el fin de coadyuvar al desarrollo y el

avance social. Entre ellas están las universidades, los institutos de investigación y los centros de desarrollo tecnológicos, sean públicos o privados.

Redes de cooperación. Son organismos públicos o privados a nivel local, regional, nacional e internacional que pueden colaborar técnica y financieramente con la red institucional a fin de gestionar proyectos conjuntos bajo parámetros de pertinencia, efectividad, eficacia, productividad y desarrollo; pueden estructurarse a partir del grado de asociación de acuerdo con los intereses de las personas, investigadores, centro de investigación o sistemas nacionales de investigación.

Redes de transferencia. Se caracterizan por agrupar personas u organizaciones que tienen como fin intermediar y/o trasladar el conocimiento producido a las redes sociales; están íntimamente ligados a los procesos de innovación tecnológica y desarrollo científico.

Cabe señalar que las redes de conocimiento no sólo están integradas por investigadores o académicos, sino también por personas que no han sido formadas desde la academia y no poseen un conocimiento disciplinar formal, pero se convirtieron en expertos porque con su trabajo han logrado dominar un tipo de saber científico o tecnológico.

Aunque estas redes de conocimiento pueden parecer altamente científicas por tener al conocimiento como eje —y porque este es, en muchos casos, de naturaleza positivista—, no siempre lo es, pues su conocimiento es de diversos tipos. Además dichas redes pueden ayudar a distribuirlo fuera de los ámbitos meramente académicos, para que llegue a los espacios públicos donde interactúan lo político, lo económico y lo social en distintas áreas y puntos de convergencia.

Ahora bien, existe una serie de aspectos complejos a considerar para determinar los límites, participantes y campos de acción de las redes de conocimiento, por lo que su definición no puede quedarse en el asunto esencialista de que es una red y atrapa conocimiento que generan expertos, sino que al buscar con más detalle una definición del concepto se encuentre un abanico amplio de diferentes cosas.

En la revisión de la bibliografía se encontró que hay un uso de los términos redes de conocimiento y redes académicas para designar más o menos lo mismo. Aunque en el más estricto de los sentidos, las redes académicas se forman por *académicos*, es decir, investigadores o profesores de instituciones de educación superior, mientras que las redes de conocimiento pueden agrupar a expertos o personas relacionadas con lo que viaja en la red, sin ser especialistas; pueden ser receptores del conocimiento o alguien afectado por la ausencia de algún tipo de saber y que se relaciona con otros que sí poseen el conocimiento.

A continuación se muestra una descripción general de lo que arroja el significado de red de conocimiento, desde la concepción que originó todo el debate alrededor de las redes: la de red social.

Redes sociales

Las redes de conocimiento tienen su antecedente en el estudio, desde la psicología, antropología y sociología, de las redes sociales, esto a principios del siglo pasado. Lozares (1996) explica que el estudio de las redes comenzó por la teoría Gestalt, en psicología, con el afán de descubrir lazos de parentesco y amistad como elementos que sostienen al individuo. Posteriormente, la teoría estructuralista retomó el análisis de redes para develar relaciones a nivel estructura, mismas que sustentaban a los diferentes sistemas sociales. El análisis de redes se ha nutrido de la matemática para obtener datos que dan cuenta del tamaño, movilidad y tendencias de relación y comunicación de las mismas. En la actualidad existen complejos métodos para analizar redes desde visiones positivistas. Los estudios se han centrado en el análisis de individuos, grupos e instituciones; entre otros temas, se han abordado: formas de comunicación, relaciones de parentesco y relaciones de empatía, violencia o género; por otro lado está el creciente análisis de las redes sociales en internet y la vinculación redes-tecnología, redes globales y locales, redes económicas, redes políticas, etc.

Teoría del actor red

La teoría del actor red surgió en los años ochenta, el texto *Reensamblando lo social* de Bruno Latour (2000) es una introducción a esta propuesta teórica. Se trata de una ruptura con la sociología clásica, que sostiene que la sociedad se compone de ensamblajes que no sólo tienen que ver con personas, sino con distintos elementos no humanos, como las cosas, incluso con asuntos más amplios como la tecnología, cuestiones legales u organizativas. Todo se funda en redes de relaciones donde se va del elemento humano al no humano. La teoría del actor red buscaría estudiar estas relaciones.

Latour ha dedicado una parte importante de su trabajo al análisis de la ciencia, con una metodología antropológica en la que da cuenta de los hechos científicos desde la observación no participante y las entrevistas. En el libro que escribió junto con Woolgar, *Vida en el laboratorio, la construcción de los hechos científicos* (1995), se enfoca a reproducir los hechos científicos en un laboratorio inglés. Como si fuera un antropólogo dentro de la tribu, Latour observa las prácticas, cuestiona las interacciones, pregunta y afina sus impresiones. ¿Qué es lo que hace que un laboratorio reciba miles de dólares al año? La respuesta pronta es obviamente el conocimiento que en él se genera, manifiesto en textos o *papers*, pero aunque eso convencería a un observador neófito, lo que buscó el autor fue desentrañar la práctica científica, qué es lo que está detrás del texto. Así, se plantea que lo que hace que un laboratorio tenga presupuesto son las redes de relaciones que en él se generan, las formas de organización, los vínculos entre científicos, además del trabajo de elementos no humanos como las computadoras o los artefactos para realizar pruebas y muestras.

El actor red es ese que se vincula no sólo con otros actores humanos, sino con objetos que posibilitan las relaciones; por ejemplo, para que dos geólogos se mantengan en comunicación, ambos comparten textos de geología y, tal vez, muestras de piedras o suelo contenidos en frascos especiales para ello. Entonces la red incluye a ambos geólogos, los artículos que leyeron y las muestras que revisaron, además de otros geólogos, los

laboratorios, los recursos, etcétera. Latour (2001) habla de relaciones simétricas entre elementos humanos y no humanos donde el conocimiento es el posibilitador de lazos.

Comunicación entre científicos y la naturaleza de la actividad académica

La actividad básica de la red de conocimiento es comunicar (Chavoya citado por Gutiérrez, 2009). La red no se formaría si no hubiese un mensaje que dar y un destinatario que lo recibe. El mensaje se traduce en información, diferentes formas de conocimiento, teorías, *papers*, ideas, recomendaciones o críticas. Por ello, la práctica científica es comunicativa y relacional.

La comunicación entre científicos se transformó radicalmente con el auge de las tecnologías. Lo que antes duraba semanas o incluso meses —con los envíos de cartas y paquetes—, ahora se ha vuelto instantáneo gracias a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Aguado (2009) considera que las publicaciones periódicas, es decir las revistas electrónicas, han modificado y agilizado la forma de interactuar de los científicos.

En la misma línea comunicativa, Torres (2005) sostiene que las redes pueden ayudar a formar nuevos expertos con ayuda de las tecnologías sin que esto implique costos excesivos; por lo que en la red caben investigadores, profesores y alumnos, todos comunicando y retroalimentándose. Además, ponerse en relación con el otro modifica el *ethos* de la ciencia (Alarcón, 2010), se generan nuevas epistemologías rompiendo con las tradiciones teóricas y metodológicas, lo que sugiere cambios importantes en la generación de conocimiento.

Grediaga (2007) refiere que los académicos son un grupo heterogéneo, cada quien con sus intereses y necesidades. Cuando se estructura una red, se genera la comunicación no sólo de conocimiento, sino de intereses y necesidades; se fortalece el trabajo académico, se derrum-

ban viejas tradiciones y se fundan nuevas alrededor del proceso de producción, dentro de los colegios invisibles. La autora realiza un estudio a escala nacional en México para rescatar los elementos de las tradiciones académicas y las redes que se generan, así como las trayectorias y los procesos de comunicación y distribución del conocimiento.

Las redes tienen la capacidad de fundar nuevos territorios, identidades, operaciones cognitivas, entre otros elementos, aspectos propios del trabajo científico (Jiménez, 2011). Aun con su flexibilidad espacial y temporal, funcionan como alternativas a la dinámica institucional. Gracias a las redes se puede generar conocimiento innovador e impactar en el proceso educativo (Reynaga, s/f); además, el trabajo intermitente dentro de las mismas tiene efectos en la identidad del académico (Fortes, 1990).

Se puede decir que las redes favorecen la comunicación entre expertos, ayudan a la formación de nuevos científicos, generan conocimiento, moldean la identidad de los investigadores y se expanden por territorios no explorados, ofreciendo nuevas alternativas de aprendizaje para los académicos.

Redes de conocimiento desde el contexto de descubrimiento

En la actualidad asistimos a una nueva forma de generar conocimiento (Gibbons, 1997), el modo dos, que es transdisciplinar, relacional y con un fuerte anclaje en el ámbito social (Calixte, 2010; Peláez, 2010).

Para descubrir, generar, crear o construir el conocimiento se necesitan diversas prácticas y relaciones. La empresa científica es social, intersubjetiva y relacional. En este sentido, Gaete y Vázquez (2008) dan cuenta de este carácter social del conocimiento. A partir de un análisis de las relaciones interpersonales que se generan alrededor de la práctica científica en las organizaciones, sostienen que el conocimiento organizacional no proviene de la suma de logros individuales, sino que es la necesidad de compartir los conocimientos, la urgencia de distribuir tareas y la obligación de realizar funciones lo que consolida un conocimiento en red que va más allá del ca-

rácter epistémico del mismo. Asimismo, consideran que existen dos formas de reproducir y transmitir el conocimiento: la primera es a partir del intercambio de conocimientos explícitos utilizando los medios de comunicación; la segunda es una transmisión lenta y difícil donde el conocimiento pasa de un individuo a otro a partir de la interacción tradicional cara a cara.

Es necesario tener en cuenta la fuerza y el grado de integración de la red de conocimiento o red académica. McCarty (2010) escribe acerca de la estructura de las redes personales (egocéntricas) en relación con las redes sociales o sociocéntricas, y resulta interesante que expone que las redes sociales no están unidas con los mismos lazos o niveles de relaciones. Todo esto depende de la cantidad de conexiones entre uno y otro nodo de la red. Esto es, se muestra cómo existen entre redes vínculos flojos o poco articulados y otros consolidados con lazos fuertes donde el trabajo científico y la empatía social logran sostener las relaciones, afianzando la transmisión de conocimiento.

Redes de conocimiento desde el contexto de aplicación

El contexto de aplicación es aquel donde va a impactar de forma directa el conocimiento. Este contexto es la sociedad en general o un ámbito específico, como la industria o la empresa; es decir, estas redes vinculan a las universidades o los laboratorios con empresas del sector productivo, con organizaciones sociales o con comunidades en contextos diversos.

Gutiérrez y Flores (2011) se dieron a la tarea de generar un concepto de redes de conocimiento entre organizaciones, mismo que incluye como uno de sus componentes al contexto de aplicación. Las autoras hicieron una revisión teórica sobre el tema y concluyeron que una red de conocimiento es un sistema de relaciones organizacionales que se establecen para el fomento del desarrollo endógeno local, la inclusión social y la sustentabilidad.

Por su parte, la bibliografía orientada al contexto de aplicación es abundante en lo que corresponde a la relación universidad-empresa. Unos tex-

tos se refieren al éxito de la vinculación y otros al fracaso de estas interacciones; surgen ideas para consolidar las relaciones entre la empresa y la universidad, proponiendo que el Estado promueva el intercambio, premiando con diversos incentivos a las redes que se forman y buscando maneras novedosas de mantener la conexión entre ambos sectores.

Relacionado con lo anterior, Royero (s/f) sostiene que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han fortalecido las redes que vinculan a la empresa y a la universidad, redes de innovación y desarrollo (I+D). Considera que las universidades son espacios de generación de conocimiento que pueden relacionarse con la sociedad y la empresa y conocer sus necesidades gracias a las TIC, por lo que estas redes impulsan el desarrollo regional.

Es importante retomar el papel de la tecnología como elemento que facilita la formación de redes, no sólo las de I+D, sino las redes de conocimiento que se han visto beneficiadas con el uso de internet y los diferentes dispositivos electrónicos para socializar el conocimiento y facilitar la comunicación entre científicos.

En otro sentido, Sebastián (2000) dice que las redes de I+D han favorecido la creación de conocimiento y la producción científica. Por ello realizó un estudio bibliométrico de las publicaciones resultado de la vinculación universidad-empresa. Esta relación contexto de descubrimiento-contexto de aplicación ha impulsado el cambio en muchas regiones, además de que ha promovido la generación de nueva tecnología, útil para mejorar la vida de las personas.

Aunado a lo anterior, existen otros significados para el concepto de “redes de conocimiento”, es el caso que expone Kapellman (2005), quien se refiere a ellas en el sentido de redes virtuales como el internet, y son de conocimiento porque apoyan la transferencia de saberes.

Otro autor que utiliza el concepto red de conocimiento para referirse a las redes virtuales es Flores (2007), quien afirma que el capital social dentro de la organización (cualquiera que esta sea) favorece la creación de redes de conocimiento porque en las comunidades de conocimiento pueden darse buenas conversaciones cara a cara, lo cual sirve de soporte

para tener buenas conversaciones virtuales (salas de chats, teleconferencias) en las redes organizacionales de conocimiento cuando sus integrantes están en lugares distantes.

Flores (2007) sostiene que las redes de conocimiento, entendidas como las relaciones a partir de plataformas virtuales, pueden favorecer la innovación y el desarrollo en las empresas, por ejemplo, a partir del capital social que tengan los miembros y el intercambio de información que se genere entre ellos.

Volviendo al ámbito del contexto de aplicación, el trabajo de Cantón (2005) vincula a la red de conocimiento con la escuela, y considera que las redes de conocimiento consisten en compartir recursos por varios centros educativos, siendo el conocimiento y el aprendizaje los recursos más importantes. La autora propone crear esquemas de evaluación de calidad de las redes de conocimiento entre centros educativos para mejorar la distribución de los saberes. En general se refiere a la calidad de las plataformas virtuales como la conectividad, el acceso a internet y los intercambios de correos o mensajes que llevarían conocimiento de un punto de la red a otro, en el contexto de la escuela.

Un elemento importante que se encontró en los textos que hablan acerca de redes de conocimiento desde la acepción de red virtual o red de internet es que, en su mayoría, no discuten el término, lo que puede generar confusión, pues aunque en los títulos señalan que abordan redes de conocimiento, en el texto se descubre que no son tales en la forma en que actualmente se discute, sino que de suyo se impone la idea de que hablar de redes de conocimiento es hablar de redes virtuales, sin tomar en cuenta todo el debate existente.

Redes y producción de conocimiento

El trabajo empírico de la tesis que resultó de esta revisión del estado de la cuestión, dio cuenta de que estas redes son capaces de generar conocimiento y de favorecer el trabajo colectivo entre expertos. El conoci-

miento que producen se traduce en textos científicos, como artículos de revistas, libros, capítulos de libros, entre otros. Lo anterior coincide con bibliografía que manifiesta una relación causal entre las redes de conocimiento y la producción científica, pero orientada a redes de citación o análisis bibliométrico.

Por ejemplo, Pacheco (2010) vincula la red de conocimiento con las redes de citación; la autora analiza estas en el ámbito académico del estado de Chiapas, México, tomando como objeto de estudio cuatro revistas locales enfocadas a discutir la problemática social en esa entidad federativa. La autora concluye que existe una tendencia a citar más por tradición que por pertinencia del contenido del texto. Esto es, que se ha construido un listado básico de autores locales, nacionales e internacionales a quienes se cita porque la tradición lo orienta, porque son reconocidos por la comunidad académica y, por lo tanto, referidos de manera frecuente en los diferentes trabajos sobre el tema.

Un texto que aborda la producción desde una visión más amplia es el de Collazo, Luna y Vélez (2010). Se trata de un análisis historiográfico y bibliométrico de las publicaciones en coautoría en México. Entre otros hallazgos encontraron que la colaboración científica está ligada a la institucionalización de la investigación en el país; que la Segunda Guerra Mundial dio pie para que en México se generaran nuevas formas de organizar a la ciencia, entre ellas la colaboración y la vinculación con la sociedad, y, finalmente, que el trabajo científico y las nuevas formas de generar conocimiento se consolidaron en el país entre 1930 y 1950. Esto significa que la colaboración científica, que es una forma de trabajo en red, ha ido evolucionando y creciendo conforme se desarrolla la historia del país y se modifican las necesidades de la sociedad.

Como cultura ilustrada, la publicación se ha convertido en la prioridad del trabajo de los científicos. Hernández (1994) considera que no basta con que el científico prenda la lámpara mágica de la sabiduría, sino que hace falta que escriba y que plasme su saber en un papel. La imagen del investigador como productor, descubridor, constructor e inventor de conocimiento queda supeditada a la urgencia de publicar *papers*. Her-

nández profundiza en la necesidad de identificarse como autor y responsabilizarse de la propiedad intelectual del texto y todos los procesos legales que conlleva. En su reflexión, critica el plagio como acción que empobrece a la propia ciencia; de ahí que desde la formación de científicos se fomente la imagen del científico responsable. El documento de Hernández confirma el poder que tiene la publicación de textos científicos sobre la práctica académica, y problematiza alrededor de los derechos de autor para proteger la producción.

Asimismo, hay varios autores que vinculan la producción y las redes académicas en ámbitos universitarios. Es el caso de López (2010), quien sostiene que el cruce de resultados de los estudios sociométricos (las personas) y los bibliométricos (los textos) dan cuenta de las tendencias de relaciones en la práctica científica. En su investigación, analiza la psiquiatría, la psicología general y la psicología experimental. Tanto el análisis sociométrico como el bibliométrico sirven para ubicar autores y tendencias, además de posicionar grupos e individuos. Quién cita a quién es lo que marca la tendencia de las redes de colaboración académica. Es un trabajo relevante porque plantea la necesidad de observar tendencias de publicación y citación sin dejar de lado las redes de individuos. Además, coincide en varios puntos con la teoría del actor-red.

En la misma línea, Milard (2010) refiere que las redes de citas científicas, además de ser un elemento de visibilidad y productividad, evidencian la sociabilidad científica. Es decir, que no sólo se da cuenta de la estructura formal de la ciencia y sus productos, sino que desvelan las relaciones de empatía, amistad y solidaridad; asimismo, las redes de citas constituyen universos de referencias ligados a un grupo o comunidad.

Complementario a lo anterior, Molina (2002) realizó un análisis que permite ver las olas de relaciones entre autores basadas en redes egocéntricas, es decir, centradas en el individuo. Esto sirve para conocer acerca de cómo aprenden los científicos, cómo colaboran y cómo y por qué se relacionan. Su análisis se suma al resto de textos acerca de redes y producción.

Es importante mencionar que pertenecer a una red académica no garantiza la colaboración para la creación de textos científicos. De acuerdo

con Osca-Lluch (2010), quien indagó en las bases de datos del Social Science Citation Index en España, las publicaciones científicas se incrementaron en los últimos años, pero no sucedió lo mismo con las publicaciones en coautorías. Este autor parte del supuesto de que el conocimiento no existe hasta que se publica, pero la labor científica y las redes no aseguran la colaboración al momento de generar textos nuevos.

Por otro lado, Fuentes (2004) muestra cómo el análisis de las publicaciones da luz acerca del desarrollo histórico y el proceso de institucionalización de un campo de conocimientos, en este caso el de la comunicación. Esta reflexión está orientada por la teoría del campo y el *habitus* de Bourdieu. Entre sus hallazgos más importantes destacan que la producción, las tendencias de citación, las revistas donde se publica, entre otros factores, ilustran acerca del tamaño del campo, cuáles son los temas de investigación que se abordan y quiénes son los autores-académicos que dictan las pautas de publicación, aquellos que gozan de mayor capital social y simbólico dentro del campo y, por ende, con quienes el resto de los miembros de la comunidad quiere publicar.

Como ya se mencionó, el tema de la producción muchas veces se aborda desde el sentido de productividad, no sólo importa qué produce el investigador, sino cuánto produce. Cortés (1997) nos recuerda que medir la producción científica implica cuatro procesos: la entrada de recursos, su transformación, su salida y el impacto. Es decir, a la pregunta de cuánto produce el experto se suma la de y para qué sirve. De ahí que la estadística y los métodos bibliométricos sean de ayuda para hurgar dentro del mundo de la producción entendida como elemento para medir la productividad.

Por otro lado, Russel (2001) coincide con otros autores (Milard, 2010; Osca Lluch, 2010) en que las publicaciones son la materialización del conocimiento, pero además tienen otro fin: a través de sus artículos los científicos intercambian opiniones y generan avances en la disciplina, que a su vez sirven como pretexto para organizar congresos y coloquios. Son canales formales de comunicación, los *papers* van y vienen en un leer, criticar y retroalimentarse. Aunado a lo anterior, no sólo los productos terminados circulan entre las manos de investigadores, sino que

el internet concede que borradores y *preprints* transiten por la red para que sus miembros opinen sobre los textos.

Vélez (2010), en cambio, hace un análisis del concepto de las redes sociales para después derivar su trabajo en el análisis de redes científicas. Busca dimensionar el significado de red visto desde diferentes enfoques para tratar de llegar a ciertas formalizaciones metodológicas y teóricas. Para este fin realiza un estudio bibliométrico de las publicaciones que incluyen el término red social y les designa categorías de análisis.

Finalmente, Vivanco (2010) hace un estudio sobre la producción científica en español y su impacto internacional. Entre los resultados que presenta está que las publicaciones de ciencia con autores de España ocupan el octavo lugar internacional en número de artículos; no obstante, esto no da cuenta del impacto del español como lengua en la ciencia, pues en comparación con las publicaciones en inglés u otros idiomas, las que están en español no llegan a representar a los millones de hablantes de castellano, el cual queda como uno más de los idiomas en los que se escriben avances científicos.

En la bibliografía se detectaron ausencias importantes, por ejemplo, acerca de la vinculación entre redes de conocimiento y producción científica que vayan más allá de las publicaciones científicas, porque la producción no sólo son textos, también patentes, productos tecnológicos, medicamentos, artefactos, etc. Por otro lado, se conoce poco de aquello que genera los vínculos entre las redes que no tienen patrocinio institucional, se sabe que los expertos se relacionan, pero en el caso de no recibir incentivos; se desconoce por qué se relacionan.

Redes de acción científica

Para la autora, encontrar una definición última de red de conocimiento supuso una tarea laboriosa. Partiendo de que *red* es un término más o menos impreciso, ya que se trata de un objeto (cualquier objeto) para atrapar o asir algo (cualquier cosa), la definición se complejiza porque

se podría sugerir la idea de que lo que sujeta es conocimiento, y después habría que ver qué tipo de conocimiento es y de qué forma circula. Por otro lado, la red puede estar integrada por personas, instituciones u organizaciones, y pueden fundarse lazos entre actores y cosas que se unen alrededor del conocimiento. Asimismo, se puede pensar en redes virtuales como Facebook o Twitter orientadas al asunto gnoseológico; también a vínculos entre escuelas, o sólo a la comunicación entre científicos a partir de su producción o a partir de plataformas especializadas; además podrían ser lazos entre la sociedad y la universidad, la empresa y sus necesidades vista desde los ojos de la ciencia, de la industria o de las comunidades académicas, etc.

Visto lo anterior, red de conocimiento corre el riesgo de convertirse en un concepto vacío porque, paradójicamente, encierra muchos significados que podrían utilizarse para referirse a casi cualquier cosa. No obstante, en el análisis de la teoría se encontró que la constante del sentido de red de conocimiento está en la *vinculación*, es decir, las relaciones que se establecen entre actores, que pueden ser diversos: personas, instituciones, sectores de la sociedad o la industria, expertos, científicos, académicos, no académicos, políticos, afectados, sociedad civil, etc. Todos ellos están vinculados por relaciones cara a cara, a partir del uso de las tecnologías o con lazos que se iniciaron en la escuela o alguna institución; lo más importante para que estén vinculados es el conocimiento de tipo científico, tecnológico o académico.

El énfasis está en que la red de conocimiento implica vínculos, todos ellos complejos, en diferentes niveles y mediados por diversos objetos como textos, avances científicos o tecnologías, y por disímiles maneras de establecer lazos, como por internet, por la asistencia a una reunión o la presentación de un libro o ponencia. Los vínculos atrapan lo parecido o lo diverso, siempre y cuando compartan el conocimiento como elemento aglutinante.

Toda esta complejidad de acepciones y la reflexión a su alrededor permitió formular una construcción particular que se basa en la teoría y los hallazgos del trabajo empírico. Así surgieron algunos conceptos propios, enraizados en una perspectiva sociológica y que dan cuenta de un saber

hacer lo suficientemente amplio para que incluya una gran variedad de prácticas sociales, y a la vez precisos para referirse a las relacionadas con un sólo ámbito de la acción social: acción científica y redes de acción científica, que se definen de la siguiente manera:

Acción científica. Capacidad de los actores expertos para poner en relación con otros información, datos, metodología, planteamientos epistemológicos, críticas, recomendaciones, recursos materiales o simbólicos para la generación, transferencia o aplicación del conocimiento, compartiendo sentido y significados con un grado de reciprocidad, es decir, estableciendo una forma de intercambio.

Redes de acción científica. La acción científica permite la creación de redes de acción científica, que son configuraciones flexibles que vinculan a actores-individuos o actores-institucionales, es decir, a personas, instituciones u organizaciones con otros actores o instituciones, con el objetivo de crear, distribuir, transferir o aplicar conocimiento. Generan relaciones con distintos grados de intensidad y frecuencia, que favorecen intercambios de índole diversa a partir de diferentes elementos en conexión. Posibilitan distintos niveles de identificaciones, creando un tipo de identidad intermitente. Pueden estar inmersas en el ámbito de la política pública, ya sea como consejeras de los tomadores de decisiones o como críticas de la forma de estudiar y acercarse a la política pública. Facilitan la generación de conocimiento colaborativo de impacto social e incluso moldean la consolidación de un campo de conocimiento nuevo (González, 2015).

Conclusiones

El concepto red ha tomado una nueva dimensión en los últimos años porque se asocia a una sociedad en constante relación, donde las TIC han potencializado los lazos que ya se generaban cara a cara y ha posibilitado la creación de nuevas formas de interactuar. No obstante, en esta revisión focalizada hacia las redes de conocimiento no necesariamente

asociadas con lo virtual, se da cuenta de que el conocimiento y la red también están tomando importancia, y su análisis se ha tornado cada vez más complejo y abundante y, por tanto, más necesario.

El análisis de la literatura habla de una profusión de interpretaciones sobre lo que es la red de conocimiento, lo que puede hacer y lo que contiene. Después de esta revisión se sostiene que el concepto es operacional e instrumental, es decir, que sirve para dar cuenta de un *hacer*, una *práctica*, y que no es sólo una definición estática, atemporal y sin contexto, esto es, un concepto dogmático; por lo que las redes de conocimiento deben analizarse en su coyuntura y situación socio-espacial, teniendo siempre en cuenta sus capacidades para realizar un tipo de acción relacionada con el conocimiento y sus usos.

Como hallazgo importante se puede decir que la revisión de la literatura sirvió para construir un concepto operacional que agrupara elementos necesarios para analizar la realidad empírica de las redes. Por lo que la teoría y los términos de acción científica y red de acción científica sirvieron para construir observables metodológicos que fueron utilizados en la tesis doctoral realizada. Es decir, la teoría dio pistas para comprender la realidad y se descubrió que para analizar redes es necesario, de forma mínima:

1. Estudiar vínculos, es decir relaciones, entre diferentes tipos de actores.
2. Indagar en los espacios de los vínculos: virtuales, presenciales, locales, globales, institucionales, entre otros.
3. Identificar los elementos que favorecen dichos vínculos: objetos, cosas, máquinas, tecnologías, etc., que hacen que los actores estén relacionados.
4. Reconocer el contenido de la red, en este caso, conocimiento y sus formas: un *paper*, un libro, una ponencia, una patente, un artefacto, etc.
5. Analizar las acciones realizadas para trabajar con dicho conocimiento: prácticas de transferencia, de divulgación, de producción, entre otras.
6. Observar los intercambios, porque cuando alguien se relaciona en red, busca cierta reciprocidad o retroalimentación, sobre todo cuando se trata de compartir datos, información o producción científico-tecnológica.

Por otra parte, lo que se puede burdamente adelantar es que el concepto de red de conocimiento no es dogmático y rígido, sino que va cambiando de acuerdo con la naturaleza y conformación de cada red, con el uso que se le da al mismo término y la potencia explicativa que se busca, así como por las discusiones que se hagan alrededor de él.

Finalmente, el concepto de redes de conocimiento no es generalizable ni universalista, pues su definición está subordinada a diversos factores. Esto no debe entenderse como una pérdida de capacidad explicativa de los conceptos, sino más bien un apego a la realidad cambiante que requiere para su explicación conceptos también cambiantes.

Fuentes

- Aguado, E. *et al.* (2009). Patrones de colaboración científica a partir de redes de coautorías. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 1, 225-258.
- Alarcón, L. (2010). La relación epistémica entre el sujeto conocido y el sujeto cognoscente como fundamento de la sociología de la alteridad. En *Memoria del 1er Congreso Internacional de Transdisciplinariedad*. Mexicali, Baja California.
- Álvarez, L. (2007, julio-diciembre). Formación de redes de conocimiento en México: cambios impulsados por la competencia en la industria automotriz mundial. *Economía y Sociedad*, XII (20).
- Cantón, I. (2005). La calidad en las redes de conocimiento y aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2) [consultado: 12 de junio de 2014]. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/551/55103208.pdf>
- Calixte, J. (2010). Repensar el conocimiento en la era de la complejidad. En *Memorias del 1er Congreso Internacional de Transdisciplinariedad*. Mexicali, Baja California.
- Cortés, D. (1997). Medir la producción productiva de los investigadores universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 36 (142).
- Collazo, F., Luna, M. y Vélez, G. (2010). Surgimiento de las prácticas

- científicas de colaboración en la ciencia mexicana con cobertura en los índices internacionales. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 19 [consultado: 14 de enero de 2012]. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93117224007>
- Flores, M. (2007, mayo-agosto). Comunidades de conocimiento como sustrato para la formación de redes de conocimiento. *Administración UNIMEP*, 5 (2) [consultado: 13 de julio del 2014]. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273720518003>
- Fortes, J. y Lomnitz, L. (1990). *La formación del científico en México. Construyendo una nueva identidad*. México: Siglo XXI.
- Fuentes, R., Ramírez, K. y De la Torre, G. (2004). *Producción, circulación y reproducción académicas en el campo de la comunicación en México*. Guadalajara: ITESO [consultado: 22 de marzo de 2011]. Disponible en http://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=gJgKYKlB-M5wC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Producci%C3%B3n,+circulaci%C3%B3n+y+reproducci%C3%B3n+acad%C3%A9micas+en+el+campo+de+la+comunicaci%C3%B3n+en+M%C3%A9xico&ots=ijFZO5Zg-do&sig=dB_UwHSaw99hyJgkujAonlxd3wA#v=onepage&q&f=false
- Gaete, J. y Vázquez, I. (2008, junio). Conocimiento y estructura en la investigación académica: una aproximación desde el análisis de redes sociales. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 104.
- González, J. (2015). *Redes de acción científica; configuraciones complejas en la construcción del conocimiento colaborativo y su relación con la política pública* (tesis doctoral).
- Gutiérrez, L. y Flores, M. (2011). Un concepto sobre las redes de conocimiento entre organizaciones. *Revista de ciencias sociales*, XVII (3) [consultado: 13 de julio de 2014]. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28022767008>
- Gutiérrez, N. (coord.) (2009). *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la investigación educativa*. México: UNAM-Plaza y Valdés.
- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360-1380 [consultado: 23 de febrero de 2014]. Disponible en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/pecar/Articulos/GRANOVETTER2.pdf>
- Grediaga, R. (2007, septiembre-diciembre). Tradiciones disciplinarias, prestigio, redes y recursos como elementos clave del proceso de comunicación del conocimiento. El caso mexicano. *Revista Sociológica*, 22 (65) [consultado: 23 de febrero de 2013]. Disponible en <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6503.pdf>
- Hernández, V. (1994). ¡Eureka, un paper!: producción, propiedad y autoría científica. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*, 1 (1), 145-158.
- Jiménez, S. (2011). Nociones de la sociología cultural que explican el trabajo científico y la formación de investigadores. *Perfiles Educativos*, XXXIII (132) [consultado: 2 de abril de 2011]. Disponible en <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- Kapellmann, G. (2005, mayo-junio). Redes de conocimiento en apoyo a proyectos comunitarios. *Revista Innovación Educativa*, 5 (26) [consultado: 3 de agosto de 2014]. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421475005>
- Latour, B. (2001). *La esperanza de pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Madrid: Gedisa.
- Latour, B. (2000). *Reensamblando lo social. Introducción a la teoría del actor red*. España: Manantial.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1995). *Vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza.
- López, M. (2010, diciembre). Comparación en las estructuras de citación y pautas de citación entre áreas científicas a través del ARS. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 19 (3) [consultado: 13 de abril del 2011]. Disponible en http://revista-redes.rediris.es/pdf-vol19/vol19_3.pdf
- Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers*, 48.
- McCarty, C. (2010, diciembre). La estructura en las redes personales. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 19 (6) [consultado: 3 de mayo]. Disponible en <http://revista-redes.rediris.es/pdf->

vol19/vol19_11.pdf

- Milard, B. (2010). Las citas científicas: redes de referencias en los universos de referencias. El ejemplo de los artículos de química. En *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales* [consultado: 3 de mayo]. Disponible en http://revista-redes.rediris.es/pdf-vol19/vol19_4e.pdf
- Molina, J. et al. (2002, enero). Redes de publicaciones científicas: un análisis de la estructura de coautorías. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 1 (3) [consultado: 14 de mayo de 2011]. Disponible en http://revista-redes.rediris.es/html-vol1/vol1_3.htm
- Moreno, R. y Castellanos, S. (2004). Definición de un modelo de redes de conocimiento como soporte a la transferencia al conocimiento generado en clusters de investigación. *Gerencia Tecnológica Informática*, 2 (2).
- Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud (1999). Redes o coaliciones de acción en violencia intrafamiliar. San José de Costa Rica [consultado: 31 de julio de 2011]. Disponible en <http://www.paho.org/spanish/hdp/hdw/gph2.pdf>.
- Osca-Lluch, J. (2010). Aplicación del análisis de redes al estudio de la investigación española de historia de la ciencia. *Redes. Revista hispana de análisis de redes sociales*, 19 [consultado: 15 de enero de 2011]. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675498>
- Pacheco, T. (2010). La investigación social universitaria. Redes de conocimiento en Chiapas. *Pueblos y Fronteras* [consultado: 22 de junio de 2014]. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90618558010>
- Peláez, A. y Suárez, R. (coords.) (2010). *Observaciones filosóficas en torno a la transdisciplinariedad*. México: UAM-C/Anthropos.
- Real Academia de la Lengua Española (2013). Disponible en <http://lema.rae.es/drae/>
- Reynaga, S. y Chavoya, M. (s/f). *Redes académicas: un soporte para el enriquecimiento educativo*.
- Reynaga, S., Farfán, P. y Espinoza R. (2004). *Redes. Posibilidades para la mejora para la formación y el trabajo académico*. México: Universidad de Guadalajara.

- Reynaga, S. (2002). Estados del conocimiento de la investigación educativa. México: COMIE [consultado: 20 de octubre de 2012]. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/v3/portal/?lg=es-MX&sc=03&sb=03>
- Royero, J. (s/f). *Las redes sociales de conocimiento: El nuevo reto de las organizaciones de investigación científica y tecnológica* [consultado: 26 de julio de 2011]. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos19/redes-conocimiento/redes-conocimiento.shtml#algunos>
- Russel, J. (2001). La comunicación científica a comienzos del siglo XXI. *Revista Internacional de Ciencias Sociales* [consultado: 12 de marzo de 2011].
- Sebastián, J. (2000). Las redes de cooperación como modelo organizativo y funcional para la I+D. *Redes*, 7 (15). Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=90701503>
- Torres, A. (2005). Redes académicas en entornos virtuales. *Apertura* 5 (1). Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68850109>
- Vélez, G. (2010). Las redes de sentido de las redes sociales: un estudio cuantitativo (tesis doctoral). *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales* [consultado: 3 de mayo de 2010]. Disponible en <http://revista-redes.rediris.es/webredes/novedades/tesis.pdf>
- Vivanco, V. (2010). Proyección internacional de la proyección científica en español. *Anales de Documentación*, 13, 275-284.

Fecha de recepción: 18 de agosto de 2015

Fecha de aceptación: 14 de diciembre de 2015

Janette Alejandra González Hernández. Licenciada en Sociología (Universidad de Guadalajara), Maestra en Filosofía (Universidad Veracruzana) y Doctora en Educación (Universidad de Guadalajara). Publicó 11 artículos y memorias de congresos, más dictaminaciones de publicaciones varias. Realizó una estancia posdoctoral en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UNAM, Campus Morelos) con el proyecto “Redes de acción científica y su impacto social”.

Educación, infancia y género: una radiografía sociopolítica de la situación en España

Education, childhood and gender: a radiograph of the sociopolitical situation in Spain

Magdalena Jiménez Ramírez

Resumen

El artículo presenta la discusión sobre las políticas y los aspectos sociales de la educación de la infancia en España. Describimos las principales políticas de cuidado de los niños considerando la casi generalización de programas educativos entre los tres y los cinco años, situación que ha consistido en la ampliación de la política educativa ya existente antes de 1975. De forma paralela, analizamos la escasa oferta de programas y servicios de cuidado existentes para los menores de tres años, situación que dificulta la conciliación de la vida familiar y laboral, fundamentalmente de las mujeres. Exponemos algunas problemáticas asociadas a la escasez de políticas sociales para el cuidado de la infancia, las estrategias utilizadas por las madres para compatibilizar el cuidado de los hijos y su ámbito profesional, así como algunas líneas futuras para la investigación. **Palabras clave:** educación de la primera infancia, cuidados, políticas educativas, género, paternidad, maternidad.

Abstract

The article presents the discuss policies and social aspects regarding childhood education in Spain. We describe the main childcare policies, considering the virtual generalisation of educational programmes for children between three and five, a situation that has consisted of extending the educational policies that existed before 1975. At the same time, we analyse the limited supply of existing care services and programmes

for children under three, a situation that hampers the reconciliation of family and work life, principally for women. We present some problems associated with the shortage of social policies for childcare, the strategies used by mothers to reconcile childcare with the professional sphere, as well as some future lines for research.

Key words: early childhood education, cares, educational policy, gender, parenthood, motherhood.

Introducción

En España se han desarrollado una serie de políticas, planes estratégicos nacionales y algunos planes integrales de atención a la infancia impulsados por algunas comunidades autónomas, relacionados con el cumplimiento desde nuestro Estado de la normativa internacional sobre los derechos y la protección a la infancia. Existe, en consecuencia, una provisión social pública de algunas actuaciones para estos primeros años de la vida. El desarrollo de estas políticas públicas¹ debe examinarse desde un

1 Existen multitud de definiciones sobre políticas públicas. El profesor Joan Subirats, analista teórico de las políticas públicas, las define como la acción de los poderes públicos en el seno de la sociedad para la resolución de un problema público-social reconocido como tal en la agenda gubernamental (2008: 35), requiriendo para ello de una acción concertada en el marco institucional entre diferentes actores —políticos, administrativos, sociales, gestores públicos y académicos (p. 37)—. Las políticas públicas atienden aspectos relacionados con la educación, la salud, los servicios sociales, la infancia, la juventud, entre otros.

La profesora Teresa Montagut analiza también el término y describe que la finalidad es la de paliar determinados problemas sociales y/o perseguir objetivos que son generalmente percibidos como respuesta a tales problemas (2000: 16). Este desarrollo de las políticas por parte de los gobiernos debería estar encaminado a “tener un impacto directo en el bienestar de la ciudadanía, con base en proporcionarles servicios o ingresos” (T.H. Marshall, citado por Montagud, 2000). T.H. Marshall analizó la ciudadanía como un conjunto de derechos civiles, políticos y sociales. Su planteamiento fue singular en la medida en que introdujo el concepto de derecho social al que se accede por el hecho de ser ciudadano y no por la clase social a la que se pertenezca.

En el blog *El estudio de las políticas públicas*, se puede consultar más información: <http://politicas-y-publicas.blogspot.com.es/>

Estado de bienestar que reconoce esos derechos y que progresivamente está contribuyendo a una expansión de las políticas de educación y a una atención de la infancia. No obstante, la caracterización de nuestro Estado como *familiarista* (Esping-Andersen, 2000) también tiene vinculación con la escasa atención que se da a las políticas de cuidado y educación para la infancia, y repercute en la “naturaleza residual de la política familiar en España” (2004).

En el contexto actual, los cambios sociales, políticos y económicos desarrollados han favorecido una progresiva incorporación de la mujer al mercado laboral, al tiempo que han propiciado un auge de la emancipación femenina. Esta situación ha alterado otros aspectos como la organización familiar tradicional, la transformación de los roles masculinos y femeninos, el desempeño de un trabajo remunerado por parte de las mujeres, el descenso en las tasas de natalidad, así como un cambio en el modo de criar a los hijos (Hierro y Torre, 2010; Tobío *et al.*, 2010; Jiménez-Ramírez y Del Pozo, 2013).

En este contexto en transformación, la provisión de políticas —sociales, familiares, educativas y de cuidado— deberían configurar un sistema de atención a la infancia que favorezca la igualdad de oportunidades desde la educación infantil (González López, 2005) y posibilite la reconstrucción de unas condiciones familiares que permitan una mayor igualdad en los cuidados en función del género² (Tobío Soler, 2012).

El establecimiento de relaciones más democráticas e igualitarias en la atención a los cuidados infantiles y el desarrollo de políticas en pers-

2 A este respecto, conviene destacar lo explicitado en la teoría del sexo-género, la que hace una importante distinción entre los hechos biológicos y los hechos sociales: “es indiscutible que desde el punto de vista biológico hay diferencias entre hombres y mujeres en relación a sus órganos genitales y a su función en la reproducción humana. Sin embargo, no está demostrado que estas diferencias biológicas, para las cuales se utiliza el término ‘sexo’, impliquen por sí mismas capacidades, aptitudes o actitudes diferentes entre los individuos. Lo que confiere capacidades, comportamientos o personalidades distintas es el género: y el género es un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora según sus necesidades y que son impuestas a los individuos a partir del nacimiento, como pautas que deben regir sus comportamientos, deseos y acciones de todo tipo” (Subirats, 1994: 59).

pectiva de género es necesario en la medida en que históricamente los cuidados han sido asignados a las mujeres.

El régimen franquista, basado en los principios de autoridad, jerarquía patriarcal y discurso ideológico apoyado por la Iglesia, propició una imagen de las mujeres garantes del régimen a través de la familia, que las confinó al espacio privado en el hogar (González, 2014). En palabras de Teresa González, “el aparato ideológico del franquismo constreñía los derechos de las mujeres. Su misión estaba en el hogar, lugar donde cumplir su único destino, el matrimonio y la maternidad” (338).

Este planteamiento histórico-social, unido a la caracterización de España como familiarista (Moreno, 2004), ha provocado que el desarrollo de las políticas de ayuda a las familias para el cuidado infantil no hayan reconsiderado estos planteamientos patriarcales y desigualitarios para su transformación. Como bien describe Valiente (2008: 58), en España se ha iniciado una “dependencia de la senda” (*path dependency*) para el desarrollo de políticas sociales donde los decisores políticos han diseñado políticas públicas favorables al mantenimiento del *statu quo*, avanzando un poco más por el mismo sendero que introduciendo una nueva senda, es decir, estableciendo sólo algunas acciones centradas más en la atención familiar para la infancia que en garantizar derechos individuales para el cuidado y la educación infantil.³

3 Este mantenimiento del *statu quo* tiene varias consecuencias. La primera es que con la incorporación de la mujer al mercado laboral, los cuidados infantiles en el hogar no los pueden desarrollar quienes tradicionalmente han ocupado ese espacio (las madres). Sin embargo, el Estado tampoco ha sustituido con políticas ni con recursos ese espacio de cuidado infantil tradicionalmente realizado por las mujeres. Ni tampoco los hombres (los padres) se han incorporado a la tarea de los cuidados en la misma medida en que ellas sí han trascendido el hogar para adentrarse en la esfera de lo productivo (Palomo, 2006; Moreno Mínguez, 2008; Tobío, 2012). Como indica Tobío (2013: 17), “es la propia familia la que sustituye a la acción del Estado inexistente o insuficiente”. Unida a esta afirmación encontramos la segunda consecuencia. La escasez o inexistencia de acciones para la atención a la infancia mientras las madres trabajan se está solventando, sobre todo, gracias a las redes familiares privadas, donde las abuelas y, en menor medida los abuelos, están desarrollando las acciones de cuidado y atención a la infancia (García-Morán y Kuehn, 2012) sin analizar si las abuelas y los abuelos tienen las condiciones físicas, psíquicas y formativas para ello (Badenes y López, 2011).

Unida a la cuestión de la construcción del género, también existe evidencia de las externalidades positivas que a largo plazo genera una atención educativa y de cuidados a la infancia como consecuencia del establecimiento de políticas que garanticen el derecho a una educación que compense desigualdades desde la niñez (Comisión Europea, 2011; Cebolla, Radl y Salazar, 2013) y que contribuya a ofrecer oportunidades igualadoras por la base (González, 2005); y, sobre todo, porque existe una concepción del infante que lo sitúa como sujeto de derechos (Convención de los Derechos del Niño, 1989) dentro de una sociedad que tiene distintos riesgos sociales, que afectan directamente a los niños y donde las instituciones que regulan su vida deben intervenir para procurar su bienestar (Gaitán, 2010). Aunado a ello, es obligado mencionar que se viene desarrollando una corriente de análisis sobre las nuevas masculinidades, la paternidad y el cuidado infantil, cuya finalidad es deconstruir los estereotipos y conductas tradicionalmente impuestas en función del género para identificar y proponer nuevas formas de ser y comprometerse con la igualdad y la equidad de derechos y derechos de hombres y mujeres (Badinter, 1993; Bonino, 2003; Lomas, 2003).

Considerando los fundamentos expuestos, el objetivo de este artículo es presentar una aportación sobre cómo se han desarrollado estas políticas de atención y cuidado para la infancia en el caso de España, a pesar de que, como refleja Sánchez Sánchez (2008) “hablar de la infancia y de la educación infantil es situarnos en un complejo contexto de necesidades, intereses y demandas infantiles, familiares, sociales”. Para ello, utilizamos algunos indicadores que reflejan la expansión de las políticas para la infancia —sobre todo educativas—, aunque se muestra una diferencia respecto de las políticas según el tramo de edad considerado, ya sea para menores de tres años o entre tres y seis años, existiendo, por tanto, una provisión limitada de políticas de atención y cuidados —ya sean educativas o sociales— para los menores de tres años y para sus familias. En algunos apartados del escrito analizamos la información presentada en relación al contexto europeo, puesto que el desarrollo de los servicios de

cuidado para la primera infancia viene siendo una prioridad política en el marco de la Unión Europea (Comisión Europea, 2011a).

El análisis está organizado con base en tres apartados. En el primero, presentamos una descripción de cómo se ha desarrollado la atención a la infancia en España, centrándonos en la dualidad entre lo familiar y lo escolar, y mostrando cómo esos cuidados para la población infantil difieren según el tramo de edad considerado. En el segundo, indicamos una serie de elementos clave que se deberían considerar para la demanda de políticas públicas referentes a los cuidados de la infancia. A continuación mostramos algunas estrategias alternativas utilizadas ante la escasez de políticas de cuidado. Finalmente, esbozamos un apartado de conclusiones.

Cuidados de la infancia en España: entre la familia y el sistema educativo

Apuntes históricos sobre los cuidados y la atención infantil

La atención y los cuidados de la infancia en el contexto español se han desarrollado históricamente desde el ámbito familiar y no fue hasta el final de la dictadura cuando se promovió la atención para la infancia desde el sistema educativo, justo antes del inicio de la escolaridad obligatoria. Así, las políticas para la atención a la infancia hasta su introducción en el sistema escolar han sido inexistentes, visibilizándose un escaso desarrollo de servicios públicos de educación y cuidado al margen del sistema educativo y, por tanto, desarrollándose estos mayoritariamente desde el apoyo y el bienestar privado del ámbito familiar.

Durante el franquismo, los servicios educativos y de cuidado para la infancia no fueron concebidos como una actuación que fomentase la igualdad para las mujeres (Valiente, 2008). Más bien al contrario, el régimen censuró los derechos de las mujeres y las relegó a un espacio de subordinación, configurándose la unidad familiar en base al varón —padre, esposo y sustentador económico— y fijando, de acuerdo con los principios patriarcales, su función de madres y esposas (González,

2014), papel que se definió incompatible con el de mujer trabajadora. En consecuencia, la prestación de cuidados en los primeros años para los niños se consideró obligación de la familia, adjudicando esa tarea a las madres dentro del hogar.

En esta etapa, la atención a la infancia se vinculó con la política educativa con la aprobación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma. La ley estableció la *educación preescolar* como una etapa educativa, voluntaria y gratuita. Estaba dirigida a la población infantil hasta los cinco años de edad y quedó dividida en dos etapas. La primera, el *jardín de infancia*, estaba dirigida a los niños de dos y tres años, y señalaba que la formación debería tener un “carácter semejante a la vida del hogar”. La segunda etapa, *escuela de párvulos*, comprendía la asistencia para niños de cuatro y cinco años.

La segunda etapa se concebía como propedéutica para la entrada en la *educación general básica*, tal y como refleja Sánchez (2008: 84), al afirmar que “en la defensa de la etapa de Preescolar no se trasluce otra intención que la de adelantar varios años la condición de *alumno* de los niños”. No obstante, los recursos materiales y humanos dedicados a la escolarización en estas edades fueron limitados y, en última instancia, la asistencia gratuita sólo estuvo garantizada para la segunda etapa, desarrollándose hasta los tres años los cuidados en el ámbito familiar por parte de las madres.

Cuidados y atención infantil en etapa democrática

Finalizada la dictadura, desde los primeros años de la transición hacia la democracia,⁴ los gobiernos de distinto signo político y algunas de las

4 La muerte del general Franco el 20 de noviembre de 1975 conllevó la restauración de la democracia en España. En concreto, una monarquía constitucional y parlamentaria, con D. Juan Carlos de Borbón como rey de España. La transición democrática (1975-1982) fue un periodo muy interesante en el que, entre otras cuestiones, se celebraron las primeras elecciones desde 1936. En concreto, las primeras elecciones constituyentes se celebraron el 15 de junio de 1977, saliendo victorioso Adolfo Suárez y la UCD, que estaría en el gobierno hasta el 29 de enero de 1981, fecha en la que dimitió. En este periodo transitorio también se elabora y aprueba la Constitución española de 6 de diciembre de 1978, Constitución actualmente en vigor y reformada sólo en dos de sus artículos (art. 13.2, el 27 de agosto de 1992; y el art. 135, el 27 de septiembre de 2011). Asimismo,

comunidades autónomas fijaron como objetivo ofertar e incrementar las plazas en educación infantil en centros públicos y en centros privados a través de los conciertos educativos. Ello ha conllevado una gratuidad en el acceso a la educación infantil para menores de entre tres y seis años, aunque esa gratuidad no ha sido generalizable para los menores de tres años. Según el análisis de Valiente Fernández (2008), a las autoridades estatales les resultó más fácil desarrollar lo que ya existía durante la etapa previa que idear una nueva política educativa para los menores de cinco años. Esto, según la autora, ha terminado convirtiendo un programa de cobertura limitada en uno prácticamente universal. Se siguió el “establecimiento de la agenda” ya iniciado, donde ni los actores sociales ni los políticos implicados en la toma de decisiones influyeron para demandar e introducir otro tipo de medidas (Valiente, 1997).

Así, en el periodo democrático, la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) fue la primera ley que supuso un punto de inflexión en la regulación de los servicios educativos y de cuidado de los menores. Llevó a cabo una ambiciosa reforma de la educación infantil, regulando esta etapa por primera vez dentro de la estructura del sistema educativo, quedando constituida como la primera etapa del sistema. La educación infantil quedó comprendida en dos ciclos de carácter voluntario y gratuito. El primero, de cero a tres años, cuyo desarrollo vendría determinado por los convenios con las corporaciones locales, otras administraciones públicas y entidades privadas sin ánimo de lucro. La ley instaba a las administraciones públicas a garantizar la existencia de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que lo solicitara. El segundo ciclo comprendía de los tres a

existió un fallido intento de golpe de Estado el 23 de febrero de 1981 en el Congreso de los Diputados, fecha en la que se votaba en torno al nuevo gobierno que debía presidir Leopoldo Calvo-Sotelo y Bustelo, que estaría en el cargo hasta octubre 1982. La era socialista comienza en 1982, con la llegada al gobierno de Felipe González, momento en el que se comienza con la consolidación de la democracia, la regeneración política y la modernización del país (Jover, Gómez-Ferrer y Fusi, 2001). También se puede consultar más información en la página web del Congreso: <http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Diputados/Historia>

los seis años y su desarrollo correspondía a la institución escolar. En consecuencia, los servicios de atención a la infancia quedaron garantizados en el segundo ciclo, lo que no ocurrió con el primer ciclo, puesto que no se destinaron los recursos suficientes para ello, y desde el principio existió una escasez de oferta —como veremos más adelante.

Con posterioridad, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), siguió estableciendo la educación infantil como un nivel de carácter voluntario y gratuito, constituido por un ciclo de tres cursos académicos comprendido entre los tres y los seis años, refiriéndose al tramo cero, tres años únicamente como asistencial. La LOCE fue paralizada por real decreto y se inició un nuevo proceso de reforma educativa que culminó con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que dedica el capítulo I de su título I a la educación infantil. La consideró de nuevo como una etapa única y de carácter educativo, con entidad propia que atiende a la población infantil desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Sin embargo, esta ley instaba de nuevo a las administraciones públicas —aunque no comprometía a ninguna— a promover progresivamente un aumento de la oferta de plazas públicas para el primer ciclo, garantizando la gratuidad sólo para el segundo ciclo en los centros públicos o en los centros privados con régimen de conciertos.

La falta de consenso para la aprobación y permanencia de las leyes educativas conllevó a que la LOE fuese derogada por la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta mantiene algunos de los principios básicos de la educación infantil, aunque supone un retroceso al considerar que el primer ciclo, de cero a tres años, es asistencial y no educativo, y para el segundo ciclo la garantía de plazas se está realizando ampliando los conciertos para la educación infantil en centros privados.

Políticas de educación para la infancia entre los tres y los seis años

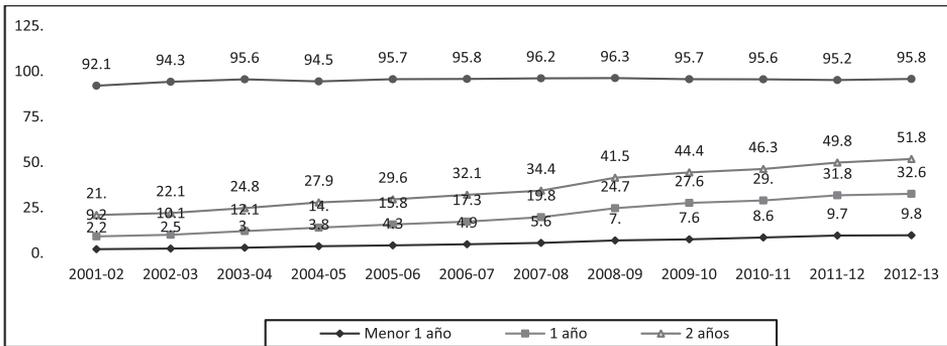
Considerando los antecedentes previos, podemos constatar una expansión de la educación infantil en España, cuya atención se desarrolla entre los tres y los seis años de edad desde el sistema educativo por profesionales

con credenciales pedagógicas. Las principales medidas desarrolladas son las que describimos a continuación. En este ciclo se ofrecen servicios educativos de jornada escolar, normalmente de tiempo completo, en centros que tienen otros niveles educativos; son ofertados por el Estado, bien en centros públicos o mediante el régimen de conciertos con centros privados —aunque también pueden existir otros centros ofertados por el sector privado— y, en consecuencia, regulados por las autoridades responsables en materia de educación —Ministerio de Educación y consejerías de Educación de las diferentes comunidades autónomas.

También destacamos que la asistencia es gratuita y mayoritaria en los centros públicos y en los centros privados subvencionados, por lo que existe un menor porcentaje de escolarización en centros privados (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015b). Particularmente, en el caso de España, la mayoría de los centros no estatales con concierto educativo dependen de la Iglesia católica que, como actor central en materia educativa, se ha mostrado favorable a la expansión de la educación infantil, con la condición de que la oferta sea privada y subvencionada por el Estado (Valiente, 2011).

Así, este ordenamiento jurídico ha propiciado una expansión en el acceso a la educación infantil. Los datos proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) indican que prácticamente cien por ciento de la población infantil de cuatro y cinco años están escolarizados en algún centro de educación, situándonos entre las tasas de escolarización más elevadas de la Unión Europea, por lo que existe prácticamente una universalización de la escolarización en infantil en el segundo ciclo. Sin embargo, la situación en el primer ciclo es bien diferente, en la medida en que para el curso académico 2012-2013 el porcentaje de escolarización (de cero a dos años) fue de 31.8. Aun así, es positivo el aumento progresivo de la escolarización en el primer ciclo, considerando que históricamente el acceso fue inexistente (Consejo Económico y Social, 2009).

Gráfico 1. Evolución de las tasas de atención educativa por edades (de cero a dos años; tres años) en España. Centros regulados por el Ministerio de Educación. No incluye otras ofertas asistenciales.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015).

Políticas de atención a la infancia para menores de tres años

En este apartado nos limitaremos a analizar las políticas de atención a la infancia para menores de tres años desarrolladas desde el ámbito educativo, aunque somos conscientes de que el sistema de cuidados es mucho más amplio e incluye otras opciones, como el personal que ofrece atención a domicilio, ludotecas, guarderías privadas y madres de día —entre otras—, si bien es cierto que el seguimiento y el análisis está poco desarrollado para estas últimas cuestiones. Así, la atención a la infancia que se proporciona desde esta etapa del sistema educativo ha sido calificada en la literatura como una *etapa invisible* (Sevilla, 2002), aludiendo a la escasa prioridad política para atender las necesidades de la infancia mediante los servicios de cuidado que se deberían garantizar, máxime cuando nos encontramos en un proceso de reestructuración respecto del papel de la mujer en relación a la crianza y el cuidado de los hijos antes de su escolarización obligatoria en el sistema educativo. Para Valiente (2008), la definición de las plazas como programas educativos y no como servicios de cuidado limita la utilidad para los padres y, sobre todo, para las madres trabajadoras.

Esto ocurre en un Estado de bienestar calificado en la literatura académica como *Estado familista* (Ferrara, 1996), con unos antecedentes históricos que han vinculado la crianza y los cuidados de los pequeños al ámbito familiar, y con una valoración en la actualidad muy positiva de la familia, incluso por encima de cualquier otro grupo o institución. Así, la familia sigue desempeñando un papel fundamental en la provisión de servicios y cuidados en la infancia, constatándose que la política social no ha reemplazado aún a la familia en su labor de proveer, proteger y dar seguridad a sus miembros. Las actuales redes familiares, en particular las abuelas y en menor medida los abuelos, asumen actualmente en España una parte clave del cuidado de los menores (Tobío, 2013).

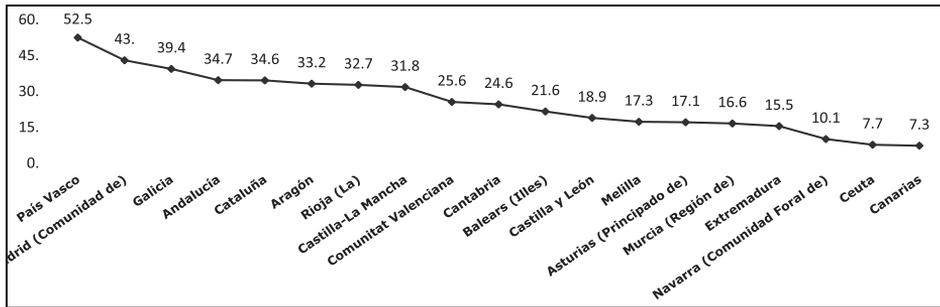
Como ilustra el gráfico 1, las tasas de escolarización en el primer ciclo de la educación infantil difieren considerablemente respecto a las del segundo ciclo comentado previamente. Se constata la escasez de plazas educativas (Tobío, 2005; Carrillo, 2008; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015), ofertadas desde el ámbito público para menores de tres años. De hecho, esta situación conllevó la aprobación del *Plan Educa 3* por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, con dos objetivos principales: impulsar un programa integral para la creación de nuevas plazas educativas para el periodo cero-tres años, con el lema “una plaza para cada niño de menos de tres años”; y alcanzar la escolarización de hasta el 33% de la población de cero a tres años, para conseguir los objetivos planteados por la Unión Europea para el 2010. El compromiso de financiación era conjunto entre el Estado y las comunidades autónomas. Sin embargo, la actual situación de crisis presupuestaria ha conllevado a una prórroga de los objetivos a conseguir y un incumplimiento de escolarización según lo establecido por la Comisión Europea. Un informe reciente de la Comisión Europea (2013) ha puesto de manifiesto la prioridad de establecer servicios de acogida para la población infantil considerando los objetivos del Consejo Europeo de Barcelona de 2002, que estipuló la prioridad de establecer servicios de cuidado al menos para 90% de los niños de edad comprendida entre los tres años y la edad de escolarización obligatoria, y al menos al 33% de los menores de tres años. Esta prioridad está presente en la Estrategia Europea

2020, en la que los estados miembros deberán suprimir los elementos que desincentivan la participación de la mano de obra femenina y atender a la demanda de servicios de cuidado de niños en consonancia con los modelos nacionales. Si bien se han realizado algunos progresos desde 2002, la oferta de acogida de los niños a nivel de la Unión Europea en 2010 sigue sin alcanzarse, situación que parece haberse deteriorado en algunos estados miembros desde 2011. Los servicios de cuidado son clave para fomentar la participación de las mujeres en el mercado de trabajo, alcanzar una igualdad entre hombres y mujeres en el reparto de las responsabilidades familiares y hacer frente al reto demográfico (UNICEF, 2014).

Así, en España nos encontramos con unas tasas netas de escolarización en centros educativos de 31.4% de media para el curso 2012-2013 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015), cuya distribución por edades está en 9.8% para los cero años, 32.6% el primer año y 51.8% a los dos años. Relacionado con la escolarización, también se constata que existe una mayor demanda que oferta en centros de titularidad pública (González López, 2005). En consecuencia, en esta etapa existe un incremento del sector privado, lo que implica un mayor coste familiar, que varía en las distintas comunidades autónomas.

Por comunidades autónomas constatamos una disparidad y una desigualdad territorial tanto en la gestión administrativa de los centros (Estado, comunidades autónomas o ayuntamientos), como en el porcentaje de escolarización, que es alto en el País Vasco —por encima de 52%—, seguido por Madrid, Galicia, Andalucía, Cataluña, Aragón, La Rioja y Castilla-La Mancha, en detrimento del resto de comunidades, que están por debajo del 30% de participación. Este hecho se debe a la existencia de diferencias culturales, económicas o socio-laborales, donde la tasa de actividad femenina se visibiliza como un factor a considerar (Consejo Económico y Social, 2009). También podemos considerar que los desequilibrios territoriales sugieren diferencias en las políticas impulsadas desde los diferentes gobiernos regionales, como en el caso de las licencias parentales (Flaquer y Escobedo, 2014) o las políticas de atención a la infancia para los menores de tres años (revista *Organización y Gestión Educativa*, 2013).

Gráfico 2. Tasas netas de escolarización cero-dos años por comunidades autónomas en centros autorizados por la administración educativa.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015 b).

Esta escasez de oferta desde el sistema público implica la inexistencia de una cobertura suficiente para los cuidados de los menores de tres años. Esto conlleva a que en la práctica existan desigualdades en la manera de abordar el cuidado y la educación de los niños, dejando en manos de las familias la búsqueda de recursos y estrategias —casi inexistentes al margen de la atención privada— para la atención en estos primeros años. Esta situación, además, dificulta la compatibilidad de la vida laboral y familiar, particularmente para el caso de las madres.

En este sentido, nos cuestionamos qué ocurre con los cuidados de la población infantil en la actualidad cuando se están debilitando y transformando las redes y los modelos familiares que tradicionalmente han asumido la responsabilidad de los más pequeños, como consecuencia de la transformación del papel de la mujer dentro de la familia y la sociedad (Tobío, 2012). También conviene interrogarse acerca de las políticas y de los servicios existentes para la “desfamiliarización de las mujeres y las madres” (Esping-Andersen, 2000: 66), que conlleve un replanteamiento del modelo familiar patriarcal, donde los varones se involucren en las tareas de cuidado en la misma medida en que ellas se han incorporado al mercado laboral (Tobío, 2012).

Finalmente, para este periodo la gestión administrativa de los centros es dispar, pudiendo corresponder al Estado, a las comunidades au-

tónomas y a los ayuntamientos, así como la administración responsable —Educación, Bienestar Social o Asuntos Sociales—. Existen, por tanto, distintos tipos de centros —escuelas infantiles, guarderías, ludotecas, escuelas gestionadas por Asuntos Sociales— que ofertan servicios que oscilan entre lo asistencial y lo educativo. Ante esta diversidad de situaciones, los profesionales que trabajan en esta red de centros no siempre disponen de credenciales pedagógicas y educativas, máxime en aquellos centros que no dependen de Educación o son entidades privadas (Alcrudo *et al.*, 2012). En conclusión, nos encontramos con puntos de partida diferentes al poner en funcionamiento programas de educación y cuidados infantiles dirigidos al tramo de edad de cero a tres años. Esta pluralidad de enfoques viene determinada por la dependencia orgánica de los centros de educación infantil para esta edad, siendo dispar la administración pública encargada de su gestión y funcionamiento, así como la dotación presupuestaria.⁵

Necesidad de políticas públicas para los cuidados de la infancia: factores a considerar

Son varios los elementos que podemos considerar relacionados con la necesidad de demandar mayores servicios de atención a la infancia desde las políticas públicas —sociales, educativas y familiares—. Por un lado, es importante destacar los efectos positivos de la escolarización y la función social que se realiza desde la primera infancia. La LOMCE no establece modificación respecto de la LOE en la ordenación de la educación infantil en el segundo ciclo, aunque sí para el primer ciclo. La LOE, en su artículo 12.2, establece como finalidad “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños”. La concreción de unos objetivos determinados (artículo 13), la atención a una serie de principios pedagógicos con-

⁵ Además del estudio de Alcrudo *et al.* (2012), se puede analizar la información en el monográfico de la revista *Organización y Gestión Educativa* (2013) dedicado a las políticas educativas de educación infantil.

cretos (artículo 14) desarrollados por personal cualificado y la atención a la infancia bajo la supervisión de las administraciones educativas son fundamentos que deberían contribuir al fomento de estas políticas públicas en detrimento de los cuidados informales o familiares facilitados para la infancia en estos primeros años. Además, esta escolarización desde los primeros años también contribuye a prevenir desigualdades en la atención a la infancia (Comisión Europea, 2011a), promoviendo derechos individuales (Convención de los Derechos del Niño, 1989) frente a la dependencia familiar o el uso de redes informales de cuidado.

En consecuencia, en relación con el sistema educativo, en España tenemos una ley de educación que pretende promocionar principios pedagógicos para expandir la educación a la primera infancia. Sin embargo, para los menores de tres años no cuenta con la aportación económica necesaria para cubrir la demanda, que es mayor que la oferta, y con la actual ley el ciclo se ha previsto con un carácter asistencial y no educativo. Así, ese precepto legislativo es más formal que real, puesto que las competencias —no siempre claramente delimitadas— dependen de diferentes Administraciones, lo que conlleva a que en la actualidad existan distintos organismos autonómicos, provinciales o municipales de atención a la infancia, con una orientación más tendente a lo asistencial (Alcrudo *et al.*, 2012).

Otro de los aspectos clave en relación al tema son los procesos de reestructuración que han acontecido en la institución familiar, donde se ha producido una mayor democratización, implicando cambios en la posición social de las mujeres, en la configuración de una pluralidad de familias y de formas de convivencia, en el descenso de la natalidad y en el retraso del momento de tener hijos, la progresiva incorporación de las mujeres al mercado laboral, etc. (Tobío *et al.*, 2010). Esto ha transformado la institución familiar como una red que anteriormente proporcionaba un colchón de seguridad para cubrir los cuidados de la familia dirigidos hacia la infancia y hacia otras personas dependientes.

El principal factor a considerar como consecuencia de los cambios sociales acontecidos es la incorporación de las mujeres al empleo. En concreto, la participación laboral de las mujeres —en particular, las ma-

dres— es un elemento clave (Valiente Fernández, 2011), puesto que este hecho conlleva una modificación de la familia tradicional, configurando planteamientos que rompen con el modelo familiar patriarcal basado en la división de roles de género. Este es el factor desencadenante de la problemática de la conciliación de la vida laboral y familiar (Tobío, 2005; Valiente, 2011). Los datos estatales reflejan un incremento en la participación laboral femenina, aunque es algo inferior en relación a los varones, y ligeramente superior para ellas la tasa de paro (tabla 1).

Tabla 1. Porcentaje de mujeres y varones según tasas de actividad y tasas de paro.		
	Varones	Mujeres
Tasas de actividad	65.95%	53.90%
Tasas de paro	22.80%	24.74%

Fuente: Encuesta de Población Activa, 2014, IV trimestre.

Esta situación genera, en terminología de Carrasquer Oto (2009) una *doble presencia* que deriva de la obligación de compatibilizar en un mismo espacio y un mismo tiempo el trabajo de la reproducción con el de la producción. Además, en el espacio de la reproducción se sigue constando una escasa presencia de los varones en el desarrollo de las tareas domésticas (Palomo, 2006; Moreno, 2008; Tobío, 2012). Incluso en las “familias de doble empleo” (Martínez, Carrasco y Aza, 2008), sigue funcionando de forma tradicional lo que se refiere al reparto de las tareas del hogar. Para Tobío (2005: 82), las mujeres en la actualidad son una generación *sándwich* situada en una fase de transición entre los viejos roles familiares y el nuevo modelo laboral, encontrándose ambos modelos superpuestos en la actualidad.

Constatamos que, ante la dificultad de compatibilización de jornada escolar y laboral, se van creando algunas medidas alternativas mediante la

ampliación de la atención a los menores a través del horario escolar matutino o vespertino desde los diversos centros de atención a la infancia existentes. Medidas tales como el aula matinal o las aulas de acogida, el comedor escolar, las actividades extraescolares y las ludotecas —entre otras— se están desarrollando pero pensamos que son soluciones provisionales de urgencia ante una realidad social que está demandando cambios concretos para el ámbito de la infancia desde una visión más global, y que no implican en todos los casos una gratuidad para las familias.

Además, hay autoras (Valiente, 2008) que reflejan que la educación infantil es, sobre todo, educación, más que un servicio integral de cuidados, por lo que ayuda sólo en cierta medida a conciliar la vida familiar y profesional, máxime cuando estos centros ofrecen periodos vacacionales considerablemente más largos que las vacaciones laborales y jornadas más cortas que las de trabajo de tiempo completo (y en ocasiones interrumpidas por una pausa a la hora de comer sin servicios alimentarios garantizados). Esta última idea también es compartida por Tobío (2005: 15, 229 y sigs.) y Fernández y Tobío (2005), que califican a los centros escolares como “un recurso insuficiente” para la atención a los menores de tres años. Así, la conciliación de la vida familiar y laboral requiere de un análisis que incida en una reestructuración de los horarios laborales (Burgo, 2015).

Estrategias alternativas ante la escasez de políticas de atención a la infancia

Considerando las dificultades anteriormente descritas, son varias las estrategias desarrolladas en función de las posibilidades que ofrecen la familia, el mercado y las políticas públicas sociales (Esping-Andersen, 2000). El análisis del tema lleva a identificar que las estrategias las desarrollan, sobre todo, las madres trabajadoras; el papel de la madre es realizado por otra mujer, aunque hay que mencionar que también los padres comienzan a implicarse en los cuidados (Tobío *et al.*, 2010). Así, las abuelas cuidadoras, denominadas por Guasch (2006: 191) como *madres postizas*, son el primer

recurso utilizado para ejercer los cuidados de los nietos, obviamente, en un ejercicio de solidaridad intergeneracional, donde también los abuelos —aunque en menor medida— contribuyen. Esta implicación de las abuelas y los abuelos en los cuidados de los nietos posibilita la participación laboral de las madres (García-Morán y Kuehn, 2012).

Entre las estrategias de sustitución también se opta por utilizar el servicio doméstico remunerado, desarrollado con bastante frecuencia por mujeres inmigrantes (Acosta, 2013). También se constata la existencia de este servicio en distintas categorías —asistenta, *au-pair* y canguro— (Tobío, 2005). El desarrollo de estas estrategias supone la delegación de unas mujeres por otras en el cuidado de los hijos, y plantea, de forma paralela, otra situación inquietante: ¿quién cuida, a su vez, de los hijos de las mujeres inmigrantes? En la literatura encontramos las denominadas “cadenas mundiales de afecto o de asistencia” (Hochschild, 2000: 188), normalmente formadas por mujeres, que nos permiten comprender cómo el capitalismo global influye en una nueva lógica que vincula inmigración, trabajo y cuidado de las mujeres entre distintos países a escala mundial, normalmente de países en vías de desarrollo hacia países más desarrollados (Díaz, 2008).

Otra estrategia que complementa las dos opciones anteriores es la posibilidad de trabajar tiempo parcial. Este tipo de trabajo es una opción minoritaria en España, pero a pesar de ser minoritaria es desarrollado sobre todo por mujeres. La Encuesta Fuerza de Trabajo de la Unión Europea, 2010 (Instituto Nacional de Estadística) indica que, del total de ocupados a tiempo parcial en los países de la Unión Europea, los varones representan una minoría frente a las mujeres, situación que se reproduce en España. Los datos de la Encuesta de Población Activa sobre las condiciones de trabajo son más clarificadores (tabla 2), dado que la ocupación de tiempo parcial aparece desglosada por sexo y causa —cuidado infantil— y constata que las mujeres la ejercen en mayor proporción que los varones por ocuparse de los cuidados infantiles. Esta situación está estudiada en nuestro país y los datos del *Informe España 2013* evidencian la desigualdad en los trabajos reproductivos y de cuidado para las mujeres, quienes dedican más

tiempo a atender a los familiares, ancianos y enfermos y sobre las que recae la mayor parte del trabajo del hogar.

Tabla 2. Ocupados de tiempo parcial porque cuidan a niños (por no poder costear los servicios para su cuidado), según sexo. Año 2013.

	Ambos sexos		Varones		Mujeres	
	Valores absolutos	Porcentajes	Valores absolutos	Porcentajes	Valores absolutos	Porcentajes
Total	322.100	100	16.200	100	305.900	100
Cuidado infantil	140.600	43,65	11.000	3,41	129.600	40,23

Fuente: Variables de submuestra. Condiciones de trabajo. Encuesta de Población Activa. Instituto Nacional de Estadística.

Otra estrategia a considerar proviene de la Ley 39/1999, para Promover la Conciliación de la Vida Familiar y Laboral de las Personas Trabajadoras, que permite tomarse una excedencia, bien para el cuidado de los hijos o de algún familiar. En el caso que nos ocupa hablamos de excedencia parental —el padre o la madre— de hasta tres años para el cuidado de los hijos menores de seis años. Sin embargo, se trata de permisos no retribuidos, por lo que son pocos los padres y las madres que suelen acogerse a ellos, tratándose de una situación bastante reducida en España (Tobío, 2005). No obstante, si analizamos este hecho en función de los datos, observamos que la excedencia para el cuidado de los hijos ofrece un sesgo de género, siendo las mujeres las que mayormente eligen esta opción, entendiéndose la atención a los hijos como una obligación familiar sólo para ellas (Requena, 2015) (tabla 3).

Tabla 3. Excedencias laborales por cuidado de hijos según sexo del perceptor. Año 2013. En miles y porcentajes.

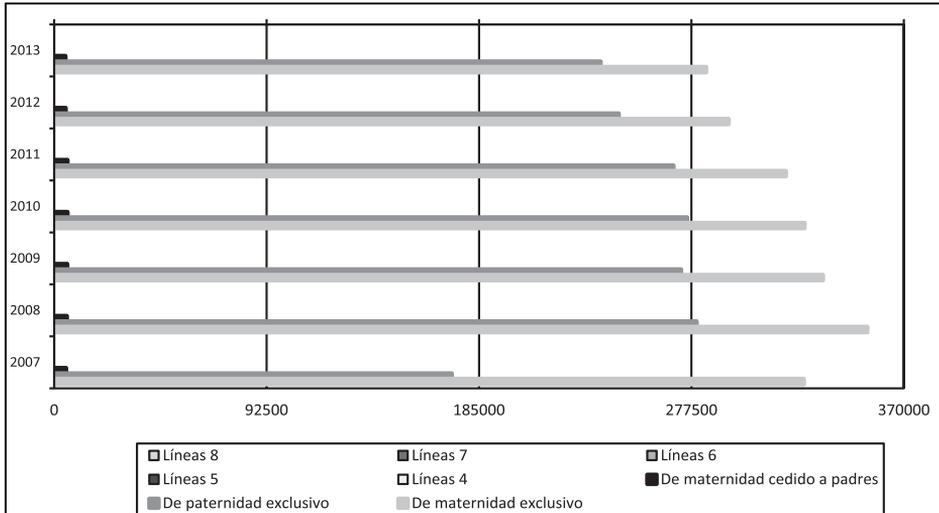
	Ambos sexos	Mujeres	Varones
Año	2013	2013	2013
Total	28.038	26.497	1.541
Porcentaje	100%	94.50%	5.5%

Fuente: *Anuario 2013 de Estadísticas*. Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

La Ley 39/1999 también regula la reducción de la jornada laboral para cuidado de hijos o familiares, si bien es con la Ley 3/2007 cuando se amplía la edad del menor de seis a ocho años para poder disfrutar de la reducción de la jornada laboral.

La Ley 3/2007 de Igualdad Entre Mujeres y Hombres establece por primera vez una licencia de paternidad que permite a los padres, en exclusiva, disfrutar de un permiso remunerado de quince días, ampliable a dos más en casos de parto múltiple. Este permiso es independiente de la licencia por maternidad de dieciséis semanas ya existente, que puede ser también compartida si parte del permiso de maternidad es cedido por la madre al padre para su disfrute (Flaquer y Escobedo, 2014). En este corto periodo se constata un aumento en el número de padres que se han acogido a esta medida, aunque reduciéndose en los últimos años a medida que están decreciendo los nacimientos (gráfico 3). Sin embargo, a pesar del avance, el permiso de paternidad se ha introducido como voluntario y no obligatorio. Esto supone una penalización de ellas en el mercado de trabajo. La clave está en equiparar los permisos de paternidad y maternidad estableciendo condiciones de igualdad (Requena, 2013).

Gráfico 3. Evolución de los permisos de maternidad y paternidad.
De 2007 a 2014.



Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas del Ministerio de Empleo y Seguridad Social. De 2007 a 2014.

En España también existe una prestación ofertada para los cuidados y la atención a la infancia impulsada desde la administración. En concreto, una ayuda de cien euros mensuales a las madres trabajadoras con hijos menores de tres años. Sin embargo, esto implica entender la política social de una forma limitada, otorgando apoyos en momentos puntuales, que aseguran ingresos directos a las familias para que se encarguen de sus miembros en vez de reemplazar a las familias en dichas responsabilidades proporcionándoles servicios de cuidado a través de políticas sociales y para la infancia (Valiente, 2008; Tobío *et al.*, 2010).

Además, las ayudas económicas como medio para la acción pueden tener un impacto desigualitario en la búsqueda de alternativas para el cuidado en el sector privado, puesto que esa ayuda no cubre el pago de los servicios del cuidado en el ámbito privado, y va a depender más de la renta familiar disponible y del lugar que ocupa la mujer en el mercado

laboral. Así, no se garantiza el principio de igualdad de oportunidades educativas (Comisión Europea, 2011; González, 2005) desde la infancia como una prioridad de las políticas educativas y sociales (Tobío *et al.*, 2010), se incentiva la dependencia familiar y la reproducción de desigualdades de género (Moreno, 2008), no se apuesta por los beneficios para la infancia y sus familias en el ámbito social (OCDE, 2012) y no se desarrolla una profesionalización en la atención educativa y de cuidados para la infancia (Comisión Europea, 2011b).

Algunas conclusiones

Este artículo supone una aportación sobre el desarrollo de las políticas públicas —educativas y sociales— para la atención de la infancia en España, país denominado como familista, y donde la provisión de cuidados de los niños se caracteriza por desarrollarse entre lo familiar y lo escolar. Sin embargo, en la actualidad la estructura familiar está en plena transformación, en especial por la incorporación de las mujeres, específicamente de las madres, al mercado laboral. Este contexto en cambio reclama una provisión de políticas educativas y, sobre todo, de cuidado, así como otras medidas que contribuyan a erradicar las desigualdades existentes en la atención a los primeros años de vida, posibiliten la igualdad con base en la educación infantil y creen condiciones más favorables para que las mujeres no sigan en el ámbito de la reproducción de los cuidados.

Así, se ha desarrollado una expansión de políticas educativas para la infancia a partir de los tres años, garantizándose una provisión de plazas suficientes. Pero la situación se presenta muy diferente para la población menor de tres años, pues existe una provisión limitada en la implementación de políticas educativas y de cuidado para estas edades. En consecuencia, los cuidados recaen en el ámbito familiar, porque es la familia la que debe buscar recursos y estrategias para la atención, casi inexistentes al margen de lo privado. Se ha constatado que utilizan diferentes estrategias ante la provisión limitada de las políticas en curso, aunque dichas

estrategias son fundamentalmente llevadas a cabo por mujeres, con una participación muy importante de las abuelas en los cuidados infantiles y de las excedencias laborales para los cuidados por parte de las madres. Esta situación invisibiliza la prioridad de desarrollar políticas de atención a la infancia desde las que se garanticen sus derechos, lo que será imposible sin el establecimiento de un pacto de Estado en pro de la infancia.

También existen medidas alternativas para la atención a la infancia — ludotecas, aulas matinales, opción de una madre de día, etc.—, sin olvidarnos de las ayudas proporcionadas a las familias, que les aseguran ingresos directos para que se encarguen del cuidado de sus hijos. Sin embargo, estas son soluciones provisionales ante una realidad que demanda cambios; el tema debe considerarse desde una perspectiva más global, que logre una provisión de cuidados que reemplace la búsqueda de iniciativas, fundamentalmente privadas, por parte de las familias. Finalmente, no podemos olvidar que uno de los desafíos sociales de nuestro tiempo es la necesidad de compatibilizar las responsabilidades familiares y laborales con el cuidado y la atención de la población infantil, que tome en cuenta, entre otros factores, la prevención de las desigualdades sociales desde la atención en los primeros años de la infancia.

Fuentes

- Acosta González, E. (2013). Mujeres migrantes cuidadoras en flujos migratorios sur-sur y sur-norte: expectativas, experiencias y valoraciones. *Polis*, 35, 1-20. Disponible en DOI: 10.4000/polis.9247
- Alcrudo, P. et al. (2012). *Planteamiento, situación y perspectivas de la educación de 0 a 6 años*. Madrid: Plataforma Estatal en Defensa del 0-6 años. Disponible en http://www.fsc.ccoo.es/comunes/recursos/15585/doc143119_Planteamiento_situacion_y_perspectivas_de_la_educacion_infantil_en_Espana._Abril_2012.pdf
- Badenes Pla, N. y López, M. T. (2011). Doble dependencia: abuelos que cuidan nietos en España. *Revista de Servicios Sociales Ekaina*, 49, 107-125.

- Badinter, E. (1993). *XY La identidad masculina*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bonino, L. (2003). Las nuevas paternidades. *Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 171-182.
- Burgo, P. (2015). *Los horarios actuales de trabajo generan desigualdad de género y sobrecarga para las mujeres*. *El Diario.es* [consultado: 18 de abril de 2015]. Disponible en http://www.eldiario.es/norte/euskadi/horarios-actuales-desigualdad-sobrecarga-mujeres_0_378312545.html
- Carrasquer, P. (2009). *La doble presencia. El trabajo y el empleo femenino en las sociedades contemporáneas* (tesis doctoral). Disponible en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5147/pcolde1.pdf?sequence=1>
- Carrillo, D. (2008). Políticas públicas de apoyo a las familias. En S. Adroher Biosca y F. Vidal Fernández (dirs.), *Infancia en España. Nuevos desafíos sociales, nuevas respuestas jurídicas* (pp. 107-124). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Cebolla-Boado, H., Radl, J. y Salazar, L. (2013). La enseñanza preescolar y sus efectos en los resultados educativos en España y en el mundo desarrollado. En H. Cebolla-Boado, J. Radl y L. Salazar, *Aprendizaje y ciclo. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta* (pp. 21-41). Barcelona: Fundación La Caixa. Disponible en http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol39_es.pdf
- Comisión Europea (2011a). *Educación y cuidados de la primera infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo del mañana*. Bruselas, 17.02.2011, COM (2011) 66 final. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2011b). *Competence requirements in early childhood education and care*. European Commission: Directorate-General for Education and Culture. Disponible en <http://www.vbjk.be/files/CoRe%20Final%20Report%202011.pdf>
- Comisión Europea (2013). *Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Objetivos de Barcelona: el desarrollo de los servicios de acogida de niños de corta edad en Europa en pro de un crecimiento sostenible e inte-*

- gradador. Bruselas, 29.05.2013, COM (2013) 322 final. Disponible en <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/ES/1-2013-322-ES-F1-1.Pdf>
- Consejo Económico y Social (2009). *Sistema Educativo y Capital Humano*. CES, Informe 1/2009.
- Díaz, M. (2008). El mercado de trabajo de los cuidados y la creación de las cadenas globales de cuidado: ¿cómo concilian las cuidadoras? *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 26 (2) 71-89. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/viewFile/CRLA0808220071A/32256>
- Esping-Andersen, G. (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona: Ariel.
- Esping-Andersen, G. (2004). La política familiar y la nueva demografía. *Información Comercial Española. Revista de Economía*, 815, 45-60. Disponible en http://www.revistasice.com/CachePDF/ICE_815_45-60_E2DBEE-4DEAB4141D2AED0DDD823952A1.pdf
- Fernández, J. A. y Tobío, C. (2005). *Conciliar las responsabilidades familiares y laborales: políticas y prácticas sociales*. Documento de trabajo 79/2005. Fundación Alternativas. Disponible en <http://www.pid.evimo.es/ConciliacionFamiliarMadres.pdf>
- Ferrara, M. (1996). The “Southern Model” of Welfare in Social Europe. *Journal of European Social Policy*, 6 (1), 17-37.
- Flaquer, Ll. y Escobedo, A. (2014). Licencias parentales y política social de la paternidad en España. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 32 (1), 69-99. Disponible en http://dx.doi.org/10.5209/rev_CRLA.2014.v32.n1.44714
- Fundación Encuentro (2013). *Informe España 2013. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro. Disponible en http://www.fund-encuentro.org/informe_espana/indiceinforme.php?id=IE20
- Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 29-42.
- García-Morán, E. y Kuehn, Z. (2012). Relaciones entre generaciones y mercado de trabajo. La importancia de los abuelos en la participación laboral de las madres. *Panorama Social*, 15, 79-91.
- Gobierno de España (2014). *Programa Nacional de Reformas de España*. Reino de España. Disponible en <http://www.mineco.gob.es/stfls/mineco/prensa/>

noticias/2014/Programa_Reformas_2014.pdf

- González, M. J. (2005). Igualando por la base: oportunidades de educación y cuidado de la primera infancia en España. En V. Navarro (dir.), *La situación social en España*, t. 1 (pp. 415-443). Madrid: Biblioteca Nueva.
- González, M. T. (2014). Dios, patria y hogar. La trilogía en la educación de las mujeres. *Hispania Sacra*, LXVI, 133, 337-363. Disponible en doi: 10.3989/hs.2013.055
- Guasch, C. (2006). ¿A la vejez viruelas? El papel de las abuelas en el cuidado de los hijos y nietos. En X. Roigé (coord.), *Familias de ayer, familias de hoy* (pp. 179-193). Barcelona: Icaria Editorial.
- Hierro, M. J. y Torre, M. (2010). *¿Querer es poder? Un análisis de la fecundidad de las mujeres españolas e inmigrantes* (documento de trabajo). España: Fundación Alternativas. Disponible en <http://www.falternativas.org/estudios-de-progreso/documentos/documentos-de-trabajo/querer-es-poder-un-analisis-de-la-fecundidad-de-las-mujeres-espanolas-e-inmigrantes>
- Hochschild, A. (2000). Las cadenas mundiales de afecto y asistencia y la plusvalía emocional. En A. Giddens y W. Hutton (eds.), *En el límite. La vida en el capitalismo global* (pp. 187-208). Barcelona: Tusquets Editores.
- Jiménez-Ramírez, M. y Del Pozo, F. J. (2013). *Propuestas didácticas de Educación para la Igualdad*. Granada: Nativola.
- Jover, J. M., Gómez-Ferrer, G. y Fusi, J. P. (2001). *España: sociedad, política y civilización (Siglos XIX y XX)*. Madrid: Debate.
- Lomas, C. (2003). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. P., Carrasco, M. J. y Aza, G. (2008). Infancia y familias de doble empleo. En S. Adroher Biosca y F. Vidal Fernández (dirs.), *Infancia en España. Nuevos desafíos sociales, nuevas respuestas jurídicas* (pp. 145-160). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2015). Estadísticas, otras prestaciones de la Seguridad Social. Disponible en http://www.seg-social.es/Internet_1/Estadistica/Est/Otras_Prestaciones_de_la_Seguridad_Social/index.htm
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia educación y formación 2020*. MECD. Dispo-

- nible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/et2020informe-espanol-2014.pdf?documentId=0901e72b81c42cf3>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015b). *Las cifras de la educación en España. Curso 2012-2013 (edición 2015)*. MECD. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015/D1.pdf>
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013). *Anuario de Estadísticas del Ministerio de Empleo y Seguridad Social 2013*. Disponible en <http://www.empleo.gob.es/es/estadisticas/contenidos/anuario.htm>
- Montagud, T. (2000). Repensando la política social. *Revista Documentación Social*, 154, 13-23.
- Moreno, A. (2004). El familiarismo cultural en los Estados de bienestar del sur de Europa: transformaciones de las relaciones entre lo público y lo privado. *Sistemas*, 182, 47-74.
- Moreno, A. (2008). Familia y roles de género en España desde una perspectiva comparada: un modelo de transición. En E. Chuliá y J. F. Sanz (coords.), *En torno a la familia española: análisis y reflexiones desde perspectivas sociológicas y económicas*. Madrid: FUNCAS.
- OCDE (2012). *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. OCDE.
- Palomo, P. (2006). La doble jornada y la conciliación de la vida laboral y la vida familiar. Mujeres: usos del tiempo y cambio social. *Revista Crítica*, 933, 36-40.
- Requena, A. (2013, 15 de noviembre). *Equiparar los permisos de paternidad es clave para que el mercado deje de penalizar a las mujeres*. *El Diario.es*.
- Requena, A. (2015, 16 de marzo). *El 95% de las personas que están fuera del mercado laboral para dedicarse a los cuidados son mujeres*. *El Diario.es*.
- Revista Organización y Gestión Educativa. Revista de Forum Europeo de Administradores de la Educación (2013). Monográfico *Políticas educativas de Educación Infantil*, 1, 13-28.
- Sánchez, A. (2008). Enfoque, estabilidad y continuidad de la escolarización en la Educación Infantil (0-6 años). Evolución histórica en la Comunidad de

- Madrid. *Revista de Educación*, 347, 75-99. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_04.pdf
- Sevilla, D. (2002). Políticas de educación infantil y su incidencia en los procesos de exclusión. Reflexiones en contexto social. En M. A. Pereyra, J. C. González y J. M. Coronel, *Infancia y escolarización en la modernidad tardía* (pp. 161-177). Madrid: Akal-UIA.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.htm>
- Subirats, J. (2008). *Análisis y gestión de las políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Tobío, C. (2005). *Madres que trabajan. Dilemas y estrategias*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Tobío, C. (2012). Cuidado e identidad de género. De las madres que trabajan a los hombres que cuidan. *Revista Internacional de Sociología*, 70 (2), 399-422. Disponible en DOI:10.3989/ris.2010.08.26
- Tobío, C. (2013). Estado y familia en el cuidado de las personas: sustitución o complemento. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 31 (1), 17-38. Disponible en DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CRLA.2013.v31.n1.41623
- Tobío, C. et al. (2010). *El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI*. Barcelona: Fundación La Caixa. Disponible en http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol28_completo_es.pdf
- UNICEF (1989). Convención de los Derechos del niño. Disponible en https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
- UNICEF (2014). *La infancia en España 2014. El valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia*. Madrid: UNICEF-Comité Español. Disponible en http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/infancia-espana/unicef_informe_la_infancia_en_espana_2014.pdf
- Valiente, C. (1997). Las políticas de cuidado de los niños a nivel nacional en España (1975-1996). *Papers*, 53, 101-136.
- Valiente, C. (2008). La expansión de una política de ayuda (parcial) a las familias: educación infantil y cuidado de los niños pequeños en España. En E. Chuliá y J. F. Sanz, *En torno a la familia española: análisis y reflexiones*

- desde perspectivas sociológicas y económicas* (pp. 57-71). Madrid: FUN-CAS.
- Valiente, C. (2011). La erosión del familismo en el Estado de bienestar en España: las políticas de cuidado de los niños desde 1975. En E. Almeda y D. Di Nella (eds.), *Las familias monoparentales a debate*, (pp. 47-66). Barcelona: Copalqui.
- España 1970. Ley 14/1970, del 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, n. 186, 6 de agosto de 1970.
- España 1999. Ley 39/1999, del 5 de noviembre, Para Promover la Conciliación de la Vida Familiar y Laboral de las Personas Trabajadoras. *Boletín Oficial del Estado*, n. 266, 6 de noviembre de 1999.
- España 1990. Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, n. 238, 4 de octubre de 1990.
- España 2002. Ley Orgánica 10/2002, del 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n. 307, 24 de diciembre de 2002.
- España 2006. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n. 106, 4 de mayo de 2006.
- España 2007. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, Para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres. *Boletín Oficial del Estado*, n. 71, 23 de marzo de 2007.
- España 2013. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, Para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, n. 295, 10 de diciembre de 2013.

Fecha de recepción: 20 de mayo de 2015
Fecha de aceptación: 10 de junio de 2015

Magdalena Jiménez Ramírez. Licenciada en Pedagogía. 1998 (Universidad de Granada), doctora por la Universidad de Granada (Universidad de Granada), Experto Universitario en Juventud y Sociedad (Uni-

versidad Nacional de Educación a Distancia), Experto Universitario en Evaluación, programación y supervisión de políticas de inserción social. 2010. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Profesora del Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada). Cuenta con los libros: *La exclusión social en el Estado del bienestar: estudio comparado de los jóvenes europeos al finalizar la escolaridad obligatoria* (2004) y en coautora de *Educación para la Igualdad: reflexiones y propuestas* (2011), entre muchas otras publicaciones. Correo electrónico: madji@ugr.es

Jóvenes ante un futuro sin futuro: importancia de la educación en valores como propuesta de desarrollo personal y social del colectivo juvenil

Young facing a future without a future: the importance of education in values as a proposal for personal and social development of the youth group

*Enrique García Jiménez
Rocío Lorente García*

Resumen

El presente de muchos jóvenes en España está marcado por el signo del desempleo y la precariedad laboral. Esto acentúa la marginación y el riesgo de exclusión social en el colectivo juvenil, pues al quedarse al margen del mercado laboral quedan igualmente excluidos del sistema social o relegados a una situación de marginalidad. Como consecuencia, el futuro se presenta vacío de expectativas laborales y aspiraciones sociales y personales. Así pues, muchos jóvenes de hoy se enfrentan a la paradoja de un futuro sin futuro.

Ante tal situación, defendemos la importancia de la educación en valores para trabajar con estos jóvenes, que puede ser un impulso para mirar al futuro con la esperanza de salir de su situación desde la autoconfianza y la autoestima, levantándolos personalmente y aupándolos socialmente, con la finalidad de que puedan volver a ser incluidos en nuestra sociedad como presente y, sobre todo, como futuro.

Palabras clave: precariedad laboral, juventud, educación en valores.

Abstract

The present of many young people in Spain is marked by the sign of unemployment and job insecurity, to become a central social reality. This

accentuates the risk of marginalization and social exclusion in the youth group, as to stay out of the labour market, they are also excluded from social or relegated to a marginal situation system.

As a consequence, the future is empty of labour expectations and social and personal aspirations. Therefore, many young people today are faced with the paradox of a future without a future.

In this situation, we defend the importance of teaching values to work with these young people, it may be an support to look forward with hope to get out of their situation from the self-confidence and self-esteem, lifting personally and helping up socially, in order that they can return to be included in our society as a present, and above all, as a real future.

Key words: job insecurity, young people, teaching values.

Introducción

La crisis económica —que se prolonga desde 2008— está afectando duramente a todos los sistemas económicos y productivos mundiales, y en el caso de España no ha sido la excepción. De hecho, uno de los efectos más negativos de esta crisis es el alto porcentaje de personas desempleadas que se registran en nuestro país y que en muchos casos se están convirtiendo en desempleados de larga duración.

Para entender esta realidad es necesario echar un vistazo a los datos de la situación del empleo en la actualidad en el contexto español. Concretamente, en el primer trimestre de 2015, según la Encuesta de Población Activa (EPA), el número total de *parados* en España se sitúa en 5 millones 444 mil 600 (INE, 2015a).

Esta falta de empleo que en muchos casos afecta a varios miembros de una misma familia es uno de los tres factores que, según la Estrategia Europea 2020, supone un riesgo de exclusión social para quienes lo padecen.

Precisamente la Plataforma para la Pobreza y la Exclusión Social, una de las iniciativas de la Estrategia Europea 2020, a través del indicador

AROPE,¹ considera como personas en riesgo de pobreza y/o exclusión social a aquellas que se encuentran en alguna (o varias) de las siguientes situaciones: vivir con bajos ingresos, sufrir privación material severa y, vivir en hogares con baja tasa de empleo (INE, 2015b).

Desgraciadamente, la realidad del contexto español constata que existen muchas personas que sufren alguna de estas situaciones y en muchos casos las tres, pues son numerosas las familias cuyos miembros están desempleados y se mantienen con una (baja) ayuda asistencial que ni siquiera cubre las necesidades básicas. Concretamente, el informe de la EPA sobre Condiciones de Vida (INE, 2015c) recoge que en el segundo trimestre de 2014 había en España 740 mil 500 sin ningún tipo de ingreso.

En este mismo informe se señala que

el porcentaje de población por debajo del umbral de riesgo de pobreza aumentó respecto al año anterior. La población en riesgo de pobreza es un indicador relativo que mide desigualdad. No mide pobreza absoluta, sino cuántas personas tienen ingresos bajos en relación al conjunto de la población. Así, en la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) de 2014 (y teniendo en cuenta los ingresos de 2013) la tasa de riesgo de pobreza se situó en el 22,2% de la población residente en España, frente al 20,4% registrado el año anterior (INE, 2015c).

La realidad social de los jóvenes en el contexto laboral español

Tras el análisis realizado anteriormente, podemos afirmar que existe una relación directa entre exclusión del empleo y exclusión social, pero lo realmente alarmante es que tener un empleo hoy tampoco garantiza no padecer exclusión social, debido a las precarias condiciones de muchos

1 AROPE, por sus siglas en inglés, *At risk of poverty or social exclusion*.

de los empleos. En este sentido, es interesante el estudio realizado por la fundación FOESSA, que se desarrolla esta hipótesis del siguiente modo:

el contexto de crisis laboral se ha traducido en una reducción del poder de negociación de los trabajadores, que están asistiendo a una precarización de las condiciones en las que desarrollan su actividad. Los hogares en los que la persona sustentadora principal está trabajando han experimentado un aumento de la exclusión de 4 puntos. En el conjunto de los trabajadores ocupados, la tasa de exclusión ha ascendido al 15,1%. Ahora, en la mitad de los hogares excluidos, y en 4 de cada 10 hogares en exclusión severa, hay alguna persona ocupada, algo que en sí mismo no parece suficiente para superar estas situaciones más problemáticas (Lorenzo Gilsanz, 2014: 195).

Pero si hablamos de paro juvenil, la situación se recrudece aún más. El sector de los jóvenes es el más castigado por la crisis y el desempleo en España. En este sentido, en julio de 2012, quizás uno de los momentos más críticos desde el comienzo de la crisis económica, la tasa de paro entre los jóvenes de hasta 25 años era del 51.2%, llegando al techo del 55.7% en el 2014. Actualmente, según datos del primer trimestre de la Encuesta de Población Activa (EPA), esta tasa de desempleo juvenil se sitúa en el 51.4%.

Más allá de la exactitud de los datos y su correspondencia con la realidad —al confundir a los jóvenes de la franja de edad de 16 a 24 años con los laboralmente activos, como indica Elzo (2014)—, nos encontramos ante un panorama desolador para el universo de los jóvenes en lo que respecta a la consecución de empleo y al futuro laboral.

Sin embargo, esta situación no es nueva. En el contexto de la bonanza económica y el *boom* del ladrillo, ya comenzaba a vislumbrarse un mercado laboral complicado e incierto para los jóvenes, quedando desde entonces en una situación cuando menos precaria o en riesgo de exclusión social. Esta problemática juvenil basada en la precariedad hace que sea sustituida en muchos casos la estratificación de clase social por la

de edad, como indica Martín Criado (2002), siendo los propios jóvenes relegados a la parte más baja de esta forma de estratificación por edad.

No obstante, existe una diferencia relevante entre la problemática laboral de los jóvenes en los años anteriores a la crisis y en la actualidad. En esos años de bienestar económico, la opinión pública culpabilizaba al joven que se encontraba en situación de desempleo, aludiendo a patía, falta de motivación, falta de interés por trabajar y por estudiar. Por el contrario, desde 2008 y hasta la actualidad, los jóvenes han dejado de ser enjuiciados como culpables máximos de su situación laboral de precariedad y desempleo, y se ha pasado a compadecerlos, centrando las críticas en la nefasta situación del mercado laboral, la gestión por parte de los gobiernos de las reformas laborales y el contexto generalizado de crisis (Cano Hila, 2014).

Generación nini

La visión de culpabilidad del joven en los años precedentes a la crisis da como resultado el surgimiento de la llamada *generación nini*, que supone el reconocimiento de la existencia de una generación de jóvenes que sienten rechazo tanto a estudiar como a trabajar. Según señala Tezanos (2013), nos encontramos ante una generación de jóvenes pragmática, que ha perdido la ilusión y la fuerza por las distintas conquistas sociales y que se muestra apática y acomodaticia, sin buscar responsabilidades y viviendo únicamente el presente desde el ocio y el disfrute.

Este es el pensamiento del que surge la generación *nini*. En un contexto de crecimiento y bienestar económico, el panorama laboral de los jóvenes ya comenzaba a vislumbrarse complicado. Asimismo, la mentalidad posmoderna,² que irrumpe con fuerza desde las últimas dos décadas del siglo XX, también propicia el encumbramiento de los *nini*. Son los dos factores en los que se enmarca esta generación de jóvenes que se caracterizan por el rechazo a estudiar y a trabajar.

² Regida con base en valores como el individualismo, consumismo, materialismo, hedonismo, inestabilidad emocional, etc. Para leer más sobre el tema: García y Lorente (2015).

Estos jóvenes, al amparo de sus padres y arropados por el estado de bienestar, que aunque mejorable se presentaba como suficiente, contaban con las necesidades básicas cubiertas, obviando el esfuerzo y la superación personal, tanto en el terreno educativo como en el laboral; se abandonaron al espíritu conformista que les impedía todo cambio ascendente de estatus social pero que les proporcionaba una vida sin preocupaciones ni responsabilidades, centrada en el disfrute del presente a través del ocio (INJUVE, 2011).

Sin embargo, con la llegada de la crisis en 2008, comenzó a entenderse el concepto de generación *nini* desde una perspectiva diferente, basada en la compasión hacia el joven. Como quedó dicho antes, la crisis económica posibilita que la sociedad en su conjunto cambie la concepción del joven respecto a su difícil situación en el mercado laboral, pasando de culpabilizarlo a compadecerlo y disculparlo.

Esto propicia que desde la irrupción de la crisis el concepto de generación *nini* se haya transformado. Desde 2008 hasta la actualidad, se sigue hablando de jóvenes que no estudian ni trabajan, pero ya no porque no quieren sino porque el mercado laboral y la situación económica general les imposibilitan hacerlo. Se trata en muchos casos de jóvenes que abandonaron con prontitud los estudios para introducirse en el mercado laboral y que han perdido su empleo, y por su falta de formación les resulta especialmente difícil encontrar un trabajo, al tiempo que por razones económicas no pueden permitirse retomar los estudios.

Así pues, desde 2008 se denomina generación *nini* a aquellos jóvenes (de entre 18 y 34 años) cuyo rasgo distintivo es que no tienen acceso a la educación formal, sobre todo por razones económicas y de capital cultural, pero tampoco al mercado laboral, principalmente por su escasa formación. Así, estos jóvenes adquieren una condición de marginalidad y quedan en claro riesgo de exclusión social (Téllez Velasco, 2011).

A la luz de los datos, podemos observar la incidencia de los jóvenes *nini* en los últimos años. En este sentido, según datos del Eurostat recogidos en el diario *El País* (11 de junio de 2011), el porcentaje de jóvenes españoles de 18 a 24 años que ni estudian ni trabajan es de 23.8%, siendo por tanto

uno de los países de Europa con mayor tasa de *ninis*. Por el contrario, antes de la crisis el porcentaje de jóvenes que no estudiaban ni trabajaban —desde la concepción de la culpabilidad del propio joven— era de 14%.

Generación mileurista

Otra forma de categorización, acuñada por diversos sociólogos, que define muy bien la situación de muchos jóvenes en nuestro país es la *generación mileurista*. Supone una concepción que igualmente hace referencia a la posición de marginalidad y riesgo de exclusión social de los jóvenes.

Este concepto parte de la situación de precariedad laboral de los jóvenes ya desde antes del comienzo de la crisis económica. Tiene su origen en el año 2005 y se utilizó para designar a todas aquellas personas que no ganaban más de mil euros mensuales a pesar de tener un título universitario y en muchos casos estudios de tercer ciclo (doctorado, máster, etc.) o de idiomas. El grupo más nutrido en torno a este salario lo formaban los jóvenes. En aquel momento, esta situación suponía un estado preocupante de precariedad, pues andábamos en pleno crecimiento económico, con unos sueldos medios mayores a los de esta generación *mileurista*. Esta precariedad, además de lo estrictamente económico, afectaba igualmente lo contractual, proliferando contratos temporales, de formación, de prácticas, becas, etc. alejados de la estabilidad laboral deseada (Casnovas y Vall-Llosera, 2013).

La consecuencia directa de la precariedad económica y laboral de estos jóvenes era la inestabilidad en la globalidad de su vida, que propiciaba situaciones como la dependencia o apoyo económico de los padres, el alojamiento en el hogar paterno —o en el mejor de los casos en una vivienda compartida—, ausencia de coche, falta de ahorros... en definitiva, la generación *mileurista* afrontaba un tipo de vida de estudiante perpetuo, un vivir al día constante (Freire, 2008).

Estos jóvenes eran los mejor preparados hasta la fecha en España y sin embargo veían en peligro la posibilidad de rentabilizar las inversiones

formativas realizadas, dada la situación de precariedad laboral en la que se veían envueltos, con el consiguiente riesgo de debilitar sus transiciones a la vida adulta. Todo esto traía en los jóvenes una evidente desesperación y una lógica frustración (Gentile, 2014).

Debido a su gran presencia mediática, el término *mileurista* pasó a aplicarse principalmente a un marco generacional y a una forma de enfrentarse a la vida, como lo fueron la generación del 68 o la generación ochentera. Sin embargo, en esta ocasión, los jóvenes *mileuristas* tenían sobradas razones para cuestionar y dejar atrás esta etiqueta (Freire, 2006).

Lo singular de estos jóvenes es que han tenido unas oportunidades formativas de ascenso en el nivel educativo muy superiores a las de las generaciones anteriores, con la consiguiente aspiración a consolidar una movilidad social ascendente respecto a sus padres y abuelos. Sin embargo, dicha aspiración se ha visto truncada por la precariedad laboral, al grado de que en muchos casos estos jóvenes hayan tenido un nivel de vida inferior al que tuvieron las generaciones que les precedieron, sobre todo las inmediatamente anteriores. En otras palabras, los padres de estos jóvenes *mileuristas* pudieron cumplir su sueño de superar a los padres en todo, obteniendo un mejor empleo, una mejor vivienda y, en definitiva, mayor calidad de vida. Sin embargo, estos *mileuristas* no han conseguido superar a sus padres, sino más bien retroceder en muchos casos al nivel de vida de sus abuelos (Gil, 2009).

Hoy, la generación *mileurista* como tal ha perdido en gran parte su sentido, puesto que la crisis económica, con el enorme debilitamiento del mercado laboral y el gran crecimiento de la tasa de desempleo y de la precariedad laboral, han contribuido a un retroceso significativo del nivel de vida de los españoles, con un consiguiente descenso de los salarios y su consecuente pérdida de poder adquisitivo. Por tanto, hablar hoy de *mileuristas* —o personas que ganan menos de mil euros mensuales— como precarios es un lujo, dadas las condiciones económicas y laborales del conjunto de la población.

Sin embargo, el sentido profundo del término *mileurista*, que aludía a la situación de precariedad laboral e inestabilidad juvenil a nivel social, sigue

plenamente vigente; de hecho, supone el origen o la antesala de lo que hoy conocemos como *generación perdida*, que se asienta igualmente sobre la base de la precariedad, la marginalidad y el riesgo de exclusión social.

Generación perdida

El término *generación perdida* alude a un grupo importante de jóvenes que se encuentran en situación de precariedad debido a la falta de empleo o a unas condiciones laborales pésimas, entre las que se incluyen, aparte del salario, el bajo reconocimiento social y la obtención de un puesto de trabajo por debajo de su cualificación.

Por tanto, la generación perdida es considerada como una generación de excluidos, ya que al comenzar a integrarse dentro de la dinámica laboral se han visto envueltos en un clima de deslocalización, de adelgazamiento de la administración y de pérdida de presencia del empleo fijo en beneficio del empleo temporal y precario. Al mismo tiempo, los jóvenes protagonistas de esta generación han crecido y se han desarrollado en las nuevas tecnologías, con una fuerte presencia en las redes sociales y con fórmulas alternativas de comunicación (Vallejo, 2013).

La llamada generación perdida hace referencia a un doble fenómeno. Por un lado, a aquellos jóvenes poco cualificados que abandonaron la institución educativa con prontitud, seducidos por los cantos de sirena del mundo laboral, especialmente del sector de la construcción que se encontraba al alza en los años previos al estallido de la crisis. Muchos jóvenes siguieron el ejemplo de otros muchos que se encontraban ya inmersos en el mercado laboral ganando sueldos muy elevados sin la necesidad de tener formación. Pero con la crisis económica de 2008 llegó la decepción: el sector de la construcción comenzó a caer con fuerza y se perdieron muchos empleos en todos los niveles. Por tanto, estos jóvenes que habían cambiado las aulas por un trabajo en la construcción que no exigía cualificación, se vieron sin empleo y sin grandes expectativas de futuro debido a su escasa formación. En un principio mantuvieron el col-

chón de la prestación por desempleo, pero al pasar a ser *parados* de larga duración y han perdido toda ayuda o prestación, se les advierte un futuro laboral muy complicado. Una de las salidas por las que están optando estos jóvenes es la vuelta a los pupitres para obtener una formación que los capacite para competir en el mercado laboral. Sin embargo, muchos de ellos se encuentran en una situación económica límite o no pueden disponer de ayuda familiar, por lo que acaban convirtiéndose en jóvenes *nini* en contra de su voluntad (Casanovas y Vall-Llosera, 2013).

Por otro lado, la generación perdida abarca igualmente al otro extremo de la balanza: jóvenes cualificados e incluso sobrecualificados que forman parte de la generación mejor preparada de España y que no consiguen encontrar empleo o, en el mejor de los casos, el trabajo que logran obtener está muy por debajo de sus expectativas y de su cualificación académica y profesional.

Como quedó dicho antes, el paro juvenil es una de las grandes lacras de la sociedad española en la actualidad, que afecta incluso, como se ejemplifica a través de estos jóvenes, a la población más preparada y con mayor nivel de estudios. La dificultad de inserción laboral de estos jóvenes sobrecualificados se debe principalmente al desajuste entre la educación y el mercado, producido por una inadecuada preparación en el sistema educativo para el mundo del trabajo. Todo esto provoca el *infraempleo*, que redundará en la desmotivación de este sector juvenil cualificado. Este desajuste educativo-laboral no es nuevo en España, pero se ha agudizado tras la irrupción de la crisis en 2008 (INJUVE, 2013).

Una vía de escape a esta situación la encontramos en emigración, potenciando la llamada fuga de cerebros. En este sentido, en los últimos años y acrecentado por la crisis y falta de oportunidades en España, se está produciendo un fenómeno migratorio que consiste en la salida de muchos españoles, sobre todo jóvenes, para trabajar —o buscar trabajo— en el extranjero, principalmente en los países más desarrollados de la Unión Europea. Es una realidad en esencia distinta a la que se produjo en los años cincuenta y sesenta, pues ahora hablamos de personas cualificadas pero sin sitio dentro del mercado laboral español.

Como señala Santos Ortega (2013), en cierto modo este fenómeno social de fuga de cerebros implica una nueva dimensión de la precariedad, pues supone romper con el propio contexto social y es un doloroso destino para los jóvenes españoles. Sin embargo, existe cierta ambivalencia al tratar este tema, pues la salida al extranjero también puede verse como una oportunidad para obtener mayores capacitaciones y mejorar en un contexto social y laboral marcado por la movilidad a nivel global.

Estos jóvenes sobrecualificados que forman parte de la generación perdida representan la nueva cara de aquella generación *mileurista* de los años previos a la crisis. En realidad, estamos ante un fenómeno muy similar que se agudiza aun más en esta versión renovada de los *mileuristas*.

Finalmente, a muchos de los jóvenes de hoy les cuesta mirarse y ser conscientes de su propia realidad; les cuesta afrontar que se encuentran abocados a una crisis y a un fracaso sistémico en una sociedad que no les deja otra opción que la exclusión. Por ello, viven su realidad con gran pesadumbre, pero al mismo tiempo con un gran esfuerzo constructivo para intentar salir delante, con capacidad emprendedora y con ideas y recursos innovadores (Tezanos, 2013).

Consecuencias sociales del desempleo y la precariedad laboral para los jóvenes

La difícil situación de los jóvenes en el ámbito laboral trae consigo una serie de consecuencias sociales que se vienen apuntando desde hace años en España, pero que se han agudizado más desde la crisis económica.

Como es sabido, la sociedad actual ensalza el hecho de ser joven, produciéndose un significativo proceso de *juvenilización* de la sociedad o, en palabras de Álvaro y Nascimento (2014), un alargamiento de la juventud y de la identidad juvenil. En este contexto, el paso de la juventud a la vida adulta se caracteriza por el tránsito de la precariedad a la estabilidad, basada en cuatro condiciones que definen a los adultos de pleno derecho: trabajo fijo, pareja estable, domicilio fijo y descendencia (Avelló y Mu-

ño, 2002). El alargamiento de la juventud se acentúa en muchos casos por el estancamiento en la precariedad, al resultar cada vez más difícil para las personas jóvenes asumir condiciones de estabilidad.

Los jóvenes se encuentran cada vez más excluidos y fuera del sistema debido a la falta de oportunidades laborales y a las pésimas condiciones en las que se desenvuelven en el mercado laboral. Así pues, el propio mercado laboral está condenando a los jóvenes a vivir en una eterna juventud, financiando en mayor medida la precariedad y dificultando la transición hacia la estabilidad (Martín, 2002).

Por otra parte, ante su nefasta realidad laboral, aumenta la dependencia de los jóvenes respecto a sus padres, no sólo desde el punto de vista económico sino también de la vivienda. Es por ello que las estrategias y los procesos de emancipación de la población joven son cada vez más tardíos. Esto es consecuencia directa de su estado de precariedad y marginalidad a nivel sociolaboral, pero no de forma completa.

En este sentido, la propia idiosincrasia de la juventud española, amparada por los propios valores de una cultura en la que predomina un fuerte apego a los vínculos familiares, potencia el retraso del abandono del hogar paterno en mucho mayor grado que en otros países europeos. Por ello, la dependencia residencial de los jóvenes en España tradicionalmente ha sido bastante elevada, incluso en los años de bonanza económica. Asimismo, la cultura y los valores propios de la posmodernidad inciden en la dependencia económica y residencial de los jóvenes, de tal manera que se produce una sintonía entre el estilo de vida de los jóvenes y los valores posmodernos: la centralidad del yo, la búsqueda inmediata del placer y la idea de vivir sólo el presente desde la óptica del consumo y el disfrute.

Así, los jóvenes retrasan la emancipación, pues la dependencia no les supone un obstáculo sino, por el contrario, despojarse de preocupaciones y responsabilidades propias del mundo adulto (García, 2013). Sin embargo, prolongar la dependencia familiar supone en sí mismo un factor de exclusión social para los jóvenes, a pesar de que pueda ser coherente con el proyecto posmoderno y con el apego a la familia. Al no

emanciparse, los jóvenes son excluidos del mundo de los adultos, pues siguen inmersos en el universo juvenil, lo que supone un grave riesgo de marginalidad (García y Martínez, 2012).

Igualmente, el alargamiento de la juventud y la dependencia económica y residencial propicia un retraso en la constitución de la propia familia por parte del joven, lo cual supone un retraso en la estabilidad de su vida sentimental, todo ello con el telón de fondo de la precariedad laboral, la marginalidad y el desempleo. Como dato significativo, según el INE, en 2014 la edad media en la que una mujer tenía su primer hijo en España es de 32.7 años, muy por encima de la media europea, que es de 29.7 años.

Finalmente, la perspectiva de un futuro incierto y la falta de oportunidades laborales están llevando a los jóvenes a una obsesión por el *credencialismo*, esto es, por la acumulación de títulos y diplomas educativos que certifiquen una formación determinada para poder destacarse dentro del maltrecho mercado de trabajo español.

De esta forma, la generación mejor preparada de la historia de España opta por continuar, y mejorar si cabe, su ya de por sí notable formación en busca de nuevas y mejores oportunidades laborales. Sin embargo, en muchos casos no consiguen introducirse con éxito en el mercado laboral y con un puesto basado en su capacitación. Ante este panorama, la frustración y el desánimo los invade, al tiempo que la inestabilidad en todos los niveles se cierne sobre su futuro, con grave riesgo de convertirse en esa generación perdida de la que tanto desean huir. Bien es cierto que no se trata de una actitud unánime, sino que hay entre los jóvenes otras actitudes y sentimientos vitales de optimismo por la construcción de un futuro laboral y personal con mejores perspectivas, alejado de la pesadumbre existencial en la que buena parte de la sociedad pretende enterrar a los jóvenes de hoy (González-Anleo y González, 2010).

Propuesta de educación en valores para el desarrollo personal y emocional de los jóvenes

A partir de esta radiografía de la situación social y laboral de los jóvenes, en la que la marginalidad y la exclusión social se encuentran cercanas al colectivo juvenil, defendemos la importancia de trabajar el aspecto emocional y anímico de las personas afectadas para evitar o reducir al máximo posible los sentimientos de frustración, desánimo y vulnerabilidad que pueden desembocar en trastornos como sentimiento de contradicción, dependencia, impacto en su salud mental (Pradales, 2000), problemas en la construcción de la identidad y el bienestar psicológico (Gallardo, 2011), pérdida de autoestima, debilitamiento de la red social, inseguridad, etc.

Es cierto que ya existen iniciativas encaminadas a orientar a las personas desempleadas, a formarlas en cualquier aspecto del ámbito laboral y a dotarlas de herramientas para encontrar un mejor empleo y obtener mayores oportunidades laborales. En este sentido, destacan los servicios de orientación y formación laboral, las entrevistas en profundidad, los seminarios que profundizan en técnicas de búsqueda de empleo, la formación complementaria, etc.³

Sin embargo, este tipo de iniciativas inciden en la preparación para el trabajo pero no en las consecuencias de la vulnerabilidad laboral en el aspecto emocional y anímico de las personas. Por ello creemos en la importancia de crear programas educativos enfocados al desarrollo personal y la estabilidad emocional de los jóvenes que han perdido su empleo, se encuentran en una situación de precariedad laboral y social o no tienen perspectivas a corto plazo de un futuro óptimo basado en un puesto de trabajo estable y deseable.

3 Estas iniciativas, promovidas por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, están desarrolladas en los siguientes sitios: http://www.sepe.es/contenidos/personas/encontrar_empleo/ofertas_empleo.html, http://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/cursos/buscador_cursos.html

En este sentido, planteamos los aspectos sobre los cuales creemos necesario trabajar con el colectivo de jóvenes en situación de marginalidad laboral y en riesgo de exclusión social.

Para incidir sobre el estado de desánimo en el que pueden verse estas personas, es importante reforzar el valor de la esperanza. Sin duda, en la situación en la que se encuentran, esto es difícil de materializar, pues resulta contradictorio con la realidad que están viviendo y con las pobres expectativas que se les presentan. Aun así, es importante favorecer un planteamiento interno positivo; es fundamental trabajar con ellos la búsqueda de la esperanza como motor para el cambio vital, desde una óptica humanística que incida en la importancia de mirar con optimismo el futuro, no como utopía o quimera, sino como sólido argumento para confiar en el cambio.

Otro elemento clave para la estabilidad personal y emocional de los jóvenes en situación de vulnerabilidad es la motivación por seguir adelante y salir de su situación actual. Como defiende Elzo (2007), si siempre la competencia en lo personal y en lo profesional ha sido necesaria, ahora lo es todavía más. No basta sólo la buena voluntad en lo que se haga sino que es preciso adquirir nuevos conocimientos y estar en constante aprendizaje, para ajustarse personalmente a la situación profesional. En los tiempos actuales ser competente exige muchísimas cosas, más allá de concernientes a un puesto concreto. En esta línea, es importante que sean conscientes y valoren la formación complementaria que están adquiriendo, aunque a veces tengan la sensación de que no es suficiente para su inserción o permanencia en el mercado laboral.

Otro de los aspectos que creemos fundamental trabajar con el colectivo juvenil es el valor de la seguridad, encaminada a favorecer la estabilidad emocional a través de la confianza en uno mismo; esto es, reforzar la conciencia del poder que se tiene para afrontar las dificultades. Para ello es importante redescubrir las formas para combatir el estrés provocado por la falta de empleo o la precariedad laboral. Pensamos que sería conveniente facilitar a los jóvenes diferentes técnicas de relajación y control de la ansiedad, así como el entrenamiento de habilidades sociales que ayuden a reforzar la seguridad en sí mismos.

Una vez perdida, resulta difícil recuperar la confianza en uno mismo. Por ello es imprescindible el trabajo centrado en la autoestima desde los aspectos psicológicos, como trampolín para su desarrollo, reintegración social y revalorización personal. De hecho, la baja autoestima y, por tanto, la nula creencia en las propias capacidades, es uno de los problemas más acuciantes de las personas en situación de vulnerabilidad. Por ello, es muy importante trabajar en esta línea con el colectivo que nos ocupa.

La baja autoestima puede tener consecuencias personales nefastas, pues la falta de confianza en las propias posibilidades conduce a una dejadez y abandono que debilita los procesos de integración a las redes sociales, lo que lleva cada vez en mayor grado a la exclusión social del individuo.

Creemos que la empatía, es otro de los valores que deben trabajar en este tipo de programas, pues esta nos acerca al ejercicio sociológico básico de ir más allá de lo evidente respecto a un objeto o acontecimiento social y nos permite derribar los muros de aquello que damos por sentado para adentrarnos de lleno en la raíz. Gracias a la empatía somos capaces de ver más allá de lo que todo el mundo ve y comprender las causas y motivaciones que llevan al individuo a actuar de la forma en que lo hace, con base en su contexto social y las particularidades del proceso de socialización recibido.

Por último, y en relación con el valor de la empatía, consideramos el altruismo como otro aspecto clave en el desarrollo personal y emocional de estos jóvenes. La oportunidad de poder trabajar con otros colectivos en riesgo de exclusión social o marginales supone, en primer lugar, poner a disposición de los demás los conocimientos, habilidades, recursos y estrategias propias de forma desinteresada. En segundo lugar, este ofrecimiento basado en la gratuidad supone un enriquecimiento y desarrollo a nivel personal, imposible de adquirir a través de otras experiencias. Asimismo, aun sin ser el objetivo fundamental, se puede adquirir a través del voluntariado un reconocimiento laboral en forma de experiencia que resulta útil en el futuro desempeño de la profesión.

En este sentido, sería interesante proponer experiencias de voluntariado afines al área profesional de cada joven, con el objetivo de que su

óptima implicación y la calidad de su trabajo repercute positivamente en beneficio de los colectivos con los que se colabore.

Conclusiones

A lo largo de las páginas anteriores hemos ido profundizando en la situación de los jóvenes españoles respecto al ámbito laboral y social, y las conclusiones no son muy halagüeñas para este colectivo.

Algunas de las denominaciones que se les han dado a los jóvenes para destacar su realidad son *ninis*, *mileuristas*, miembros de la *generación perdida*, entre otras menos significativas; todas ellas ponen de manifiesto la situación de paro y precariedad laboral que arrastran, con el consiguiente riesgo de marginación y exclusión social.

Sin embargo, desde aquí no se detalla una propuesta de superación o transformación de la realidad social de tantos jóvenes de hoy. No es esa la línea marcada para este artículo. Nuestra tesis, por el contrario, se centra en la importancia de la educación en valores para trabajar con los jóvenes que se encuentran ante esta desgraciada realidad social, como un impulso para mirar al futuro con la esperanza de salir de su situación desde la autoconfianza y la autoestima. Para ello es necesario ir más allá de los aspectos puramente psicológicos del individuo, aludiendo desde la axiología hasta la raíz de la educación y el contexto social que los rodea.

No se puede pretender volver a incluir a estos jóvenes en la dinámica social a través del mercado de trabajo sin atender previamente la parte más humana y personal. Resulta crucial poner énfasis en la educación, atendiendo de forma más concreta el ámbito de los valores, que sin duda ayudarán a los jóvenes a reencontrar la motivación y la fuerza para pasar de la exclusión a la inclusión.

El colectivo juvenil, objeto de nuestro análisis, demanda atención e interés en su realidad y su persona. Esta necesidad tiene su origen en el sentimiento de frustración que arrastran debido a una ruptura con la sociedad causada por la exclusión o la marginación en el mercado laboral.

Por ello, la educación en valores por la que apostamos se debe apoyar sobre todo en el diálogo, la escucha y la comunicación de experiencias.

La sociedad rígida, firme y sin contemplaciones excluye a estos jóvenes abocándoles, como le gusta decir a Tezanos (2013), a un fracaso sistémico en el que se ven envueltos por factores en muchos casos ajenos a ellos mismos, procedentes del contexto de crisis económica en el que España se encuentra inmersa desde 2008.

Pero si la sociedad excluye, la educación debe tener siempre la misión de incluir, aunque no sea tarea fácil. No existe una mayor herramienta de rehabilitación e inclusión en nuestra sociedad que la educación, en cualquiera de sus vertientes y, en este caso, desde la axiología.

Pero los valores no tienen sentido en nuestra tesis como cuestiones morales o dilemas éticos, sino como favorecedores del desarrollo personal y social de estos jóvenes lastrados por el pesimismo existencial y por un futuro sin futuro, esto es, sin perspectivas ni aspiraciones laborales, lo que incide de manera negativa en su aspecto relacional, familiar y sentimental.

Creemos firmemente en que la educación en valores impulsará social y personalmente a estos jóvenes y, en definitiva, los volverá a integrar al presente y, sobre todo, al futuro real; esto es lo que la sociedad en su conjunto espera de ellos, al ser la principal baza y la mayor ventaja que pueden aportar frente a otros grupos de edad.

Fuentes

- Álvaro, J. y Nascimento, C. (2014). Alargamiento de la juventud e identidad: un estudio de los procesos de transición a la vida adulta de jóvenes en Brasil y España. *Atenea Digital*, 14 (2), 21-37.
- Avelló, J. y Muñoz, A. (2002). La comunicación desamparada. Una revisión de paradojas en la cultura juvenil. En F. Rodríguez (coord.), *Comunicación y cultura juvenil* (pp. 21-66). Barcelona: Ariel.
- Cano, A. B. (2014). Juventud, trabajo y desempleo en los prolegómenos de la crisis económica en España. Reflexiones críticas. *Acta Sociológica*, 63, 99-120.

- Casanovas, X. y Vall-Llosera, N. (2013). La generación perdida. *Sal Terrae*, 101, 437-452.
- Elzo, J. (2007). Los padres ante los valores a transmitir en la familia. En J. Elzo et al. (coords.), *Jóvenes y valores, la clave para la sociedad del futuro* Barcelona: La Caixa.
- Elzo J. (2014). La juventud actual y la crisis. ¿Una generación perdida? *Iglesia Viva*, 258, 11-28.
- Freire, E. (2008). *La generación de las mil emociones: mileuristas II*. Barcelona: Ariel.
- Freire, E. (2006). *Mileurista: cuerpo, alma y mente de la generación de los 1000 euros*. Barcelona: Ariel.
- Gallardo, J. C. (noviembre de 2011). Juventud, trabajo, desempleo e identidad: un enfoque psicosocial. *Athenea Digital*, 11 (3), 165-182.
- García, E. (2013). Valores posmodernos y crisis económica: dos condicionantes en las pautas actuales de emancipación y acceso a la vivienda de los jóvenes. En *I Congreso Internacional Retos Sociales y Jurídicos para los menores y jóvenes del siglo XXI*. Granada: Comares.
- García, E. y Lorente, R. (2015). *Educación y posmodernidad: análisis de los valores sociales actuales*. Madrid: Edición Punto Didot.
- García, J. M. y Martínez, R. (2012). Ser joven hoy en España. Dificultades para el acceso al mundo de los adultos. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 14, 29-40.
- Gentile, A. (2014). Inestabilidad laboral y estrategias de emancipación. Una tipología de jóvenes-adultos mileuristas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34, 125-153.
- Gil, E. (2009). Trayectorias y transiciones. ¿Qué rumbos? *Revista de Estudios de Juventud*, 87, 15-30.
- González-Anleo, J. y González, P. (coords.) (2010). *Jóvenes españoles 2010*. Madrid: Fundación Santa María.
- INJUVE (2011). *Desmontando a ni-ni. Un estereotipo juvenil en tiempos de crisis*. Madrid: INJUVE.
- INJUVE (2013). *Un futuro sin generación perdida. Una revisión de la situación de los jóvenes en España*. Madrid: INJUVE.

- Lorenzo, F. (coord.) (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Martín, E. (2002) “Juventud”, ficha técnica Universidad de Sevilla con base en E. Martín Criado (1993), *Estrategias de juventud. Jóvenes, estudios, trabajos, clases sociales* (tesis doctoral). Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid.
- Martín, M. (2002). La prolongación de la etapa juvenil de la vida y sus efectos en la socialización. *Revista de Estudios de Juventud*, 56, 103-118.
- Pradales, I. (2000). Jóvenes desempleados/as y salud mental. *Goze*, 3 (10), pp. 23-25.
- Santos, A. (2013). Fuga de cerebros y crisis en España: los jóvenes en el punto de mira de los discursos empresariales. *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 32, 125-137.
- Téllez, D. (2011). Jóvenes nini y profesionistas titi: la estratificación letrada del desempleo. *El Cotidiano*, 169, 83- 96.
- Tezanos, J. F. (ed.) (2013a). *Juventud, cultura y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tezanos, J. F. (2013b). El desempleo y las desigualdades como indicadores de una crisis social y de civilización. *Temas para el Debate*, 227, 20-24.
- Vallejo, F. J. (2013). Formación y empleo en la juventud española actual. ¿Podemos hablar de generación perdida? En *XXVI Seminario Internacional AISOC. Organizaciones en tiempos de crisis. Perspectivas, diagnósticos, alternativas y propuestas*. Madrid: AISOC.
- Aunión, J. A. (2013). Aumentan los “ninis” a pesar de la vuelta al aula de miles de jóvenes. *El País*, 11 de junio de 2011 [consultado: 10 de abril de 2015]. Disponible en http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/06/11/actualidad/1339441913_022208.html
- INE (2015a,). Encuesta de Población Activa (EPA). Primer trimestre de 2015 [consultado: 2 de abril de 2015]. Disponible en <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0115.pdf>
- INE (2015b). Riesgo de pobreza y/o exclusión social (estrategia Europa 2020). Indicador AROPE [consultado: 2 de abril de 2015]. Disponible en http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=125994163794

4&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout.

INE (2015c). Encuesta de Condiciones de Vida (ECV-2014). Resultados definitivos [consultado: 2 de abril de 2015]. Disponible en <http://www.ine.es/prensa/np908.pdf>.

Comisión Europea (2010). Plataforma para la pobreza y la exclusión social [consultado: 2 de abril de 2015]. Disponible en <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=751&langId=en>.

CIS (2015). Percepción de los principales problemas de España [consultado: 2 de abril de 2015]. Disponible en http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Indicadores/documentos_html/TresProblemas.html.

Fecha de recepción: 27 de junio de 2015

Fecha de aceptación: 15 de julio de 2015

Enrique García Jiménez. Doctor en Sociología por la Universidad de Granada. Es coautor de libros y de diversas publicaciones en revistas de impacto científico nacionales y extranjeras, tanto de habla inglesa como de habla hispana, así como de capítulos de libro y actas de congresos. Profesor Ayudante Doctor de Sociología de la Educación en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Coordinador de Proyecto del Innovación Docente “Los Trabajos Fin de grado como propuesta de innovación metodológica” en el Centro de Magisterio “La Inmaculada” de la Universidad de Granada. Correo electrónico: enriquegj@eulainmaculada.com

Rocío Lorente García. Licenciada en Pedagogía. En 2011, obtiene el Doble Título de Doctora por las Universidades de Granada (España) y Tor Vergata (Roma, Italia). Es miembro del grupo de *Investigación Políticas y Reformas Educativas* de la Universidad de Granada desde el año 2006, participando en numerosos proyectos de Investigación Nacionales e Internacionales. Tiene diversas publicaciones en revistas de impacto científico, así como libros y capítulos de libros, en materia de políticas y reformas educativas, educación comparada y pedagogía social. En la actualidad desarrolla su carrera docente en la Universidad de Jaén (España).

La educación superior como vehículo para la articulación intercultural en América Latina

Higher education as a vehicle for intercultural interaction in Latin America

Andrés Fábregas Puig

Resumen

Siempre ha existido una tensión en las universidades mexicanas por encontrar un modelo educativo que contribuya a la aculturación y asimilación de la variedad cultural del país para consolidar una sociedad nacional de predominantemente mestiza. En la actualidad en el centro del debate se encuentra la funcionalidad de las universidades interculturales, debido a viejos prejuicios y sentimientos racistas que son herencia del pasado colonial. Pero son éstas mismas las que deben tener como objetivo principal la formación de un nuevo ciudadano, que valore altamente la diversidad cultural y acepte la pluralidad.

Palabras clave: Interculturalidad, universidades, educación superior.

Abstract:

In Mexican universities, a tension has always existed to find an educative model that contributes to the acculturation and assimilation of the cultural diversity to consolidate a mix (meztiza) predominant national society. At the present time the main debate is found in the functionality of intercultural universities, due to old prejudice and racist sentiments that are inherited of our colonial past, but these are the same ones that have to have as a main objective a new citizen formation that highly values and accepts plurality.

Key words: Interculturality, universities, higher education.

El siglo XIX en América Latina —incluyendo el Caribe— fue el escenario del desarrollo del pensamiento liberal. A finales del siglo XVIII se perfilaba el predominio de los planteamientos liberales, como lo muestra la actividad de las Sociedades Económicas de Amigos del País a lo largo y ancho del continente. Un destacado ejemplo de ello es el caso del fraile chiapaneco Matías de Córdova, que en 1797 publicó un texto titulado “Utilidades de que todos los indios se vistan y calcen a la española y medios de conseguirlo sin violencia, coacción ni mandato”. El texto respondía a la convocatoria emitida por la Sociedad Económica de Amigos del País de Guatemala para que los ensayistas de la época expresaran su opinión acerca del estado que guardaba el desarrollo social en los territorios coloniales. El ensayo de Fray Matías de Córdova obtuvo el primer lugar.

Lo que planteaba el fraile chiapaneco era la creación de un mercado interno fuerte que desatara el potencial de compra que tenían los pueblos indios y la población mulata. La manera de hacerlo era creando la necesidad en los indios y mulatos de vestir y calzar a la usanza de España. Con ello surgiría un enorme mercado que auspiciara el comercio y el desarrollo, además de incorporar a los indios y a los mulatos a la sociedad que venía configurándose como nacional. Veamos cómo planteó su propuesta fray Matías de Córdova:

Únicamente necesitando los indios y mulatos de vestir, y calzarse, se excitarán del ocio, gozarán de una vida cómoda, asegurarán su felicidad, necesitando los unos de los otros, que es lo que hace al hombre sociable. Porque supongamos a todos vestidos y calzados: ya el indio necesitará a los artesanos y a los comerciantes, lo mismo que nosotros. Estos tendrán más expendio y aquéllos en qué poderse ejercitar. Tendrá aumento el ganado menor, y los que tejen el pañete lo harán más fino y barato. En este caso, no combinarán las ganancias con las pocas varas que se venden. Y esto mismo es fácil conocer en todos los géneros y oficios. (Fray Matías de Córdova (1797), (1951), 1992, página 17).

El párrafo anterior bien podría haberlo suscrito alguno de los economistas clásicos, como David Ricardo o Adam Smith. Se inscribe claramente en la corriente liberal de fines del siglo XVIII y en el planteamiento mercantilista que considera factible la creación de sociedades nacionales a través del mercado. Por supuesto, el planteamiento incluye la añeja e insistente idea de los liberales de que los pueblos indios, y en general la diversidad cultural, son un estorbo para la integración de sociedades nacionales. Estas ideas se fortalecieron en vísperas de las independencias y se consolidaron al erigirse los primeros estados nacionales en América Latina. De hecho, estos argumentos fueron componentes de las teorías de la aculturación que recorrieron a América Latina en el siglo XX, y en cuya difusión tuvo influencia notable la antropología mexicana identificada con el indigenismo, de la mano de líderes intelectuales como Gonzalo Aguirre Beltrán y Alfonso Caso. Esas ideas del liberalismo forjado en los días coloniales continuaron por varias vías, una de las cuales fue la planeación de la educación superior en particular o la educación en general, como un medio para inducir la aculturación de los pueblos indígenas.

Si se reflexiona acerca de cómo surgieron las universidades en nuestros países, no tardaremos en caer en cuenta que fueron concebidas como instrumentos para la aculturación y la homogeneización de la población. Nuestras universidades, además de su impronta cristiana de origen, también acusan las herencias de las ideas liberales y de los convencimientos de época de que la civilización estaba de un solo lado: el occidente. Es decir, el prejuicio contra la variedad cultural creció y se fortaleció en nuestras instituciones de educación superior, a través de inculcar en la juventud latinoamericana la idea de que los conocimientos de los pueblos originarios eran inválidos. Es el mismo planteamiento que desde el siglo XVI se hiciera en el marco del establecimiento de los regímenes coloniales. La idea cristiana de que la verdad es monopolio de la civilización procreada bajo su dictamen se hereda, con otros contextos, por los planteamientos de los intelectuales liberales que en ello concuerdan con los conservadores. Es decir, admitiendo los matices de unos y otros y la variedad de planteamientos —mismos que hacen de las etiquetas liberal

y conservador un terreno muy complejo—, lo cierto es que los sectores sociales de origen europeo en América Latina estaban, y en gran medida lo siguen estando, convencidos de la inviabilidad de las sociedades originarias. La riqueza de la variedad lingüística, por ejemplo, se concibió como una formidable barrera para la creación de sociedades nacionales sobre las que debían afianzarse los estados nacionales surgidos del derrumbe del sistema colonial. No se percibió su riqueza y potencial para la creatividad, sino que se les asignó el papel de hablas subordinadas, incapaces de desarrollarse y destinadas a la desaparición.

Las universidades de América Latina se desarrollaron en forma conflictiva. De manera paradójica, como el caso mexicano, de las universidades egresaron los cuadros políticos que gobernaron y gobiernan nuestros países, pero también los sectores críticos que cuestionaron la dirección del desarrollo económico y la ausencia de formaciones políticas democráticas. De su lado, los estados nacionales concibieron a sus propias universidades como veneros críticos que debían ser controlados. Incluso, en un contexto como el mexicano, las propias universidades de los estados de la federación se tornaron incómodas para los regímenes políticos y aun los cacicazgos. Universidades hubo en las que el cacicazgo decretó que no se abrieran las disciplinas de las ciencias sociales por considerarlas inútiles además de *revoltosas*. Siguiendo con el ejemplo mexicano, en el año de 1968, surgió un movimiento estudiantil de grandes magnitudes que aglutinó a una parte de las universidades públicas y centros de enseñanza superior de la ciudad de México. Este movimiento cuestionó con severidad la falta de democracia del régimen político y los excesos de las formas autoritarias de ejercer el poder y manejar la administración pública. El régimen de aquellos días no supo responder y terminó reprimiendo a los universitarios que en la noche triste del 2 de octubre vieron caer a una gran cantidad de sus compañeros. Trayectorias como la que describimos existen en las universidades de América Latina; pero en contraste notable, impera la ignorancia del *otro*, de las sociedades originarias llamadas indias. Fue hasta hace poco tiempo que inició un proceso para admitir a las culturas originarias en las aulas uni-

versitarias. El proceso de la educación intercultural se mueve así, entre una voluntad de aculturación inducida y asimilación de la variedad cultural y otra que apunta hacia el establecimiento de relaciones de equidad en la educación, incluyendo el respeto a la variedad de la cultura. Esa tensión no está resuelta.

Ciertamente, la enseñanza y la investigación en antropología conformaron una suerte de isla en ese mar de instituciones de educación superior que ignoraban a las sociedades indias, pero aun en ese caso, notamos las contradicciones y desencuentros con las culturas originarias. Abundando en el caso mexicano, la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) se estableció en pleno sexenio cardenista —uno de los periodos más nacionalistas del Estado Nacional Mexicano— pero para contribuir a la aculturación y asimilación de la variedad cultural del país en aras de consolidar una sociedad nacional de impronta mestiza. Se concibió a los antropólogos que egresarían de la ENAH como agentes activos en los programas de aculturación inducida promovidos por el Estado a través del Instituto Nacional Indigenista (INI) . El modelo mexicano se extendió por toda América Latina creándose, en varios países, institutos indigenistas a imagen y semejanza de los mexicanos. Incluso, a instancias del gobierno del general Lázaro Cárdenas, se estableció el Instituto Indigenista Interamericano, con sede en la ciudad de México. La gran cruzada para establecer sociedades nacionales monoculturales se puso en marcha en nuestras naciones, aprobadas por amplios sectores sociales, incluyendo a los intelectuales de variado signo político. El indigenismo unificó el espíritu criollo en América Latina.

Sin embargo, la relación estrecha que los antropólogos establecieron con las sociedades a las que había que incorporar y asimilar, dio como resultado la etnografía de la variedad cultural en su más amplia acepción y el surgimiento, desarrollo y consolidación de la crítica al indigenismo y a las teorías de la asimilación cultural. Se abrió paso el convencimiento de que las sociedades indígenas eran viables, además de defenderse su derecho a escoger sus propios caminos. Los más lúcidos antropólogos latinoamericanos, críticos del indigenismo, probaron que la variedad

cultural no era una amenaza a la nación y sí un potencial importante para ofertar soluciones a los ingentes problemas que enfrentan nuestros pueblos. Así como las políticas públicas asimilacionistas nacieron en las escuelas de antropología en América Latina, así en ellas mismas se incubó la crítica y el diseño de alternativas. No era la integración que asimila a la variedad cultural —y no lo es— el camino, sino la articulación de las diferencias culturales lo que fortalece a las sociedades nacionales latinoamericanas. La variedad cultural es la fortaleza de nuestras naciones mientras que la desigualdad social es su problema más agudo. La conflictividad de clase social que implica la desigualdad social es la cuna de los grandes conflictos que enfrentan las sociedades de Latinoamérica.

La crítica al indigenismo tardó en manifestarse en un nuevo proyecto de educación superior en las naciones latinoamericanas. Pero surgieron en el siglo XX, en coyunturas diferentes, las primeras instituciones de educación intercultural. En Centroamérica hay pasos pioneros como el que representa la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Hacia principios del presente siglo, ha sido notable la fundación de universidades interculturales en América Latina, como puede documentarse en los trabajos de Daniel Mato y en los libros colectivos coordinados por este antropólogo venezolano.

El establecimiento de las universidades interculturales se ha enfrentado a varios problemas en los distintos ámbitos nacionales en que han surgido. Uno de los más recurrentes es la confusión entre *indígena* e *interculturalidad*. Los añejos prejuicios se manifiestan de nuevo para plantear que las universidades interculturales son recintos propios para los indios. La noción de interculturalidad nos remite, de inicio, a una relación entre culturas diferentes. La teorización de la noción discurre por los planteamientos que elaboran la naturaleza de esa relación: debe ser equitativa y en condiciones de igualdad de género. La relación intercultural que buscamos a través de los modelos educativos es aquella que admite plenamente la variedad de la cultura, la celebra y promueve el establecimiento del derecho de cada una a desarrollar sus propios términos para articularse a la sociedad nacional.

En ese sentido, el trabajo con las comunidades lingüísticas es altamente prioritario, porque las lenguas originarias han sido severamente golpeadas desde el establecimiento del régimen colonial hasta nuestros días. Por el lado de los idiomas originarios, es importante prestigiarlos, situarlos en la misma tesitura social del castellano o de la lengua dominante en un contexto concreto. Por el lado de las comunidades lingüísticas dominantes, se debe trabajar en la aceptación de la variedad lingüística y en normas de respeto al otro hablante. Todo idioma es una compleja forma de comunicación, pero también, una compleja forma de pensamiento. En los recintos de educación superior intercultural, es prioritario trabajar para restituir esa capacidad a los idiomas originarios, alentando con los resultados de la investigación concreta la creación de conocimiento, de literatura y de formas de expresión de las diversas concepciones del mundo.

Entre las comunidades lingüísticas dominantes, el trabajo es revelar la complejidad de las lenguas diferentes, sus altas capacidades creativas y sus dinámicas de desarrollo decididas por las propias comunidades de habla. De hecho, el trabajo de los lingüistas antropólogos constituye una base de inapreciable valor para el logro de estos propósitos. El trabajo acumulado de análisis de las particularidades de los idiomas hablados en América Latina constituye uno de los bancos de conocimiento más apreciados en las universidades interculturales. En México, incluso, la aprobación y entrada en vigencia de la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas admite la existencia de lenguas nacionales en planos de igualdad de derechos. No existe una lengua oficial en México; la lengua franca de la nación mexicana es el castellano por la dinámica histórica que lo explica, pero desde la promulgación de la Ley de Derechos Lingüísticos, todo hablante tiene derecho a expresarse en su propia lengua. En términos legales, ello tiene múltiples y complejas implicaciones, no sólo en los ámbitos jurídicos, sino en los sociales, académicos y culturales.

Pienso que en América Latina estamos urgidos de establecer sociedades abiertas, igualitarias y plurales. En términos de las comunidades lingüísticas, cuya dinámica depende de ellas mismas, es necesario, sin em-

bargo, establecer condiciones que permitan la igualdad de circunstancias para el desarrollo de los idiomas hablados en un ámbito nacional.

En otros aspectos, el modelo intercultural de educación superior admite la medicina alternativa y la complementariedad del conocimiento en ese terreno. Este es uno de los aspectos que ha provocado mayores discusiones y las seguirá provocando. Piénsese en los intereses de los laboratorios poderosos que no admiten la otredad en la medicina; más aun, no admiten que sus propios productos se basen, en no pocos casos, en el conocimiento de la herbolaria. América Latina es una de las partes del planeta con mayor riqueza natural y cultural en el terreno de las técnicas y conocimientos médicos vernáculos. No obstante que las universidades interculturales han logrado introducir dichos conocimientos en el aula, lejos de estar consolidada, la enseñanza y la investigación de la llamada *medicina tradicional* está en sus inicios. Pero su inclusión en las universidades interculturales abre las expectativas de que contribuya a abatir la mercantilización de la medicina, que llega en nuestros países a niveles impensados. Ello es elocuente testimonio de que algo muy importante está fallando en la enseñanza de la medicina en las universidades latinoamericanas: el código ético, que en varias universidades ha quedado enterrado y es sólo un recuerdo en la memoria de los médicos viejos.

Las universidades interculturales enfrentan también los viejos prejuicios y los sentimientos racistas, herencias del pasado colonial. Las burocracias que manejan los recursos públicos de nuestros estados nacionales, están, en su mayor parte, convencidas de que las sociedades indígenas son el mayor estorbo para el desarrollo. En congruencia, se preguntan: ¿para qué queremos universidades que fomenten el respeto a la variedad cultural? Menos comprenden el valor de publicar en los idiomas vernáculos: ¿quién leerá esos libros?, cuestionan. Pero la dinámica de las reivindicaciones culturales requiere de la presencia de los idiomas originarios en los escenarios de nuestras naciones. De allí la importancia de formar a un nuevo intelectual latinoamericano que sitúe a los idiomas vernáculos en los mismos planos que los más prestigiados.

La comunicación intercultural es un proceso complejo al que la antropología está en capacidad de contribuir dado su bagaje teórico y su experiencia etnográfica. Este es otro de los problemas que la educación superior intercultural está abordando con cada vez mayor demanda por parte de amplios sectores de la sociedad. Las televisoras de América Latina están volcadas hacia lo superficial; inculcan en la sociedad un sentido de indiferencia hacia los temas sociales y de convivencia cultural. De hecho, son una excepción las televisoras latinoamericanas en las que está presente la variedad de la cultura. En la abrumadora mayoría de estaciones televisoras latinoamericanas, la presencia de la riqueza cultural de nuestros países es efímera, como una nota de folklor, como una referencia curiosa, como una mirada hacia lo más extraño. Frente a ello, una nueva concepción del valor de la variedad cultural tiene el potencial de establecer, si se quiere a largo plazo, una nueva configuración de los medios masivos de comunicación. La importancia de estos en la modelación de actitudes y mentalidades ha sido ampliamente reconocida por una diversidad de estudiosos. La educación superior intercultural debe abonar a favor de medios en donde se facilite el mutuo conocimiento y se aborde la problemática contemporánea desde perspectivas que ofrezcan una salida a los confusos laberintos del prejuicio.

Las universidades interculturales deben proponerse contribuir a la formación de un nuevo ciudadano, que valore altamente la diversidad cultural y acepte la pluralidad. Ello va más allá de la tolerancia. Se trata de aceptar y de disfrutar la variedad de la cultura, la riqueza mayor de los países latinoamericanos. Nuestras sociedades están urgidas de pasar del solo multiculturalismo a la conformación de sociedades plurales con relaciones interculturales equitativas. No se trata sólo del reconocimiento de que existe la diferencia cultural, sino de llegar a una pluralidad en la que cada cultura se articule según sus términos y sus objetivos. Para ello, la desigualdad social sí que es una barrera formidable.

El problema más sobresaliente de nuestras sociedades es la brecha tan ancha entre los sectores de la población que controlan los medios de producción, las mediaciones del trabajo social y quienes están excluidos

de ello. En ese sentido, el linaje crítico de las universidades es un aporte a la búsqueda de alternativas, de modelos de relación social que establezcan con claridad las vías de una articulación equitativa. Ciertamente esos modelos no están a la vista. Es necesario elaborarlos con los elementos que aporta la reflexión sobre el pasado y sus enlaces con el presente, afinando la investigación intercultural y distinguiendo la historia posible de la historia dada. Ese bagaje crítico de las universidades latinoamericanas es un referente para un sistema de educación superior fincado en la teorización de la interculturalidad.

Es importante señalar, finalmente, que los aportes de la antropología han sido un apoyo para establecer un nuevo ámbito universitario en América Latina basado en la interculturalidad. Es así que la antropología ha recorrido los caminos y los rostros de la diversidad, desentrañando la complejidad de la elaboración humana. Fue por la etnografía y la reflexión que las culturas de América Latina se descubrieron en sus potencialidades y le imprimieron a la disciplina antropológica una dirección hacia el compromiso con nuestras identidades e historias.

Por eso el sello de la antropología latinoamericana es tan distinto, tan enraizado en la etnografía profunda de las situaciones concretas de la variedad cultural. Llevar el conocimiento sobre la alteridad hasta establecer modelos de educación superior en congruencia es uno de los enlaces reales entre la antropología latinoamericana y las tradiciones universitarias. El ideal de José Martí, de que la pluralidad latinoamericana sea una realidad en la elaboración de *nuestra américa* es uno de los más provocadores estímulos para la educación superior intercultural y para la propia antropología.

Fuentes

- Bonfil, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. México: Alianza Editorial.
- Fábregas, A. (2011). De la teoría de la aculturación a la teoría de la interculturalidad. Educación y asimilación: el caso mexicano. En María

José Pastor Alonso y Francisco Almarcha Martínez (eds.), *Interculturalidad. Comunicación y educación en la diversidad*. España: ICA-RIA-Universidad de Alicante.

De Córdova, M. (abril-junio de 1951). El problema del Indio (1797). Utilidades de que todos los indios y ladinos se vistan y calcen a la Española y medios de conseguirlo sin violencia, coacción ni mandato. En revista *Ateneo Chiapas*, pp.13-31.

Mato, D. (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IELSAC-UNESCO, 2008.

Andrés Fábregas Puig, Doctorado del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Maestro en Ciencias Antropológicas y Licenciado en Etnología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Fundó el Departamento de Antropología de la UAM-Iztapalapa, fundó la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y fue su primer Rector. También fundador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social del Sureste (CIESAS-Sureste), Contribuyó a fundación de la Universidad Intercultural de Chiapas (San Cristóbal) de la que fue el primer Rector. Es Premio Tenamaxtle 2014, Centro Universitario del Norte del Norte, Universidad de Guadalajara, así como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).

Entre sus múltiples publicaciones, destacan *La formación histórica de una región. Los Altos de Jalisco* (CIESAS, 1986), *Antropología Política. Una Antología* (Editorial Prisma, 1976), *La formación histórica de la Frontera Sur* (CIESAS, 1985), *Entre Mundos* (El Colegio de Jalisco, 2000), *Entre Parientes* (El Colegio de Jalisco, 2001), *Regiones y Fronteras* (El Colegio de Jalisco, 2002), *Lo sagrado del rebaño. El fútbol como integrador de identidades* (El Colegio de Jalisco, 2000), *Configuraciones Regionales Mexicanas. Un Planteamiento Antropológico, Vols. I y II* (Gobierno del Estado de Tabasco/Universidad Intercultural de Chiapas, 2010-2011).

Los docentes en México Informe 2015, dos décadas de políticas educativas neoliberales

Teachers in Mexico Report 2015, two decades of neoliberal education policies

Nicolás Lozano Mercado

Resumen

Un longevo problema en México es sin duda el tema de la educación, cuyos resultados arrojan luz respecto estado crítico en el que se encuentra. Una estrategia institucional recurrente es la implementación de políticas educativas, más ninguna medida clara para el mejoramiento de los procesos educativos en todos los niveles. En esta reseña es una invitación para que los profesionales de la educación tenga un nuevo acercamiento a la problemática del Sistema Educativo Nacional y a sus posibles soluciones. **Palabras clave:** Políticas educativas, calidad educativa, desarticulación, evaluación deficiente.

Abstract

A long lasting problem in Mexico is without a doubt, the education topic, whose results throw light regarding a critical state in which it is. An institutional recurring strategy is the implementation of educative policies, but none of them is clear to the improvement for educational processes in all levels. This overview is an invitation for education professionals to have a new approach to the National Educational System problematic and to its possible solutions.

Key words: Education policies, educative quality, disarticulation, deficient evaluation.

Dos décadas después

En mi época de estudiante universitario recuerdo haber leído el libro *La catástrofe silenciosa*, de Gilberto Guevara Niebla, un estudio del estado que guardaba la educación en la década de los ochenta y que fue solicitado por el entonces presidente electo Carlos Salinas de Gortari. La petición, hecha al director de la revista *Nexos*, Héctor Aguilar Camín, era que se realizaría un “diagnóstico de la educación nacional”. Aguilar Camín se dio a la tarea de convocar a un grupo de profesionales (periodistas y académicos): Rolando Cordera Campos, Pablo Latapí, Carlos Muñoz Izquierdo, René González Cantú, Alejandra Romo López, Roberto Villaseñor y, como coordinador, Gilberto Guevara Niebla. El resultado de ese diagnóstico se presentó a manera de libro con el título ya mencionado y su primera edición salió a la luz en 1992. Después de comparar diferentes estadísticas de los años setenta y ochenta se realizan una serie de proyecciones para las décadas posteriores. Una de las principales conclusiones fue que “los pocos indicadores disponibles sobre la calidad del proceso educativo señalan, sin excepción y en todos los niveles, que México es un país con promedio escolar inferior a cinco, un país de reprobados.”

En el primer capítulo, titulado “El estado de la educación”, se describen 15 rasgos sobresalientes del diagnóstico, que van desde calidad educativa, desarticulación educativa, leyes excluyentes, evaluación deficiente, matrícula, oferta y demanda de maestros, rezago, financiamiento y gasto, presupuesto, descentralización, educación tecnológica, educación privada, hasta la educación y el empleo. Posteriormente, se plantean cinco desafíos fundamentales para la educación que versan sobre equidad, calidad, financiamiento, productividad, participación social. Por último, se realiza una propuesta:

que se integre una *comisión no gubernamental* formada por personalidades y especialistas ajenos a los intereses del sector, encargada de realizar un diagnóstico exhaustivo sobre la realidad educativa del país y sus posibles soluciones. Debiera con-

vocarse a una amplia *consulta nacional* que recoja en audiencias públicas y privadas la voz de los ciudadanos interesados, y que preparare, con su misma dinámica de pluralidad y debate, la consciencia de la necesidad del cambio. El diagnóstico obtenido por la comisión a partir de la consulta nacional y de sus propios estudios especializados se entregaría a las autoridades y a los medios de difusión como primer balance global del problema y como un punto de referencia sólido para la reflexión y las reformas educativas (Guevara, 1997: 26).

Parece que dicha propuesta, realizada a principios de la década de los noventas, no tuvo mucha influencia en el sexenio salinista, tampoco en el zedillista; fue hasta el sexenio de Vicente Fox cuando se crea el INEE como un organismo descentralizado, y hasta la propuesta de reforma constitucional educativa de febrero de 2013 es que se convierte en organismo público y autónomo. Ninguno de los gobiernos se atrevió a proponer una reforma educativa de “hondo calado”, sino que más bien se dedicaron a realizar “arreglos internos” entre las autoridades, los trabajadores y los especialistas de la educación. Las propuestas de este grupo de intelectuales tendrán que esperar cuatro sexenios.

Es en la conformación del tan cuestionado Pacto por México donde encontramos elementos que nos hacen suponer que la propuesta concebida por Gilberto Guevara Niebla, concebida hacía más de dos décadas, se comienza a concretizar. En *La catástrofe silenciosa* propone Guevara Niebla: “El Estado deberá, por una parte, recuperar su poder de rectoría educativa superando las incursiones de las instancias sindicales” (1997: 25); mientras que en la propuesta del Pacto por México, donde se establecen los tres objetivos de la educación con calidad y con equidad se lee: “que el Estado mexicano recupere la rectoría del sistema educativo nacional.”¹ Sin mencionar aun que se hace a un lado al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

1 <http://pactopormexico.org/Reforma-Educativa.pdf>

En lo concerniente a la evaluación de los docentes y el papel de las escuelas normales en la formación inicial de los mismos, Guevara plantea lo siguiente: “El desafío de la calidad supone varios frentes de acción. Para mejorar el proceso de aprendizaje es urgente examinar a fondo la formación normalista, los mecanismos de actualización y promoción de los maestros en ejercicio” (1997: 24).

Lo anterior se plasma en la propuesta de reforma constitucional enviada el 10 de diciembre de 2012² a la Cámara de Diputados, donde se incluye el Servicio Profesional Docente (SPD) y el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), esa *comisión no gubernamental* a la que se hace referencia más arriba. Asimismo, Guevara Niebla menciona la *consulta nacional*; recordemos que en los meses de febrero a junio de 2014, la Secretaría de Educación Pública organizó el Foro nacional para la revisión del modelo educativo, un ejercicio de legitimación de la propia reforma educativa. Como se puede observar, las propuestas de política educativa de los años noventa comienzan a concretizarse dos décadas después.

El informe del INEE

Ahora que se me hace la invitación a realizar una reseña del libro *Los docentes en México: Informe 2015* del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), me di a la tarea de contextualizar el estudio y al propio instituto y me encontré con que uno de los consejeros de la Junta de Gobierno es Gilberto Guevara Niebla. ¿Mera casualidad?, no creo, más bien es toda una política educativa pensada desde el salinismo y pregonada desde los ideólogos del neoliberalismo que tienen su influencia en el gobierno actual y que utilizan el discurso de la calidad como el elemento de cambio en la sociedad mexicana.

Después de analizar algunas propuestas de política educativa en las últimas dos décadas podemos explicarnos mejor la forma en que se evalúa el Sistema Nacional Educativo y los datos arrojados por el estudio de *Los docentes en México: Informe 2015*.

2 <http://pactopormexico.org/Reforma-Educativa.pdf>

En la introducción se describen las fuentes de información que permitieron construir el panorama educativo: el formato 911 de la SEP, el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) realizado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) a finales de 2013; asimismo se menciona el Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS por sus siglas en inglés) realizado en 2013, para contar con datos comparativos a nivel internacional.

En lo referente al capítulo 1, se describen las características de los docentes de educación básica y media superior, sexo, edad, escolaridad, antigüedad, y de esta última se desprenden los porcentajes de los profesores que se encuentran en condiciones de jubilación. Después de describir estas características se hace una serie de relaciones entre ellas y se desprenden conclusiones como: los profesores más jóvenes son los de mayor preparación académica, los de mayor antigüedad son los que menos formación profesional tienen, y un número considerable de profesores se estará jubilando en los próximos años, sobre todo de los niveles de primaria y secundaria. Este último punto tiene relación con la creación de plazas docentes para cubrir a aquellos profesores jubilados, la presión será para todo el sistema de formación normalista, que no podrá cubrir las demandas promedio de cada año originadas por las vacantes docentes; para ello, se tendrá que echar mano de los demás profesionistas.

Con respecto al capítulo 2, que aborda las condiciones laborales de los profesores, el panorama no es muy aliciente, ya que la contratación por horas en la mayor parte de los niveles educativos es el imperativo que prevalece. Pocos porcentajes cuentan con plazas de medio tiempo, tres cuartos de tiempo y tiempo completo; sólo en secundaria, en su modalidad de telesecundaria, la mayor parte de los docentes cuenta con tiempo completo. Es por eso que los sueldos de los profesores se encuentran desproporcionados entre los diferentes niveles educativos, sobre todo en educación comunitaria e indígena, donde aparte de tener un sueldo menor se trabaja en condiciones poco favorables de infraestructura, desarrollo económico, marginación y grupos multigrado.

La creación de la Carrera Magisterial en los años noventa fue una estrategia selectiva de aumento salarial que benefició a algunos profesores con mayor antigüedad, pero que, como ya vimos, su poca formación académica no les ha permitido moverse de categoría, y a los profesores jóvenes que por contar con una mayor formación han podido tener una mejor movilidad; respecto a los profesores intermedios en antigüedad, sus opciones se han limitado por contar con poca carga horaria en su contratación. Lo cuestionable es que no ha habido un seguimiento del impacto de dicho programa en el mejoramiento del trabajo dentro del aula.

El análisis que compara la profesión docente con otras profesiones, se resalta el hecho de que es una de las profesiones a las que menos les han perjudicado los cambios económicos de las últimas décadas, por lo que es una de las que tienen mayor estabilidad económica y laboral. Asimismo, sus prestaciones son mejores que las de otras profesiones, aunque, como veremos más adelante, ha perdido interés por parte de los jóvenes mexicanos.

En el capítulo 3 se aborda la formación de los docentes de educación básica y media superior; se describen las principales instituciones de educación superior que forman a los docentes, empezando con las escuelas normales, que, del total que hay en el país, poco menos de la mitad son privadas y atienden a casi una cuarta parte de la matrícula nacional.

Respecto a la formación profesional de los profesores de las normales públicas (formador de formadores), casi la mitad de los docentes cuenta con maestría, mientras que en las normales privadas el grado es menor, pues 60% cuentan sólo con licenciatura. En cuestiones de antigüedad, una quinta parte de los formadores de normalistas cuentan con una antigüedad mayor a 25 años, por lo que a corto plazo habrá una buena cantidad de docentes jubilados.

Las condiciones laborales de los docentes de normales también se encuentran con el problema de la contratación por hora, ya que en normales públicas 41.1% tienen contratación por hora, mientras que en las privadas 88.4%; esto trae como consecuencia un limitado trabajo colegiado y escaso seguimiento académico de los alumnos.

El interés por la profesión docente viene disminuyendo: en el último ciclo sólo 72.6% de los lugares disponibles fueron ocupados en las escuelas públicas y únicamente 52.4% en las particulares. De los que ingresaron, la mayoría se ubica en la licenciatura de primaria, luego en secundaria y por último en preescolar.

En el caso del aprovechamiento de acuerdo a los exámenes intermedios de conocimientos, los alumnos muestran un nivel de logro educativo insuficiente en todas las licenciaturas evaluadas. En el ciclo 2012-2013 se revela que el porcentaje con logro insuficiente se incrementó de 38% a 49.1% en educación preescolar, mientras que en la licenciatura de Educación Primaria Intercultural pasó de 62.4% a 68.1%. Casi la mitad de los alumnos que cursan las normales provienen de familias que cuentan con sólo 984.75 pesos mensuales per cápita o menos, casi por mitad de la línea de bienestar mínimo definida por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL); en el 2013 se incrementó a 59% de alumnos. En el caso de las particulares es del 43% de alumnos. Respecto a los estudiantes que cursaban la licenciatura de Educación Intercultural Bilingüe en 2010, tres de cada cuatro (74%) se hallaban por debajo de la línea de bienestar mínimo; para el 2013 la proporción alcanzó 87%, casi nueve de cada 10 hogares.

En el caso del papel de la Universidad Pedagógica Nacional, ha estado más encaminada en los últimos años a la educación primaria indígena, pues cuenta con una matrícula muy por arriba de las normales, en un menor porcentaje en primaria no indígena y más bajo aún en secundaria. Esta institución en su oferta educativa también se ha dedicado a la formación en posgrados, especialidades y diplomados.

Algo que también se debe destacar es el papel que están teniendo instituciones de educación superior, ya que cuentan con una considerable cantidad de alumnos matriculados en licenciaturas que tienen que ver directamente con la docencia.

La formación continua de los docentes en servicio no ha sido una prioridad de las autoridades educativas y así lo muestran las siguientes cifras: en 2013 se destinaron 363.91 pesos por docente para las actividades de

formación continua y superación profesional. En el caso de la educación media superior, con la creación del Sistema Nacional de Bachillerato y del Bachillerato General por Competencias, los procesos de formación de los docentes se dieron durante el periodo 2013-2014 a través del PROFOR-DEMS, que capacitó a 56.2% del total de los docentes de instituciones públicas. Por medio del CERTIDEMS, se certificó a 9 mil 197 profesores y el promedio de inversión por docente ha sido de alrededor de 10 mil pesos. Otro elemento a considerar es que quienes están principalmente formando a los docentes de este nivel educativo son las instituciones privadas.

Por último, el capítulo 4 aborda el ingreso al servicio docente. La obtención de una plaza hasta antes de 2008 se daba por la asignación de plaza inicial, la selección libre de los servidores públicos y por recomendación del SNTE. En 2008 este y la SEP firmaron el acuerdo Alianza por la Calidad de la Educación y fue dentro de dicho acuerdo que se llevó a cabo el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes. Los aspirantes presentaban el Examen nacional de conocimientos, habilidades y competencias docentes, que se aplicó de manera simultánea en todo el país, y la asignación de plazas se daba de acuerdo a los listados de mayor a menor en los resultados.

Para el ciclo 2014-2015, la flamante Ley General del Servicio Profesional Docente determinó los lineamientos para el concurso de oposición. Los instrumentos son de carácter criterial, esto es, que los resultados de los sustentantes se comparan con un estándar definido por expertos; para ser aceptado, el sustentante tendrá que contar por lo menos con cien puntos para alcanzar el nivel II de desempeño en todos los instrumentos de evaluación.

Se aplicaron los exámenes de Conocimientos y habilidades y el de Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales. Las entidades federativas pueden definir la aplicación de un tercero de acuerdo a la disciplina y la plaza concursada. Los aspirantes a preescolar y primaria indígena presentaron un cuarto examen complementario de Comunicación de la lengua indígena.

En el caso de la educación media superior se aplicaron los exámenes de Conocimiento sobre habilidades docentes, Plan de clase y Expresión escrita en español (EXPRESSE); los docentes que aspiraron al componente disciplinar realizaron un cuarto examen, según la disciplina de la plaza por la cual se concursa.

Los resultados fueron los siguientes: la mayoría de los aspirantes concursaron por las plazas de asignatura de secundaria, seguido de primaria, preescolar, educación especial, educación física y educación intercultural.

El porcentaje de los que realizaron dos exámenes —el de Conocimientos y habilidades para la práctica docente y el de Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales—, que obtuvieron resultados idóneos a nivel nacional, fue de 40.4%. En el caso de la convocatoria abierta (no normalistas) sólo 35.4% resultó idóneo.

De los que realizaron tres exámenes, sólo una cuarta parte (24.2%) se ubicó como idóneo. El examen que más problemas les causó a todos los sustentantes fue el de Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales. En el caso de la educación media superior a escala nacional, 32.8% obtuvo la categoría de idóneo. Casi siete de cada 10 resultó no idóneo para desempeñarse en este nivel. El caso de la UPN resultó más crítico, al representar sólo 26.9% los aspirantes que obtuvieron la categoría de idóneo.

Comentarios

Después de más de dos décadas podemos observar que el problema de la educación en México sigue siendo un asunto crítico por los resultados. Las recomendaciones hechas por la Junta de Gobierno son más bien propuestas de política educativa y lo que requiere el SEN son acciones responsables para la mejora de los procesos educativos en todos los niveles. Si la última reforma educativa inició por proponer la LGSPD —que regula los procesos de ingreso y de permanencia de los docentes— y dar autonomía al INEE, y todo ello surge de un pacto político, el mensaje que

se envía a los profesores es que la educación en México seguirá siendo un asunto de interés político.

Lo anterior lo corroboramos con la apertura del ingreso al Sistema Educativo Nacional de profesionistas egresados de otras instituciones de educación superior con poca o nula formación pedagógica, cuando es responsabilidad del Estado formar a los profesionistas de la educación del Sistema Educativo Nacional a través de la normales y la propia UPN, aunque pareciera que las políticas educativas para estas instituciones tienden a desarticularlas.

Del análisis del informe se pueden deducir muchas conclusiones. El presente trabajo es una invitación para que los profesionales de la educación lo lean y desde sus propias perspectivas y experiencias comprendan las problemáticas del Sistema Educativo Nacional y las soluciones que se han estado proponiendo, y no suceda lo que otro teórico de las políticas educativas neoliberales, Carlos Ornelas, comentó en un diario de circulación nacional: “sospecho que la mayoría de los maestros no lo leerán”.

Guevara, N. G. (comp.) (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.

INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.

Nicolás Lozano Mercado. Maestro en Historia y Teoría de la Educación y Doctorante en Educación (Universidad Autónoma de Barcelona), Profesor de Tiempo Completo Titular A y Jefe de la Unidad de Capacitación, Actualización y Formación Docente del Centro Universitario del Norte (Universidad de Guadalajara).

Las colaboraciones deben ser dentro de las áreas de las Ciencias Sociales. Todos los artículos deberán contar con la siguiente información: nombre completo del autor o autores, resumen curricular (5-7 líneas), correo electrónico, dirección postal, teléfonos de contacto y datos de la institución a la que se encuentra afiliado.

Los textos podrán ser acompañados de gráficos, mapas (formato Excel o Word), fotografías o imágenes. Deberán anexarse de manera independiente (formato TIF, JPG o GIF en alta o media resolución), y llevar su correspondiente fuente. Toda imagen debe ir anclada en el texto con su numeración y título correspondiente.

Los textos pueden ser bilingües en cualquier lengua y español. Esta posibilidad responde al compromiso del CUNorte con la inclusión de lenguas y culturas distintas tanto para celebrar y vivir la interculturalidad como por el compromiso que tenemos con la difusión del conocimiento y la ciencia. La traducción del texto puede quedar a cargo del escritor, siempre que un tercer revisor y hablante de la lengua dé un visto bueno respecto a la fidelidad del contenido.

Presentación de artículos:

- El título tendrá relación clara con el contenido. No excederá los 140 caracteres.
- Deben contener resumen en español y abstract en inglés de 120 palabras como máximo y palabras claves. Si el artículo es bilingüe, presentar abstract en cada idioma de manera independiente. Incluir también un máximo de cinco palabras clave.
- Deberán ajustarse a las normas de citación y referencias bibliográficas acorde al estilo de la Asociación Estadounidense de Psicología, APA (American Psychological Association), en su sexta edición.
- Cada artículo deberá especificar por escrito que es una obra no publicada anteriormente ni sometida a dictamen para otras publicaciones o medios.
- Se aceptan trabajos relacionados directamente o a fines con las áreas académicas y sus respectivas licenciaturas (leyes, administración, antropología, contaduría pública, enfermería, nutrición, psicología, turismo, mecánica eléctrica, electrónica y computación y telemática).
- Podrán presentarse artículos bilingües en español y en otra lengua.

Artículos académicos

Los artículos académicos podrán ser:

- Los textos serán inéditos.
- Investigaciones en curso o ya concluidas que aporten nuevas perspectivas a la comprensión del fenómeno en estudio.
- Ensayos que aviven la discusión sobre los temas propuestos para su análisis, con referencias bibliográficas (ensayo de corte académico).

- Reportes analíticos de intervenciones y/o sistematización de experiencias de campo.
- Estudios o diagnóstico acerca de un tema, programa o política gubernamental.
- Documentos inéditos que contribuyan al esclarecimiento de la realidad del fenómeno que se aborda.
- No excederá las 25 cuartillas a doble espacio o los 40 000 caracteres.

Criterios de arbitraje

1. Las colaboraciones son evaluadas preliminar del Comité Editorial, quien determina si es candidato y si es canalizado a dictamen.
2. Si la colaboración cumple con las especificaciones básicas, el Consejo Editorial determina por quién es sometida a una arbitraje por pares, de carácter anónimo, la cual especificará que se puede:
 - Publicar sin cambios
 - Publicar una vez hechas algunas correcciones y ajustes menores
 - Publicar después de una revisión más profunda
 - No publicar/Rechazar

Si se presenta el caso de que los dictaminadores presenten opiniones o criterios opuestos, se turnará a un tercero.

Los artículos serán recibidos en procesador Word y su versión en portable PDF, en:
paulina.editorial@cunorte.udg.mx
jorge.editorial@cunorte.udg.mx

Artículos de divulgación

Pueden tratar de manera más accesible los temas científicos relacionados a las disciplinas del Centro Universitario. También pueden abordar temas de interés general de la comunidad y de la zona.

Lineamientos generales:

- Deberá ser un texto inédito.
- La extensión permitida será de 15 cuartillas a doble espacio ó 24 mil caracteres.
- Contará con un máximo cinco palabras clave.
- Podrán presentarse artículos bilingües en español y en otra lengua.

Los artículos de divulgación podrán ser:

- Reseñas.
- Ensayos (estilo libre).

Sobre los textos aceptados para su publicación, la dirección editorial se reserva el derecho de editar, imprimir, reimprimir y difundir en medios electrónicos e impresos, así como hacer cambios que considere oportunos. En caso de plagio, la Revista Punto CUNorte no asume ninguna responsabilidad (ni al recibir o por error llegar a publicar material plagiado), y el autor deberá responder legalmente de manera personal.

Se terminó de imprimir en los talleres gráficos
de Prometeo Editores, S.A. de C.V.
Libertad 1457, Col. Americana,
C.P. 44160, Guadalajara, Jalisco, México.

La edición consta de 500 ejemplares.
Impreso en México / Printed in Mexico