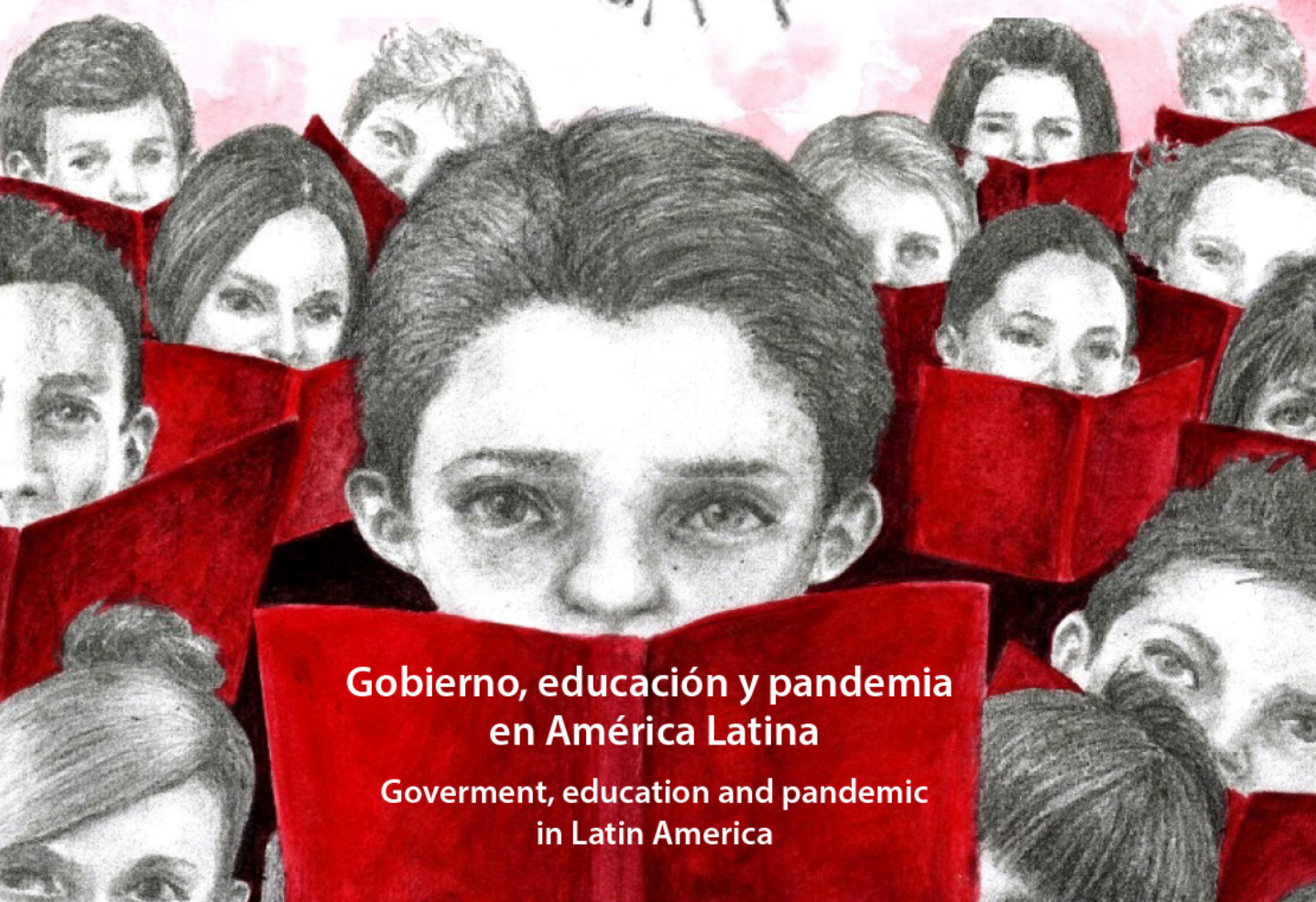
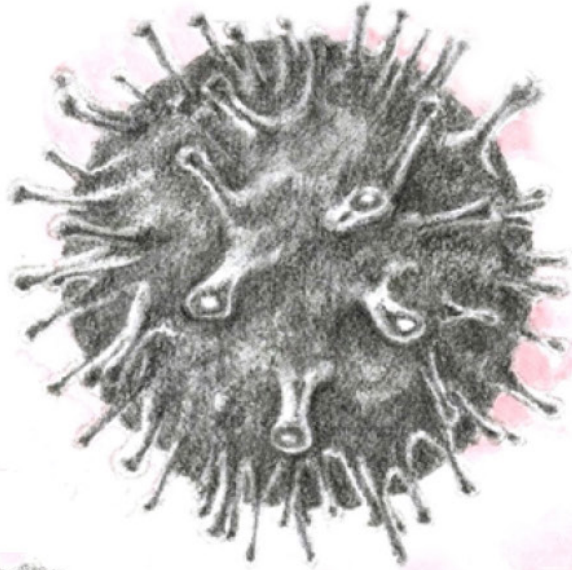


ÍCONOS | 74

Revista de Ciencias Sociales • FLACSO Ecuador • cuatrimestral • ISSN: 1390-1249 • septiembre - diciembre 2022



**Gobierno, educación y pandemia
en América Latina**

**Government, education and pandemic
in Latin America**

ÍCONOS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

N.º 74, vol. XXVI (3er. cuatrimestre)
ISSN 1390-1249 / e-ISSN: 1390-8065
www.revistaiconos.ec



FLACSO
ECUADOR

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Sede Ecuador

Íconos. Revista de Ciencias Sociales es una publicación de FLACSO Ecuador. Fue fundada en 1997 con el fin de estimular una reflexión crítica desde las ciencias sociales sobre temas de debate social, político, cultural y económico del país, la región andina y América Latina en general. La revista está dirigida a la comunidad científica y a quienes se interesen por conocer, ampliar y profundizar, desde perspectivas académicas, estos temas. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* se publica cuatrimestralmente en los meses de enero, mayo y septiembre.

Íconos. Revista de Ciencias Sociales es parte de las siguientes bases, catálogos e índices:

Academic Search Premier Magazines and Journals EBSCOhost. Estados Unidos
Actualidad Iberoamericana. Centro de Información Tecnológica (CIT). Chile
CABELL'S. Directory of Publishing Opportunities. Estados Unidos
CIRC. Clasificación Integrada de Revistas Científicas. EC3metrics. Universidad de Granada. España
CLASE. Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales. UNAM. México
DIALNET. Universidad de la Rioja. España
DOAJ. Directory of Open Access Journal. Lund University Libraries. Suecia
ERIHPLUS. European Reference Index for the Humanities and Social Science
ESCI. Emerging Source Citation Index. Web of Science. Clarivate Analytics
FLACSO Andes. FLACSO Ecuador
Fuente Académica Plus EBSCOhost. Estados Unidos
HAPI. Hispanic American Periodical Index. UCLA. Estados Unidos
IBSS. International Bibliography of the Social Science. ProQuest. Estados Unidos
ICI Journals Master List. Index Copernicus International. Polonia
Informe Académico Thompson Gale. Estados Unidos
I2OR. International Institute of Organized Research. India, Australia
LatAm-Studies. International Information Services. Estados Unidos
LATINDEX. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas, de América Latina, el Caribe, España y Portugal. México
MIAR. Matriz de Información para el Análisis de Revistas. Universitat de Barcelona. España
Political Science Complete. EBSCOhost. Estados Unidos
REDALYC. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. UAEM. México
REDIB. Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico. CSIC. España
SciELO. Scientific Electronic Library Online. Ecuador
SCOPUS. Elsevier. Países Bajos
SJIF. Scientific Journal Impact Factor. Estados Unidos
Sociological Abstracts. CSA-ProQuest. Estados Unidos
Social Science Journals. Sociology Collection. ProQuest. Estados Unidos
Ulrich's Periodical Directory. CSA-ProQuest. Estados Unidos
WPSA. Worldwide Political Science Abstracts. ProQuest. Estados Unidos

Los artículos que se publican en la revista son de responsabilidad exclusiva de sus autores y autoras; no reflejan necesariamente el pensamiento de *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*.



<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/deed.es>

CONSEJO DE EDITORES (EDITORIAL BOARD)

Editoras en jefe (Editors-in-chief)

- María Fernanda López. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ecuador
- Jenny Pontón. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ecuador

Editores asociados (Associate editors)

- Anthony Bebbington. Clark University. Estados Unidos
- Víctor Bretón. Universitat de Lleida. España
- Carlos De La Torre. University of Florida. Estados Unidos
- Cristóbal Kay. International Institute of Social Studies. Países Bajos
- Liisa North. York University. Canadá
- Sarah Radcliffe. University of Cambridge. Reino Unido

Editores del dossier 74 (Editors of dossier 74)

- Jorge David Segovia. Investigador independiente. Ecuador
- Esteban Maioli. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina
- Carlos Minchala. Universidad Nacional de San Martín. Argentina

COMITÉ CIENTÍFICO (SCIENTIFIC ADVISORY BOARD)

- Javier Auyero. University of Texas, Austin. Estados Unidos
- Bruce Bagley. University of Miami. Estados Unidos
- Adrián Bonilla. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ecuador
- Carolina Curvale. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ecuador
- Carmen Diana Deere. University of Florida. Estados Unidos
- Flavia Freidenberg. Universidad Nacional Autónoma de México
- Roberto Follari. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina
- Andrés Guerrero. Honorary Research Fellow. University of Saint Andrews. Reino Unido
- Hernán Ibarra. Centro Andino de Acción Popular. Ecuador
- Catalina León. Universidad de Cuenca. Ecuador
- Magdalena León. Universidad Nacional. Colombia
- Joan Martínez Alier. Universitat Autònoma de Barcelona. España
- Carlos de Mattos. Pontificia Universidad Católica. Chile
- Cecilia Méndez. University of California, Santa Bárbara. Estados Unidos
- Lorraine Nencel. Centro de Estudio y Documentación Latinoamericana. Holanda
- Pablo Pellegrini. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina
- Juan Ponce. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ecuador
- Joan Pujadas. Universitat Rovira i Virgili. España
- Luca Queirolo. Università degli Studi di Genova. Italia
- Francisco Rojas. University for Peace. Costa Rica
- Sílvia Vega. Universidad Central del Ecuador
- Rob Vos. International Institute of Social Studies. Holanda

GESTIÓN TÉCNICA (TECHNICAL MANAGEMENT)

Asistente editorial: María Dolores Vaca

Correctora de estilo: Bárbara Sáez

Traducción al inglés: Angus Lyall

Imagen de portada: Esteban Ayllon, eyllont@gmail.com

Diseño y diagramación: Antonio Mena / Shiti Rivadeneira

Impresión: V&M Gráficas

Información o solicitud de canje:
revistaiconos@flacso.edu.ec

©FLACSO Ecuador

Casilla: 17-11-06362

Dirección: Calle La Pradera E7-174 y Av. Diego de Almagro

Quito, Ecuador

Teléfono: +593 2 294 6800 Fax: +593 2 294 6803

CDD 300.5, CDU 3, LC: H8 .S8 F53

Íconos. Revista de Ciencias Sociales. –Quito: FLACSO Ecuador, 1997–

v. : il. ; 28 cm.

enero-abril 1997-

Cuatrimestral: enero, mayo, septiembre

ISSN: 1390-1249

1. Ciencias Sociales. 2. Ciencias Sociales Ecuador. I. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Ecuador)

Contenido/Content

Dossier de investigación/Research dossier

Presentación del dossier

Gobierno, educación y pandemia en América Latina 7-13

Introduction to dossier

Government, education and pandemic in Latin America

Jorge David Segovia, Esteban Maioli y Carlos Minchala

**01. Desigualdades en la escuela secundaria argentina:
recorridos escolares y proyecciones educativas 15-32**

*Inequalities in Argentine secondary school: School trajectories
and educational projections*

Andrés Santos-Sharpe y Pedro Núñez

**02. Educación media superior en México: abandono escolar
y políticas públicas durante la covid-19. 33-52**

*Upper secondary education in Mexico: School abandonment
and public policies during COVID-19*

Carlos Alberto Arellano-Esparza y Ángeles Ortiz-Espinoza

**03. Claves para transformar el currículo en el
sistema escolar chileno tras la pandemia 53-72**

*Keys for transforming the curriculum of the Chilean
education system after the pandemics*

Alexis Moreira-Arenas, Israel Ferreira-Pinto, Jennifer Obregón-Reyes
y Máximo Quiero-Bastías

**04. Trabajo docente en tiempos de pandemia: agudización de las
desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires 73-94**

*Teacher work in times of pandemic: Worsening inequalities and work
intensification in the province of Buenos Aires*

Nora Beatriz Gluz, Luisa Vecino y Valeria Martínez-del-Sel

05. Madres, padres y representantes en la educación durante la pandemia. La dicotomía rural-urbana en Ecuador. 95-115
Mothers, fathers, and guardians in education during the pandemic. The rural-urban dichotomy in Ecuador
Juan Cárdenas-Tapia, Fernando Pesántez-Avilés y Angel Torres-Toukoumidis

Temas/Topics

06. ¿Hacia una ciudad incluyente? Efectos de los cambios estético-corporales de varones transmasculinos. 119-138
Towards an inclusive city? The effects of aesthetic-corporeal changes among transmasculine men
Sofía Luciana Santillán

07. Paridad de género entre las autoridades del sistema de educación superior ecuatoriano 139-158
Gender parity among authorities in the Ecuadorian system of high education
Christian Escobar-Jiménez

08. Pensar las clases medias desde América Latina: una actualización de viejos debates 159-175
Considering middle-classes in Latin America: An update of old debates
Isabel Díaz

09. La pornografía del confinamiento. Expresiones porno sobre el coronavirus. 177-193
The pornography of confinement. Porn expressions about the coronavirus
Paula Sequeira-Rovira

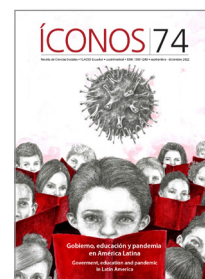
10. Esquemas valorativos y participación en actividades de tráfico de drogas en Sonora, México. 195-212
Value systems and participation in drug trafficking activities in Sonora, Mexico
Francisco Manuel Piña-Osuna

d
dossier




Presentación del dossier

Gobierno, educación y pandemia en América Latina

Introduction to dossier
Government, education and pandemic in Latin America



Editores del dossier / Editors of dossier

-  Mgtr. Jorge David Segovia. Investigador independiente. Asociación Ecuatoriana de Ciencia Política (Ecuador).
(j david.segoviat@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0001-9638-5416>)
-  Dr. Esteban Maioli. Profesor-investigador. FLACSO Argentina.
(estebanmaioli@live.com.ar) (<https://orcid.org/0000-0003-0382-3320>)
-  Mgtr. Carlos Minchala. Doctorando. Universidad Nacional de San Martín y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina).
(clminchala@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-9708-7354>)

1. La intersección entre Gobiernos, actores y procesos educativos

La excepcional situación impuesta por la pandemia de la covid-19 llevó a que los Estados nacionales asumieran medidas preventivas para evitar la propagación del virus, escenario que afectó la vida social en gran medida. Muchos Estados promovieron como principal disposición sanitaria el aislamiento social, lo cual implicó necesariamente la suspensión de actividades sociales en las que la reunión de personas constituía su principal condición; entre estas estuvo la actividad educativa.

De ahí que se planteara la transición del modelo educativo tradicional (presencial) a modelos alternativos (a distancia). Esa transformación ha sido objeto de reflexión por parte de la comunidad científico-académica, con el propósito de comprender el impacto de tales cambios en el corto, el mediano y el largo plazo. A esa temática apunta el presente dossier. Antes de introducir los artículos que lo integran abordamos brevemente investigaciones realizadas durante el confinamiento social en diversos países –Brasil, Finlandia, Portugal, Singapur y Sudáfrica–; la selección obedece a la representatividad global de los casos en cuanto a las disímiles consecuencias del fenómeno sanitario en términos de procesos educativos.

En América Latina, Costin y Coutinho (2022) analizan el caso brasileño desde una metodología mixta, evidenciando que frente a un Ejecutivo con un discurso negacionista de la pandemia, el Gobierno federal, a pesar de las obligaciones constitucionales, no se responsabilizó efectivamente por la coordinación de las medidas de emergencia que debían asegurar a la continuidad educativa. Frente a esta ausencia de responsabilidad federal, organizaciones subnacionales y otras de la sociedad civil debieron asumir la tarea de promover la difusión de prácticas de enseñanza a distancia,

a través de medios novedosos como la televisión, la radio y las plataformas digitales. Costin y Coutinho (2022) argumentan que el impacto de la pandemia sobre el sistema educativo brasileño generará obstáculos en el crecimiento y desarrollo del país debido, sobre todo, a la gran descoordinación de las instancias estatales en la relación entre Ejecutivo y Gobiernos federales.

En el contexto europeo, Lavonen y Salmela-Aro (2022) se detienen en Finlandia. Revelan, desde una metodología cuantitativa, que estudiantes y docentes, al igual que el personal directivo y la comunidad educativa en general, contaban con las habilidades y competencias digitales para asegurar la formación sin grandes interrupciones. Es decir, la política pública educativa finlandesa abordó las *digi-pedagogies* (pedagogías digitales) en los procesos de enseñanza-aprendizaje mucho antes de tener que hacerlo de manera improvisada por una emergencia sanitaria que obligaba a los actores educativos a recluirse en sus hogares. No obstante, las autoras argumentan que el contexto de aislamiento forzado también manifestó una reducción del compromiso estudiantil en los procesos de aprendizaje y un notable crecimiento del estrés laboral y del síndrome de *burn-out* (agotamiento) en el personal docente.

Asimismo, en Portugal se reporta una efectiva acción estatal para digitalizar la educación en medio del recrudecimiento de la pandemia. Las autoras Costa, Baptista y Carvalho (2022), a partir de un análisis cualitativo de las políticas públicas implementadas en el contexto de la emergencia sanitaria, sostienen que en este país las autoridades públicas respondieron de manera rápida mediante dos estrategias complementarias: 1) recursos informativos –programas televisivos, sitios web u otros recursos digitales–; y 2) recursos comunicacionales, tales como redes sociales, plataformas educativas y correos electrónicos. En esta línea, Costa, Baptista y Carvalho (2022) afirman que las políticas promovidas por el Gobierno nacional de Portugal se orientaron bajo la premisa del reconocimiento del derecho constitucional de la educación como un bien social primario, aunque no fueron del todo efectivas para asegurar el cumplimiento de otros roles propios de las escuelas, más allá de la provisión de servicios educativos.

Otro caso digno de reseñar es el de Singapur, en Asia, considerado entre las mejores experiencias a nivel mundial sobre la gestión educativa durante la pandemia. Según Tan y En Chua (2022), dicha gestión se fundamentó en dos principios fundamentales: la ciencia y la responsabilidad social. Las políticas públicas promovidas por el Estado apuntaron a asegurar la salud y bienestar de la población estudiantil, así como la continuidad de la enseñanza y el compromiso junto con el desarrollo de las estrategias innovadoras que el contexto imponía. Al cubrir este doble frente se develan las altas capacidades de un Estado con un liderazgo político que entendió la necesidad de trasladar la continuidad educativa hacia el hogar del modo menos traumático posible. Las dos políticas relevantes implementadas para ese fin fueron el desarrollo del portal educativo Espacio de Aprendizaje Estudiantil, que garantizó el

acceso a los contenidos curriculares desde la primaria hasta niveles preuniversitarios; y la entrega de dispositivos electrónicos a quienes no podían obtener uno durante la emergencia sanitaria.

Finalmente, desde África, Soudien, Reddy y Harvey (2022) analizan las desigualdades sociales en cuanto variable significativa para el caso sudafricano en particular. Señalan que la situación de ese país arroja luces sobre las enormes dificultades que enfrentaron aquellos Estados cuyas sociedades se caracterizan por las enormes diferencias y brechas sociales. El estudio muestra que el sistema educativo sudafricano es “estructuralmente frágil”, como consecuencia de las injusticias sociales impuestas por el Apartheid. Concluyen en su análisis que, si bien es posible reconocer una movilidad social ascendente de las comunidades de bajos ingresos, la crisis educativa solo ha revelado el exacerbamiento de las inequidades.

Lo analizado ilustra cómo se adecuaron los procesos educativos a actores estatales pasivos –por ejemplo, en el caso brasileño– y cómo la escuela y las sociedades interactuaron con procesos gubernamentales proactivos –así se observó en Portugal y Singapur–. También evidencia que la virtualización escolar obligatoria ha demandado un gran esfuerzo material y emocional que, en promedio, aun en procesos exitosos con Estados bien provistos en materia de política educativa como el finlandés, resultaba insuficiente. Todo ello refuerza el postulado de que las escuelas primaria y secundaria cumplen un importantísimo rol en el desarrollo emocional de ciudadanas y ciudadanos, y que es la promotora por excelencia del desarrollo social.

2. El aporte investigativo de este dossier

Este dossier se enmarca en las reflexiones de Fernando Reimers (2022) acerca del quehacer investigativo que aglutina experiencias diversas sobre el impacto de las medidas de emergencia sanitaria aplicadas en el contexto de la pandemia por la covid-19. En este sentido, el análisis de casos de varios países ofrece un panorama amplio y general que revela las diferencias respecto al financiamiento del sistema educativo, las estructuras gubernamentales, los desempeños educativos de la población estudiantil y, fundamentalmente, cómo todo eso se ve afectado por condiciones macroeconómicas que ubican a las naciones en posiciones distintas respecto de las posibles estrategias aplicables frente a los efectos de corto y mediano plazo.

De esta manera, se contextualiza como marco justificativo la observación de Reimers (2022) sobre elaborar un modelo conceptual que permita examinar la interacción Estados-actores educativos en América Latina; todo ello a partir de una realidad que resulta una variable de investigación ineluctable: la creciente desigualdad y la exclusión social que se advierte en la población mundial y más aún en esta región. En palabras de Reimers (2022), la pandemia solo ha exacerbado las condiciones de

exclusión educativa a la que se ven sometidas las poblaciones con ingresos bajos y Latinoamérica no está exenta de esta realidad. Más allá de las políticas gubernamentales que cada país ha promovido frente al contexto de la emergencia sanitaria, los datos revelan que las poblaciones vulnerables se han visto más severamente afectadas por las modificaciones en la provisión de educación: dichas circunstancias operan como un mecanismo de reforzamiento de las condiciones de desigualdad ya existentes; en este dossier se presentan análisis sobre tales realidades en Argentina, Chile, Ecuador y México.

Con el primer artículo, “Desigualdades en la escuela secundaria argentina: recorridos escolares y proyecciones educativas”, Andrés Santos-Sharpe y Pedro Núñez indagan acerca de las formas de subjetivación de la desigualdad social en estudiantes del último año del nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Los autores se enfocan en los recorridos y expectativas que las y los jóvenes construyen en su experiencia educativa. La propuesta metodológica combina los resultados de una encuesta con los testimonios obtenidos mediante grupos focales y entrevistas individuales, realizados a través de Zoom, Meet o WhatsApp. En sus hallazgos muestran cómo se expresan en la actualidad las tensiones y complejidades a la par de la expansión de la cobertura de la escuela secundaria y las nuevas líneas de diferenciación que se conforman.

En esta perspectiva, el trabajo “Educación media superior en México: abandono escolar y políticas públicas durante la covid-19”, de Carlos Alberto Arellano-Esparza y Ángeles Ortiz-Espinoza, tiene como objetivo analizar el abandono escolar en la educación media superior (EMS) considerando los efectos de la pandemia, así como las intervenciones de las políticas públicas referidas al ámbito educativo. Trabajan con diferentes fuentes bibliográficas, análisis de instrumentos de política pública y datos obtenidos de la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación 2020. Entre los principales resultados explican que las variables económicas han sido las principales causas para no continuar en la EMS, además de que no existieron estrategias propias para ese nivel educativo a fin de desalentar el abandono escolar por razones vinculadas a la pandemia.

De Argentina y México se pasa a exponer un caso de Chile con el texto “Claves para transformar el currículo en el sistema escolar chileno tras la pandemia” de Alexis Moreira-Arenas, Israel Ferreira-Pinto, Jennifer Obregón-Reyes y Máximo Quiero-Bastías, quienes abordan las tensiones producidas en los cambios curriculares del sistema educativo en el contexto de la pandemia por la covid-19. Prestan particular atención a los Estándares Indicativos de Desempeño vigentes en ese país. Como resultados presentan tres propuestas: políticas educativas orientadas a la descentralización curricular, desarrollo profesional en sintonía con el diseño curricular a nivel regional y generación de espacios de reflexión pedagógica para el personal directivo.

Nora Beatriz Gluz, Luisa Vecino y Valeria Martínez-del-Sel ponen de relieve otra problemática del contexto argentino en el artículo “Trabajo docente en tiempos de pandemia: agudización de las desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires”. Muestran las intersecciones entre las desigualdades de género, tecnológicas y sociosanitarias en el trabajo docente, en un escenario signado por la intensificación de este y la profundización de las distancias sociales. Analizan las regulaciones oficiales, las condiciones laborales docentes, la composición y situación social de sus hogares, los recursos tecnológicos disponibles y los soportes institucionales que condicionaron la tarea pedagógica, sobre la base de documentos (normativa) y datos estadísticos oficiales, encuestas y entrevistas abiertas a docentes de secundaria de cuatro municipios, que expresan la heterogeneidad sociosanitaria de la provincia. Concluyen que las condiciones de vida y las labores de cuidado en el hogar representaron factores críticos durante la emergencia sanitaria; advierten sobre los límites de las perspectivas tecnologicistas y resaltan el valor del trabajo colectivo frente a la intensificación de la tarea docente. Por último, plantean algunos de los debates sobre política educativa que la pandemia nos dejó.

En el artículo “Madres, padres y representantes en la educación durante la pandemia. La dicotomía rural-urbana en Ecuador”, Juan Cárdenas-Tapia, Fernando Pe-sántez-Avilés y Angel Torres-Toukoumidis analizan la implicación de tales actores en la enseñanza de estudiantes de primaria y secundaria segmentados según su zona geográfica (rural/urbana). A partir de metodología cuantitativa, que implicó la aplicación de encuestas a madres, padres y representantes legales de ambas zonas de Ecuador, los autores encuentran que existe un importante grado de involucramiento entre progenitores/as y representantes legales en el proceso de enseñanza en el contexto de la crisis sanitaria que incide en el aprendizaje activo.

Estas investigaciones evidencian que la crisis sanitaria provocada por la covid-19 afectó a diferentes ámbitos de la vida social como es el caso de la educación. En dicha área, los debates acerca de los efectos de la pandemia en los procesos de escolaridad (Bordoli 2021; Martincic, Langer y Villagrán 2021; Dussel 2020; Gluz 2021; Pe-reyra 2020; Puiggrós 2020; Ruiz 2020; Tenti Fanfani 2020) dan cuenta de la persistencia y agudización de las desigualdades socioeducativas en la actualidad, a la vez que explican cómo los Gobiernos, las instituciones públicas y privadas, y las familias han gestionado la continuidad del derecho a la educación.

En el marco de esos debates, consideramos que este dossier aporta valiosos elementos analíticos para aproximarnos a la situación actual de la educación en la región latinoamericana. En específico, se contribuye en el análisis de los modos de producción, reproducción y profundización de las desigualdades socioeducativas, de las relaciones entre políticas públicas y abandono escolar, de la gestión curricular en el escenario pospandémico, así como de la intensificación de la tarea docente y el papel de la familia en el aprendizaje de las y los estudiantes en el marco de la pandemia.

3. Agradecimientos

Como editores invitados del dossier extendemos nuestra gratitud a quienes contribuyeron para que este proyecto académico y editorial llegue a buen puerto. Agradecemos al Consejo Editorial de la revista que encontró muy interesante la propuesta, por lo que fue elegida para esta sección del número 74. Fue muy grato trabajar con el equipo editorial de *Íconos*, cuya capacidad intelectual y emocional para asistirnos y guiarnos fue crucial en la calidad de este producto académico. Dedicamos un profundo agradecimiento a Esteban Ayllon,¹ autor de la obra que aparece en la portada, por la disposición, la entrega, el compromiso y la gratuidad.

Reconocemos a las y los colegas que dispusieron tiempo de sus apretadas agendas para arbitrar y evaluar los artículos seleccionados. Por último, agradecemos y felicitamos a los autores y las autoras de los cinco artículos que conforman este dossier. Esperamos poder compartir más adelante con ustedes diversas actividades académicas para continuar debatiendo sobre Gobierno, educación y pandemia en América Latina.

Referencias

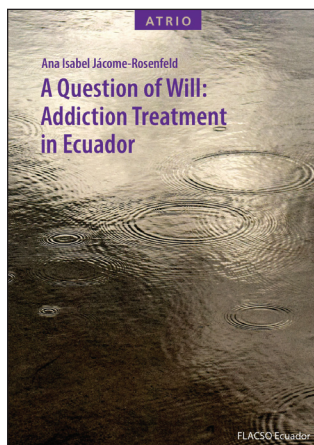
- Bordoli, Eloísa. 2021. "Pandemia y educación. Tiempos de excepcionalidad, neoliberalismo y disputa de los docentes para garantizar el derecho a la educación". En *Estado y derecho a la educación en América Latina*, editado por Nora Gluz, 59-71. Buenos Aires: CLACSO.
- Costa, Estela, Mónica Baptista y Carolina Carvalho. 2022. "The Portuguese Educational Policy to Ensure Equity in Learning in Time of Crises". En *Primary and Secondary Education During COVID-19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*, editado por Fernando Reimers, 203-226. Nueva York: Springer.
- Costin, Claudia, y Allan Coutinho. 2022. "Experiences with Risk-Management and Remote Learning During the COVID-19 Pandemic in Brazil: Crises, Destitutions, and (Possible) Resolutions". En *Primary and Secondary Education During Covid-19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*, editado por Fernando Reimers, 39-78. Nueva York: Springer.
- Dussel, Inés. 2020. "La clase en pantuflas". En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, editado por Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer, 337-350. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Gluz, Nora. 2021. "Educación y desigualdades. Desafíos para las políticas públicas en tiempos de pandemia". En *Estado y derecho a la educación en América Latina*, editado por Nora Gluz, 9-20. Buenos Aires: CLACSO.
- Lavonen, Jari, y Katariina Salmela-Aro. 2022. "Experiences of Moving Quickly to Distance Learning in Finland". En *Primary and Secondary Education During Covid-19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*, editado por Fernando Reimers, 105-124. Nueva York: Springer.

¹ Artista plástico y dibujante, eayllont@gmail.com

Presentación del dossier

- Martincic, Huayra, Eduardo Langer y Carla Villagrán. 2021. “Escolarización, pandemia y utopías. Sentidos de estudiantes y docentes sobre el regreso a la presencialidad”. III Jornadas de Intercambio Territorial Escribiendo-nos Teoría de la Educación, 19 y 20 de noviembre, Mar del Plata. Organizado por FH UNMDP.
- Pereyra, Ana. 2020. “Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente”. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, editado por Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer, 125-137. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Puiggrós, Adriana. 2020. “Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina”. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, editado por Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer, 33-42. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Reimers, Fernando. 2022 “Learning from a Pandemic. The Impact of COVID-19 on Education Around the World”. En *Primary and Secondary Education During Covid-19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*, editado por Fernando Reimers, 1-38. Nueva York: Springer.
- Ruiz, Guillermo. 2020. “Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9: 45-59.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Soudien, Crain, Vijay Reddy y Jaqueline Harvey. 2022. “The Impact of COVID-19 on a Fragile Education System: The Case of South Africa”. En *Primary and Secondary Education During COVID-19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*, editado por Fernando Reimers, 303-326. Nueva York: Springer.
- Tan, Oon Seng, y Jia En Chua. 2022. “Science, Social Responsibility, and Education: The Experience of Singapore During the COVID-19 Pandemic”. En *Primary and Secondary Education During COVID-19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*, editado por Fernando Reimers, 263-282. Nueva York: Springer.
- Tenti Fanfani, Emilio. 2020. “Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas”. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, editado por Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer, 71-84. Buenos Aires: Editorial Universitaria.

Libros de FLACSO Ecuador



Serie Atrio

A Question of Will: Addiction Treatment in Ecuador

Ana Isabel Jácome-Rosenfeld
Editorial FLACSO Ecuador

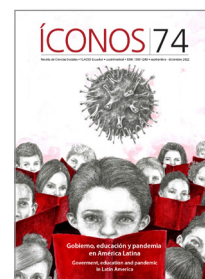
237 páginas



En la Constitución del Ecuador de 2008, la adicción es definida como un problema de salud, un enfoque distinto al anterior: la criminalización de dicha práctica. La autora realiza una etnografía de largo aliento para explorar la forma de tratar las adicciones en un centro público. Ella expone los desafíos para profesionales, pacientes y familias involucrados en la espiral del consumo de drogas.

Disponible en www.flacso.edu.ec

Desigualdades en la escuela secundaria argentina: recorridos escolares y proyecciones educativas

Inequalities in Argentine secondary school: School trajectories and educational projections



-  Dr. Andrés Santos-Sharpe. Investigador. Universidad de Buenos Aires y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina). (andres_iss@yahoo.com.ar) (<https://orcid.org/0000-0003-4747-3692>).
-  Dr. Pedro Núñez. Investigador. Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina, FLACSO Argentina y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina). (pnunez@flacso.org.ar) (<https://orcid.org/0000-0003-2187-253X>).

Recibido: 30/12/2021 • Revisado: 05/04/2022
Aceptado: 27/05/2022 • Publicado: 01/09/2022

Resumen

Este artículo versa sobre las formas de subjetivación de la desigualdad social en estudiantes del último año de la secundaria, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Se plantea una línea teórica útil para analizar la desigualdad educativa y pensar su configuración en el contexto de la pandemia provocada por la covid-19. Con este trabajo se exploran las lógicas desde las cuales las y los jóvenes proyectan sus trayectorias educativas o laborales postescolares. En este sentido, se recuperan las discusiones sobre cómo caracterizar la educación secundaria y los procesos de socialización entre sectores similares. La propuesta principal del artículo consiste en retomar la siguiente pregunta: ¿cómo se sedimentó la desigualdad social en las experiencias estudiantiles? A partir de tal interrogante se profundiza en el análisis de los tipos de recorridos y las expectativas que las y los estudiantes del nivel secundario construyen en su experiencia educativa para entender el procesamiento subjetivo de la desigualdad. Al concluir, se muestra la expresión actual de las tensiones y complejidades a la par de la expansión en la cobertura de la escuela secundaria y las nuevas líneas de diferenciación que se conforman. Así se evidencia la importancia de prestar atención a la interrelación entre aquello que las instituciones creen ofrecer desde su propuesta escolar y las expectativas del alumnado acerca del futuro.

Descriptores: desigualdad social; elección profesional; estudiante de secundaria; expectativas; opciones educativas; sistema educativo.

Abstract

This article deals with the forms of subjectivation of social inequality in students in the last year of secondary school in the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina. It proposes a useful theoretical line of inquiry to analyze educational inequality and to think about its configuration in the context of the pandemic caused by COVID-19. This study explores the logics through which young people project their post-school educational or labor trajectories. In this sense, debates are revised regarding how to characterize secondary education and socialization processes among similar sectors. The main objective of the article is to take up the following question: how did social inequality become sedimented in student experiences? Based on this question, an in-depth analysis is made of the types of paths and expectations that secondary school students develop during their educational experience in order to understand the subjective processing of inequality. In conclusion, we characterize the current expressions of tensions and complexities due to the expansion of secondary schooling and the emerging lines of differentiation that are taking shape. Thus, the importance becomes evident of paying attention to the interrelation between what institutions believe they offer in their educational projects and the students' expectations about the future.

Keywords: social inequality; professional choice; secondary student; expectations; educational options; educational system.

1. Introducción: desigualdades educativas en tiempos de pandemia

Durante el año 2020, la pandemia de la covid-19, ocasionada por el virus SARS-CoV-2, obligó a redefinir formas de trabajo y actividades, y visibilizó aún más las consecuencias derivadas de las desigualdades en el sistema educativo. Datos preliminares sobre los índices de acceso y de permanencia, reflejados en los anuarios estadísticos, dan cuenta de un incremento de aquellas dimensiones tradicionalmente analizadas en relación con la desigualdad en el interior del sistema. Nos referimos a las diferencias de género, por quintiles de ingreso, trayectoria educativa –medida en tasas de repitencia, abandono y años hasta el egreso–, las brechas entre las provincias, según disponibilidad de infraestructura y presupuesto, los salarios docentes, así como al tipo de propuestas impulsadas durante la denominada continuidad educativa en los años pandémicos más álgidos (Ministerio de Educación 2020a; Di Piero y Chiappino 2020). Sumado a ello, la pandemia permitió advertir nuevas expresiones de la desigualdad como las estrategias pedagógicas llevadas adelante por docentes, las cuales variaron de acuerdo con los usos previos de las TIC, tipos de gestión de las instituciones e incluso su percepción acerca del prestigio de la escuela¹ donde imparten clases (Dabenigno, Freytes Frey y Meo 2021).

16

En este artículo se exploran los imaginarios futuros de los y las estudiantes del nivel secundario sobre su vida postescolar y cómo manifiestan un tipo específico de desigualdad educativa. Los resultados son parte del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) “Tiempo de definiciones. Experiencia educativa, ciudadanía y cultura digital en la escuela secundaria y la educación superior”,² investigación realizada durante el año 2020 con estudiantes de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Nos interesa, particularmente, plantear que existe una conexión entre el tipo de instituciones elegidas para cursar la escuela secundaria y los imaginarios que se construyen en torno al futuro.

La escuela secundaria atravesó en los últimos años diversos cambios que reconfiguraron su fisonomía. A la par de estas mutaciones el nivel concentra múltiples demandas y condensa infinidad de debates. De acuerdo con el Primer Informe Regional “Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe”, mientras el desarrollo histórico de la escolarización primaria en América Latina mostró un patrón convergente desde los orígenes hacia su progresiva universalización, la trayectoria de la educación secundaria se caracterizó por un patrón inverso en el que, a pesar de su expansión, persisten dinámicas de exclusión social (Núñez y Pinkasz 2020). Una parte considerable de la explicación se encuentra en las distintas funciones otorgadas

1 En este artículo se usará indistintamente el vocablo “escuela”, “colegio”, “bachiller” y “liceo”, atendiendo a las diferencias de usos y modismos en Latinoamérica. Sin embargo, vale considerar que el término “colegio” remite más, en Argentina, a aquellas instituciones que dependen de universidades y de algunos de gestión privada destinados a las élites.

2 Para conocer los resultados más extensos de este proyecto de investigación ver Núñez y Fuentes (2022).

históricamente a cada nivel: mientras el nivel primario fue el motor de la promesa de igualdad, la escuela secundaria se estructuró en torno a una matriz excluyente que tendía a la selección de quienes se integrarían a las élites políticas y, con el tiempo, a la formación de maestros –fundamentalmente maestras–.

En Argentina el nivel secundario es obligatorio a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional n.º 26 206/2006. Esta ley modificó la estructura educativa anterior (del año 1993, con la llamada Ley Federal de Educación n.º 24 195), definiendo dos esquemas de duración aún vigentes: un nivel primario de seis o siete años y un nivel secundario de cinco o seis años de duración,³ ambos obligatorios.⁴ Con relación a la responsabilidad de la provisión de servicios educativos, las dictaduras militares de 1956, de 1966, pero sobre todo la última, la de 1976-1983, transfirieron el nivel primario a las provincias y en 1991, con la Ley de Transferencia Educativa n.º 24 049, las provincias asumieron, sin el consecuente refuerzo presupuestario, la responsabilidad de la gestión educativa del nivel secundario y de los institutos de formación docente.

En cuanto a la cobertura del nivel, para el total del país se sitúa en 92 % en la secundaria básica mientras que disminuye a 66,3 % en la superior. El dato muestra que, si bien no hay diferencias en términos de organización institucional entre los ciclos básico (ISCED2) y orientado (ISCED3), existen disparidades en el comportamiento de los indicadores: el pasaje entre años funciona en la práctica como un momento bisagra o *turning point* (Bertaux y Bertaux 1993). Si observamos otros indicadores, hallamos que la tasa de repitencia, en el año 2011, se situaba en 10,9 %, con una disminución al 9,6 % en 2014, para ubicarse en el año 2018 en el 10 %; por lo que no se encuentran cambios significativos (Ministerio de Educación 2020c). Sobre la tasa de abandono, en el mismo informe se aprecia un gradual descenso entre el 11,6 % en el año 2011 y 8,7 % del 2018.

Dentro de este panorama, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) presenta algunas características que quisiéramos enfatizar. Todos los indicadores educativos son ligeramente mejores en comparación con el total del país: la tasa de repitencia en el nivel medio para el año 2019 era de 8,62 % mientras que a nivel nacional era de 9,61 %; la tasa de abandono total para toda Argentina era de 10,83 % y de 8,85 % para la CABA (Ministerio de Educación 2020b). Estos porcentajes de abandono y repitencia son más altos en las unidades educativas de gestión estatal que en los de gestión privada, tanto a nivel nacional como para la CABA.

La capital del país muestra un rasgo esencial para pensar las dinámicas que adquiere la desigualdad: es la jurisdicción con mayor presencia de instituciones de gestión

3 La duración del nivel primario o secundario varía según la jurisdicción dado que es una potestad de cada provincia. Sin embargo, en todos los casos la educación primaria y secundaria dura 12 años en total.

4 La Ley 27 045/2014 sustituye al artículo 16 de la Ley de Educación Nacional (n.º 26 206) y establece que la obligatoriedad escolar se extiende desde los 4 años de edad hasta la finalización de la escolarización secundaria.

Tabla 1. Principales indicadores del nivel secundario, CABA y Argentina, 2019

Indicador	Ciudad Autónoma de Buenos Aires		Argentina	
	N.º absoluto	Porcentaje	N.º absoluto	Porcentaje
Unidades educativas (UE) públicas	159	31,74 %	9442	70,67 %
UE privadas	342	68,26 %	3918	29,33 %
UE totales	501	100,00 %	13 360	100,00 %
Matrícula en UE públicas	98 798	49,60 %	2 743 342	70,40 %
Matrícula en UE privadas	100 380	50,40 %	1 153 398	29,60 %
Matrícula total	199 178	100,00 %	3 896 740	100,00 %
Repitencia en UE públicas	12 510	12,66 %	335 137	12,22 %
Repitencia en UE privadas	3138	3,13 %	42 856	3,72 %
Repitencia en UE total	15 648	7,86 %	377 993	9,70 %
Abandono en UE públicas	11 418	11,56 %	324 890	11,86 %
Abandono en UE privadas	5176	5,16 %	76 048	6,74 %
Abandono en UE total	16 594	8,33 %	400 938	10,37 %

Elaboración propia a partir de las bases de datos 2 y 3 del Anuario Estadístico Educativo 2019 (Ministerio de Educación 2020b).

18

privada, en tanto la matrícula se divide prácticamente en mitades: 49,6 % del total de alumnos/as asisten al sector privado. Si consideramos los datos a nivel nacional, se observa que la mayor cantidad de estudiantes asiste a instituciones de gestión estatal —el 70,4 %, porcentaje que prácticamente no ha cambiado en los últimos 10 años— (Ministerio de Educación 2020b). A su vez, el sector privado contiene los dos tercios (68,3 %) de las unidades educativas totales. Es decir, hay más escuelas privadas que públicas: la totalidad de las primeras es de 501 y solo 159 son del sector estatal. Ello le otorga un cariz particular a la ciudad dada la alta presencia de instituciones orientadas a sectores medios y altos, pero también establecimientos vinculados a distintas religiones e incluso escuelas confesionales⁵ que cuentan con subsidios por parte del Estado. Esta situación les permite mantener el valor de la cuota lo suficientemente accesible como para que familias de sectores populares también opten por estas opciones como fruto de una estrategia de diferenciación (Gamallo 2011).

En el artículo entendemos que analizar los tipos de instituciones y dependencias existentes en el país es un aspecto central para comprender las características del nivel y los procesos de desigualdad subyacentes, en cuanto aspecto que profundiza el proceso de fragmentación. Además del clivaje gestión estatal/gestión privada, cabe identificar otras diferencias en relación con la dependencia (municipal, provincial, universitaria), las modalidades (técnica/bachiller/comercial) y las dinámicas

5 Denominación para referirse a aquel conjunto de escuelas cuyo elemento común es la enseñanza religiosa. En Argentina, la educación confesional suele ser católica y en gran parte recibe una subvención estatal. Un análisis al respecto consta en Rodríguez (2018).

institucionales históricas. En los últimos años, la oferta escolar tendió a ampliarse y diversificarse, proceso que redundó en la conformación de distintos modelos institucionales o tipos de oferta institucional según dónde situemos el énfasis. Frente a este escenario, dicha configuración es internalizada de manera diferente por los sujetos y sus familias, quienes ponen en juego sus representaciones e imaginarios sobre las implicancias del hecho de estudiar en uno u otro establecimiento.

Esto último se observa tanto en establecimientos de gestión privada como estatal. En este subsistema, ocurre particularmente en instituciones históricas –como los colegios dependientes de las universidades nacionales– que cuentan con exámenes que regulan el ingreso y se caracterizan por una propuesta escolar vinculada a la adquisición de saberes orientados a la continuidad de estudios superiores, pero también cobra importancia en varias instituciones bachiller⁶ de la modalidad artística o intensificada en idiomas. Si bien el sistema de distribución de vacantes vigente en la CABA –de elección múltiple de escuelas– centraliza el proceso de inscripción en una plataforma en línea, con el objetivo declarado de distribuir las vacantes con mayor transparencia, en muchos casos se mantienen diferencias en el mecanismo de ordenamiento en virtud de la modalidad. Tal es el caso de las instituciones con orientación artística y las Escuelas Normales de Lenguas Vivas con intensificación en la enseñanza de idiomas extranjeros que toman pruebas de aptitud a quienes quieren ingresar desde otros establecimientos. A su vez, la CABA creó, en distintos momentos, instituciones que propiciaron modificaciones al formato escolar y una propuesta escolar con énfasis en los vínculos y cercanía con el estudiantado, un ejemplo es la ENEM (Escuela Municipal de Educación Media), fundada a principios de los años 90 del siglo XX. Como se puede observar, las políticas locales se centraron en facilitar el acceso y la permanencia, en el marco de un proceso de diferenciación de la oferta.

Estas transformaciones históricas recientes tuvieron una enorme incidencia en la configuración del nivel secundario. Más allá del marco legislativo y la implementación de políticas educativas de diferente tenor, a nivel micro muchas instituciones educativas se posicionan como establecimientos para determinado tipo de jóvenes. En un clásico trabajo, Braslavsky ([1985] 2019) aludía a la conformación de distintos circuitos para referirse al “agrupamiento de instituciones de un mismo nivel del sistema educativo que tienen características similares” (43). La autora señalaba que si las posibilidades de pasar de un circuito a otro son bajas o nulas y la selectividad social de la población reclutada muy alta, nos encontrábamos frente a distintos segmentos dentro de un mismo sistema.

Nuestra hipótesis es que en un escenario de dispersión y fragmentación, las distintas comunidades educativas existentes en cada tipo de oferta institucional funcionan como líneas de división que se plasman en desigualdades. Al incrementarse

⁶ En la CABA existen tres modalidades en el nivel secundario: bachiller, comercial y técnica, pero la oferta de bachiller es la más extendida.

la diferenciación horizontal en el nivel secundario entre establecimientos que ofrecen condiciones muy diferentes para aprender, se profundizan los procesos que Braslavsky ([1985] 2019) había analizado. Aun cuando ante el mayor número de establecimientos y la diversidad de propuestas parecieran incrementarse las posibilidades de elegir a qué escuela asistir –aspecto más constatable en algunos sectores–, dichas oportunidades se encuentran desigualmente distribuidas entre quienes pueden optar entre distintas alternativas y quienes solo pueden elegir entre aquellas más cercanas, por descarte o segunda opción; incluso a veces cuentan con información imperfecta (Núñez y Litichever 2015). Esto puede deberse, por un lado, a las diferencias de recursos, y, por otro, a las expectativas entre lo deseado y lo posible, pues se erigen fronteras simbólicas que trazan diferentes destinos.⁷

Como ya mencionamos, un elemento que impacta en las características del nivel en la CABA es la importancia de los establecimientos de gestión privada. Esto se debe a la presencia histórica de un conjunto de instituciones tradicionales, particularmente vinculadas a la Iglesia católica, así como al surgimiento de propuestas específicas destinadas a los sectores medios y altos. Este aspecto fue señalado por la literatura en la cual se describe el desarrollo histórico de la gestión privada y su autonomía (Morduchowicz 2001). Más recientemente, Moschetti y Snaider (2019) enfatizan en la exacerbación de procesos de segregación educativa pues encuentran que las escuelas privadas subvencionadas llevan adelante una selección de su matrícula a través de pruebas aptitudinales y entrevistas. Esto implica pensar un fenómeno que se vincula a la segregación residencial, la competencia entre escuelas y la presencia de mecanismos de selección y discriminación en determinadas instituciones (Murillo y Duk 2016).

De esta forma, la expansión de la escuela secundaria argentina acontece en diferentes etapas de incorporación y expulsión, así como de creación de nuevas instituciones (tanto de modalidades como de formatos) que funcionan como receptoras de aquellos estudiantes con trayectorias intermitentes. En otros casos, se trata de la conformación de circuitos en el interior de la misma institución (de acuerdo con el turno –la mañana, tarde o noche– o más recientemente en el caso de escuelas normales entre la división bilingüe y las que no) o de la intención de algunas instituciones de impulsar un sentido de pertenencia.

A la par de la masificación, el sistema educativo profundizó los procesos de fragmentación que habían señalado Kessler (2002) y Tiramonti (2004) a comienzos del milenio. Los hallazgos de Kessler (2002) muestran que las experiencias juveniles en la escuela secundaria tenían lugar en un escenario que combinaba el aumento de la cobertura del nivel secundario con un sistema educativo caracterizado por su fragmentación, por lo que muchos jóvenes atravesaban “una experiencia educativa de

⁷ En el caso de la escuela secundaria esto implica la puesta en práctica de estrategias para acceder a escuelas céntricas o en otras localidades que suelen ser mejor consideradas (Veleda 2007) o por el tipo de formación –moral, religiosa u otra– que se imparte (Gessaghi 2016).

baja intensidad”. De esta forma, la “experiencia escolar fragmentada” se expresa cuando la segmentación educativa, que identificó Braslavsky ([1985] 2019) en la década de los 80, se ha sedimentado en experiencias particulares. Según Kessler (2002), se naturalizan en el habla cotidiana discursos dicotómicos como los que asocian a la educación pública con menor calidad y a la privada con una mayor, lo cual supondría establecer una relación de causalidad entre clase y capital cultural a partir del déficit compensador del Estado (con ello se ignora la heterogeneidad de situaciones existentes tanto en la oferta de la gestión estatal como en la privada y la diversidad de públicos que reciben).

En la actualidad estos procesos se complementan con una segmentación horizontal en el interior de cada estrato social. Es decir, la segmentación no se da solo en el plano material de alcanzar a una educación de calidad, sino que la heterogeneidad de la oferta lleva a que cada colegio aparezca como un espacio autorregulado con pautas de formación y de convivencia muy disímiles entre sí. Frente a este escenario, Tiramonti (2004) coincide con Kessler (2002) respecto del contexto de desinstitucionalización y fragmentación del sistema educativo, pero complementa el análisis dando cuenta de una confluencia de estrategias familiares e institucionales que permiten observar nuevas líneas de fragmentación según el tipo de trabajo al que se aspira y a la forma en que el alumnado se articula con el espacio globalizado.

El concepto de fragmentación se complejiza ya que termina aludiendo a “la existencia de mundos culturales distantes cuyos contenidos solo admiten la contrastación, pero no la comparación, y mucho menos su ordenamiento en una escala jerárquica” (Tiramonti 2004, 29). Otros autores, como Gentili (2011), refirieron posteriormente al reforzamiento de estas dinámicas diferenciadoras en cuanto procesos de “exclusión incluyente”: todos pueden tener acceso al sistema escolar, siempre que no se cuestione la existencia de redes educacionales estructuralmente diferenciadas y segmentadas. Por lo tanto, en la Argentina la fragmentación del nivel secundario implica una expansión de la cobertura del nivel a través de inclusiones desiguales (Saraví 2015).

En definitiva, los procesos de segmentación, primero, y posteriormente los de fragmentación, implicaron, e implican, nuevas dinámicas de desigualdad. Tal como constataron Núñez y Pinkasz (2020), el incremento de la cobertura del nivel medio y la consecuente democratización del acceso no siempre se tradujo en la conformación de las experiencias escolares esperadas puesto que el proceso de expansión de la matrícula no implicó necesariamente la reducción de brechas de desigualdad.

Ahora bien, al explorar en las desigualdades hay que considerar el análisis de distintas esferas y sus interrelaciones. Esto lleva a contemplar las desigualdades más clásicas (clase, género, etnia), considerando además que la historia de la región muestra la presencia de una desigualdad durable en el tiempo (Tilly 2000) que afecta a individuos por el hecho de pertenecer a dichas categorías, junto con aquellas intracategoriales (Fitoussi y Rosanvallon 1997).

Considerando estos aportes previos, en el artículo partimos de la idea de que hay una experiencia escolar fragmentada arraigada que se puede visibilizar en distintas instancias de las trayectorias escolares. A la vez que la oferta escolar tendió a ampliarse comenzaron a cobrar importancia cuestiones como “el merecimiento” –quién merece estar en la escuela– (Chaves, Fuentes y Vecino 2017) o el tipo de institución donde se estudia (Benza 2016), no solo el hecho de contar con el título. En el marco de la pandemia por la covid-19, estos fenómenos posiblemente se profundicen, por lo que las expectativas de continuidad educativa o profesionales de jóvenes del último año de la secundaria expresan formas diferenciadas de desigualdad social. En un año en el que el acceso a la educación fue inequitativo según sectores sociales (urbanos/rurales, por la clase social, por las posibilidades de acceso a internet, etc.), sumado al aumento del desempleo y la caída de los ingresos, sobre todo en sectores más bajos, la incertidumbre respecto del propio futuro cobra preponderancia como un bien desigualmente distribuido.

2. Material y metodología

22

El equipo de investigación del que formamos parte había planificado el trabajo de campo para 2020. Ese segundo año de desarrollo del Proyecto PICT 2017-1155 “Tiempo de definiciones. Experiencia educativa, ciudadanía y cultura digital en la escuela secundaria y la educación superior” implicó un rediseño de la metodología de investigación producto de las consecuencias derivadas de la pandemia por la covid-19. El nuevo escenario nos obligó a aplicar otras técnicas de investigación, revisar lo planificado, repensar perspectivas y modos de indagación.

En ese marco diseñamos una encuesta y realizamos grupos focales y entrevistas individuales, en la mayoría de los casos a través de las plataformas Zoom o Meet, pero también recurrimos a herramientas como WhatsApp. La encuesta fue aplicada a través de un formulario de Google y respondida por 626 jóvenes de entre 15 y 18 años que cursan el último ciclo del nivel secundario (cuarto, quinto o sexto año de acuerdo con la institución y modalidad). En un primer momento la circulamos con contactos más cercanos (colegas, docentes y directivos conocidos, centros de estudiantes) para, en un segundo momento, intentar focalizar en algunas instituciones que tenían menos respuestas. De esta forma, funcionó como bola de nieve a partir de contactos y amistades para luego configurar la muestra ajustada (Flick 2007) en donde se buscó agrupar por sectores socioeconómicos y se alcanzó un 25 % de estudiantes que percibían al momento de la encuesta algún tipo de prestación económica en forma de planes sociales. La encuesta se completó durante los meses de junio y julio, a mitad del año escolar en Argentina.

Una gran parte de quienes la respondieron fueron posteriormente contactados para participar de grupos focales y entrevistas individuales. En este caso se consideró

como unidad de análisis la experiencia de estudiantes del último año de escuelas secundarias en instituciones seleccionadas de acuerdo con el tipo de oferta. A partir de los aportes y consideraciones planteados en informes e investigaciones previas, así como en los datos preliminares de la encuesta se conformó una muestra intencional no probabilística, priorizando como criterio de selección para la conformación de los grupos focales el tipo de oferta. Se conformó una muestra por cuotas (Baranger 1999) en tanto se buscó garantizar la selección de elementos –jóvenes estudiantes– que conforman las características reconocibles del nivel secundario, es decir, los criterios ya enunciados de modalidad, tipo de gestión (pública/privada; laica/confesional), localización y los tipos institucionales predefinidos. Estos tipos institucionales fueron: escuelas de circuitos (élite e instituciones dependientes de la universidad), escuelas de gestión privada confesionales, escuelas técnicas y escuelas bachiller común. Los grupos focales fueron organizados de manera homogénea según las características de sus integrantes (de acuerdo con escuelas de un tipo de oferta institucional), de modo que sus opiniones, ideas y representaciones puedan interpretarse como presentes en ese segmento poblacional (Archenti 2007). En total realizamos seis grupos focales, considerando experiencias particulares en relación con la convivencia escolar y la participación en sus instituciones (dos de esos grupos estaban conformados por estudiantes que participaban activamente de los centros de estudiantes de sus escuelas).

Finalmente, las entrevistas individuales fueron realizadas a 13 estudiantes: siete mujeres y seis varones, todos del último año del secundario, aplicadas entre los meses de septiembre y noviembre; se usaron seudónimos en los testimonios citados en este artículo, con el fin de proteger la identidad de las y los informantes. El objetivo fue cubrir una diversidad de experiencias educativas en función del tipo de escuela: privada/pública, confesional/laica, normal/técnica/preuniversitaria. Metodológicamente, el acceso a la experiencia de los sujetos se realizó por medio de un análisis biográfico en su modalidad de relatos de vida (Bertaux 1999), lo cual implica considerar modos en que los sujetos significan lo que les sucede en el mundo, en relación con los significados que ellos expresan.

3. Análisis y resultados

Existen distintas maneras para examinar cómo se expresa la desigualdad educativa. Por ejemplo, uno de los puntos sustanciales de la trayectoria escolar posterior es su reverso: el punto inicial de elección de la escuela. Estas decisiones no son enteramente individuales o familiares, sino que las tendencias del sistema contribuyen a configurar un mosaico de alternativas que luego los sujetos pueden percibir como más cercano o alejado a sus intereses y que conforman dimensiones analíticas

asociadas a condicionantes de género, nivel socioeconómico o de institución de procedencia. Investigaciones sobre las estrategias de elección del secundario (Naradowski y Gotteau 2017; Moschetti y Snaider 2019) dieron cuenta de cómo las expectativas también están condicionadas por los imaginarios existentes en torno a su propia posibilidad de adscripción en determinada institución. Esta dimensión analítica puede ser retomada para pensar las expectativas del estudiantado respecto del propio futuro, resignificado en términos de posibilidades concretas (cercanía, posibilidad de trasladarse, capitales culturales necesarios, cosmovisión acerca de su adaptabilidad a los requisitos de determinada institución, orientación, recursos en tiempo y económicos, entre otros), en torno a si se perciben como capaces o no de estudiar en un establecimiento en particular y mediado por la coyuntura.

Con estos antecedentes como base se realizó la investigación. Una primera aproximación, a partir de la encuesta suministrada a 626 estudiantes del último año del secundario de la CABA, permite destacar los siguientes datos que se refieren a las características de las personas encuestadas: 431 (68,8 %) de quienes respondieron se identificaron como mujeres, 184 (29,4 %) como varones y 11 (1,8 %) con otros géneros. Del total, 257 (41,1 %) asistían al momento de la encuesta a una escuela de gestión privada y 369 (58,9 %) a una de gestión pública. Con relación al máximo nivel de instrucción alcanzado por la madre o tutora, 28 (4,5 %) mencionaron que finalizó únicamente la primaria; 117 (18,7 %), la secundaria, 94 (15,0 %) que realizó estudios terciarios y 363 (58,0 %) que finalizó estudios universitarios, 24 (3,8 %) desconocían el grado de instrucción de su madre o tutora. Finalmente, destacamos que 158 (25,2 %) personas encuestadas percibían algún tipo de prestación económica por parte del Estado.

Esta muestra de personas encuestadas, si bien no se corresponde en términos proporcionales con las mismas variables del universo de estudiantes de la CABA, permitía tener acceso a una heterogeneidad de estudiantes que incluían a personas que viven en barrios de distintos estratos sociales y con diversas condiciones habitacionales: desde quienes tenían casa propia hasta quienes alquilaban una pieza en un hotel familiar. Sin embargo, a pesar de dicha heterogeneidad, solo tres estudiantes (0,45 %) respondieron que no querían seguir estudiando después del secundario.

Este primer acercamiento coincide con investigaciones previas en las que se sostiene que una parte significativa de la población joven tiene un proyecto de continuidad de los estudios. Este mandato por perfeccionarse se encuentra asociado en el imaginario juvenil a las exigencias constantes que impone el mercado de trabajo para acceder a empleos de calidad (Jacinto 2016; Busso y Pérez 2015). Se puede afirmar que la obtención de credenciales educativas como estrategia de ascenso social sigue presente en las percepciones de actores de todos los sectores sociales (Kessler 2014; García de Fanelli 2014). Sin embargo, el acercamiento cualitativo, a partir de entrevistas y grupos focales, dio cuenta de que las apuestas difieren en los distintos sectores sociales y,

por lo tanto, también cambian las expectativas sobre todo en lo que se refiere al tipo de carrera y a la institución en la que aspiran estudiar.

A modo de ejemplo, comparemos los relatos de una estudiante de un colegio privado laico de sectores altos con el de otra de un colegio secundario público pre-universitario. Se trata de instituciones que se asemejan en cuanto a integrar el tipo de establecimientos de circuitos específicos que comparten ciertas expectativas más allá de las diferencias entre ellas.

Mi mamá es diseñadora. Yo quiero ser diseñadora también como ella. Quiero estudiar diseño de indumentaria. Yo estudio francés, aparte del colegio, extracurricular porque quiero estudiar en Francia [...], simplemente porque soy muy ambiciosa y me gusta cambiar mucho de ambiente y esas cosas [...]. No sé, me gustaría irme afuera, pero para conocer, me parece divertido y lo tengo re pensado (entrevista a Rocío, escuela privada laica, 19 de noviembre de 2020).

En este primer caso, una estudiante del último año de una escuela privada laica, sin subsidios por parte del Estado y con padres profesionales, cuenta que tiene decidida la carrera en la que aspira estudiar y también que la quiere realizar en Francia. Similar es el caso de una estudiante de un colegio público dependiente de una universidad nacional, también con padres profesionales:

Quiero ir a la universidad. Estoy aplicando en universidades afuera. Mi plan sería ir a una universidad de afuera, en EE. UU. En realidad, una parte de lo que me gusta de ir a una universidad de afuera es que quiero estudiar más de una cosa, no quiero hacer una carrera necesariamente de inmediato, y eso es algo que se puede hacer en algunos países (entrevista a Lucía, escuela pública dependiente de la UBA, 7 de noviembre de 2020).

Más allá de que son pocos los casos de estudiantes que tomaron la decisión de continuar sus estudios en otros países (siempre en Europa o EE. UU.), lo que se observa en común entre los estudiantes entrevistados que transitaron sus estudios secundarios en colegios de circuitos diferenciados –instituciones de gestión privada de cuota de valores altos y aquellos secundarios gestionados por universidades nacionales⁸– es que tienen un conocimiento mayor acerca de la diversidad de carreras existentes en la oferta universitaria y otro horizonte de expectativas (Koselleck 1993) que incluye una perspectiva más global respecto del sistema de educación superior.

Comparado a los estudiantes provenientes de sectores populares, con padres no profesionales o de bachilleres comunes, se observan grandes diferencias. En esos casos, más allá de que el deseo de continuidad de los estudios como un mecanismo de

⁸ Más allá de su formación de tipo laica/religiosa, pública/privada, bachiller/preuniversitaria, estas escuelas tienen en común que apuntan a la formación de estudiantes para ocupar posiciones de privilegio. Como remarcan Ziegler, Gessaghi y Fuentes (2018), entre otras investigaciones sobre educación de las élites, “pasan por sus aulas quienes pertenecen o buscan afianzarse entre los grupos más aventajados económica, social y culturalmente” (2018, 44).

ascenso social está presente, sus elecciones parecen definidas a partir de sus experiencias, caracterizadas por una menor circulación de información acerca de las instituciones, carreras u opciones.

En esos casos, se observó una mayor preponderancia en la elección de carreras profesionales más conocidas socialmente (Abogacía, Medicina, Idiomas) o profesores. También manejan como opción a instituciones de educación superior no universitarias, que suelen ofrecer carreras más cortas, formación de profesores o técnicos. Así se percibe en las siguientes palabras de una estudiante de escuela pública del tipo bachiller:

Lo que yo quiero [...] es ser docente de Historia, entonces yo sabía perfectamente que, no sé, polinomios y la función cuadrática no me iba a servir un montón si yo quería ser docente de Historia de primer año.

¿Y dónde estudiarías?

En el Joaquín V. González.⁹ Así que nada, me veo en esa: quiero ser docente y me gustaría ser parte del sistema educativo hasta que me jubile básicamente. Eso es lo que me gusta.

¿Por qué el Joaquín y no otro lugar? O no sé, ¿por qué no una licenciatura?

El Joaquín primero porque me queda cerca de mi casa, entonces de repente me conviene y porque quiero estudiar en un profesorado formal. [...] Podría estudiar Historia en la UBA, pero la verdad es que se dificulta así por el tema de que es más larga la carrera (Grupo focal a estudiantes de escuela pública bachiller, extracto de la conversación con Camila, estudiante en el barrio de Balvanera, 22 de octubre de 2020).

Un estudiante de una escuela pública bachiller de Boedo (barrio de sectores medios y populares al sur de la Ciudad de Buenos Aires) mencionó que al principio de la secundaria pensó en Abogacía, “principalmente porque me gustaba cómo transmitía el profe de esa materia, pero después me enteré de todo lo que había que estudiar y lo dejé” (entrevista a Agustín, escuela pública bachiller, 9 de septiembre de 2020). En un momento posterior de la misma entrevista, relata que la pareja actual de su tío empezó Abogacía y la abandonó; esta persona le transmitió al entrevistado que, según su experiencia, se trataba de una carrera muy difícil, lo cual lo desincentivó a seguirla. En los dos casos aludidos, se observan elecciones de estrategias mediadas por una autopercepción de imposibilidad. En relación con el último testimonio, hay que agregar que por sugerencia también de su tío se decantó por el profesorado de Inglés, aunque también considera la posibilidad de trabajar el primer año posterior a la finalización del secundario dado que la situación económica tal vez así lo exija.

9 El Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González es un instituto de educación superior público de la ciudad de Buenos Aires fundado en 1904 que forma específicamente profesores de nivel secundario (recordemos que la formación docente en Argentina acontece en un subsistema de educación superior diferente al universitario).

Más allá del caso particular, observamos entre las personas entrevistadas lo siguiente: durante el año 2020 (signado por la pandemia), las fuentes principales de información sobre las carreras fueron familiares cercanos o referentes (como el caso del tío, o el caso del dirigente del grupo Scout que aparece más adelante); las búsquedas en internet para los sectores sociales bajos quedan muy relegadas debido a las dificultades para orientar dichas exploraciones. Esto se observa, por ejemplo, en saber qué palabras clave usar o cómo seleccionar a partir de las múltiples opciones que ofrecen los buscadores (algunas de las personas entrevistadas mencionaron que entre las primeras opciones en su búsqueda de instituciones le aparecían universidades del exterior o privadas).

Los relatos de experiencias de personas cercanas (como el caso de la pareja del tío) tienen un peso significativo en la toma de decisiones entre quienes provienen de sectores populares. Docentes y la escuela históricamente cumplían un rol central en la toma de decisiones, aunque mermó durante la pandemia porque el pedido de información se solía realizar fuera del horario de clase (en el recreo, en los pasillos, a la salida del colegio, etc.). Finalmente, es central en la toma de decisiones la perspectiva sobre si van a tener que trabajar y estudiar al mismo tiempo y, en caso de que quieran o deban hacerlo, si va a ser un trabajo de tiempo parcial o completo.

En relación con este último punto, otra estudiante de escuela pública bachiller, ubicada en el Bajo Flores (barrio de sectores populares al sur de la Ciudad de Buenos Aires) indicó que estima que va a tener que “trabajar y estudiar al mismo tiempo”, pero tiene dudas al respecto considerando la experiencia de su hermano, quien “le pasó que no llegaba con los tiempos, le cambiaron el horario (del trabajo) y tuvo que dejar (la universidad)” (entrevista a Candela, escuela pública bachiller, 30 de septiembre de 2020). Nuevamente observamos acá el peso de la transmisión de experiencias de referentes o familiares cercanos.

Dicha estudiante aspira a iniciar la carrera de Medicina, y se empezó a interesar por ello cuando acompañó a su hermana mayor durante un embarazo problemático. En su relato se observa que el conocimiento respecto de la existencia de determinadas carreras y la percepción de posibilidad se encuentra estrechamente asociada con la experiencia cotidiana de estudiantes o sus referentes, y menos con fuentes de información alternas. A mediados del último año del secundario, cuando se realizó la entrevista, todavía no estaba segura de la institución a la que le gustaría asistir, pero señala que el delegado del grupo Scout donde participa le recomendó la Universidad de Buenos Aires. Ello da cuenta de otro aspecto importante en torno a la circulación de la información sobre la educación superior entre la juventud: normalmente las familias cuentan con información incompleta o parcial y recurren a referentes barriales, docentes o a internet con criterios de búsqueda desordenados –incluso la indagación a veces se ve limitada por la deficiente o inexistente conexión a la red de redes–.

Este último aspecto se vio fuertemente afectado durante la pandemia: al restringirse el contacto cotidiano con docentes o referentes barriales producto de la cuarentena, se

cortaron también dos de las fuentes principales y sistemáticas de información sobre la oferta de educación superior. Esto pone en valor a la trasmisión de las experiencias escolares. En definitiva, el análisis preliminar muestra que en las elecciones de carreras e instituciones tienden a tener un mayor peso la pertenencia a establecimientos con propuestas formativas que apuntan a captar públicos de sectores socioeconómicos y capitales culturales similares, mientras que inciden menos otras variables como el género o la condición de actividad de la familia.

4. Conclusiones

En este artículo se analizaron las dinámicas de la desigualdad educativa priorizando un eje que enfatiza en las dimensiones simbólicas que inciden en el tipo de itinerario que las y los jóvenes pueden construir. De esta manera, inscribimos la investigación que lo sustenta en la línea de indagación que, además de considerar los aspectos macro, explora las interrelaciones entre las experiencias cotidianas y las posibilidades de continuidad educativa y laboral, desplegando caminos divergentes y desiguales.

Una manera de analizar las desigualdades educativas sería estudiar los límites en el acceso tanto por los procesos de selección más abierta o encubierta por parte de las instituciones (Murillo y Duk 2016; Di Piero 2018) como por la superposición de desigualdades educativas y de acceso a infraestructura y servicios, profundizados durante la pandemia (Ahumada 2021; Benza y Kessler 2021; Murillo 2021). Otra posibilidad es el camino inverso que aquí tomamos: sus elecciones hacia el final de las trayectorias escolares. Como se mencionó al inicio, los estudios sobre desigualdad tendieron a centrar su mirada en el acceso al nivel secundario o al ingreso a la universidad para dar cuenta de la diferencia según sector social, género, raza y otros indicadores. Sin embargo, en este artículo se ofreció información nueva para pensar cómo se fue sedimentando la desigualdad en los propios sujetos al cursar por una experiencia escolar que ellos mismos reconocen como desigual.

En el ámbito educativo también resulta factible observar la persistencia y el agravamiento de un patrón distribucionista de carácter segmentado de manera concomitante a la expansión del nivel. Estas características de la oferta escolar contribuyen a la conformación de diferentes imaginarios alrededor de su experiencia educativa, las implicancias de estudiar en determinado tipo de institución y las expectativas sobre su formación.

En el presente artículo recuperamos una línea de investigación que presta atención a la mutua interacción entre la oferta institucional y las búsquedas que realizan familias y estudiantes. El análisis a partir de los tipos de oferta institucional aporta cierta evidencia concluyente acerca de la interacción entre la propuesta escolar que

expresan y las características de los sujetos –y su familia, por lo general muy presente en la decisión–. Como consecuencia, las experiencias escolares tienden a ser similares entre jóvenes que estudian en establecimientos con propuestas que se asemejan, y son menos claras las diferencias en términos de género, actividad familiar u otro tipo de indicador socioeconómico.

A simple vista es factible señalar que hay desigualdades que los sujetos reconocen en parte (Salti et al. 2022) y que proyectan en relación con la posibilidad de continuar los estudios, particularmente en la percepción en cuanto a la calidad de la educación recibida y las oportunidades a futuro asociadas a esta última. Las desigualdades generadas por la falta o insuficiencia de redes sociales vinculadas con niveles educativos superiores destacan como una dimensión gravemente acrecentada por el aislamiento social producto de la pandemia por la covid-19, pero poco analizada en relación con esta. La pérdida del vínculo cotidiano con docentes o personal educativo (en muchos casos, las únicas personas que conocían que habían alcanzado niveles de educación superior), o el sostenimiento de ese vínculo únicamente a través de herramientas digitales, donde la interacción (y sus tiempos) está mucho más normada, hizo que se pierdan los espacios y momentos informales para el intercambio de información sobre elecciones de carreras que, en sectores populares, eran espacios centrales (Núñez, Santos Sharpe y Dallaglio 2022).

En definitiva, en el artículo se esboza una perspectiva útil para considerar la complejidad que adquieren las dinámicas de desigualdad en las sociedades contemporáneas, más aún en tiempos de pandemia. En un contexto de crecientes dificultades socioeconómicas para sostener los procesos educativos, las y los jóvenes transitan cual timoneles en un mar de incertidumbres. Los recursos con los que cada uno cuenta dependen, cada vez, de la mutua interrelación entre aquello que las instituciones creen ofrecer desde su propuesta escolar y sus expectativas acerca del futuro.

Apoyos

Este artículo es parte del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) “Tiempo de definiciones. Experiencia educativa, ciudadanía y cultura digital en la escuela secundaria y la educación superior”, el cual se llevó a cabo gracias al financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación de Argentina.

Referencias

- Ahumada, Candela. 2021. “El secundario fue el nivel con mayor desvinculación e intermitencia de estudiantes durante la virtualidad”. *UNCiencia*, 18 de noviembre. <https://bit.ly/3xultqP>
- Archenti, Nélica. 2007. “Focus group y otras formas de entrevista grupal”. En *Metodología de las ciencias sociales*, editado por Alberto Marradi, Nélica Archenti y Juan Ignacio Piovani, 227-236. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Baranger, Denis. 1999. *Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- Benza, Gabriela. 2016. “La estructura de clases argentina durante la década 2003-2013”. En *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*, compilado por Gabriel Kassler, 111-139. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Benza, Gabriela, y Gabriel Kessler. 2021. *La ¿nueva? estructura social de América Latina: cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bertaux, Daniel. 1999. “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”. *Proposiciones* 29: 1-23.
- Bertaux, Daniel, e Isabelle Bertaux. 1993. “Historias de vida del oficio de panadero”. En *La historia oral: métodos y experiencias*, editado por José Miguel Marinas y Cristina Santamarina, 231-250. Madrid: Debate.
- Braslavsky, Cecilia. (1985) 2019. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO / Grupo Editor Latinoamericano.
- Busso, Mariana, y Pablo Pérez. 2015. “Los jóvenes argentinos y sus trayectorias laborales inestables: mitos y realidades”. *Trabajo y Sociedad* 24: 147-160. <https://bit.ly/3OE4TvB>
- Chaves, Mariana, Sebastián Fuentes y Luisa Vecino. 2017. *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Dabenigno, Valeria, Ada Freytes Frey y Analía Meo. 2021. “COVID-19 y TIC: estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional”. *Itinerarios Educativos* 1 (14): 30-44. <https://doi.org/10.14409/ie.2021.14.e0004>
- Di Piero, Emilia. 2018. “Secundarias universitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva”. *Espacios en Blanco* 28: 257-278. <https://bit.ly/3O5ZihI>
- Di Piero, Emilia, y Jessica Miño Chiappino. 2020. “Nivel secundario y pandemia: un análisis de las propuestas virtuales a nivel subnacional en clave de desigualdades”. En *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*, compilado por Lucía Beltramino, 152-160. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Fitoussi, Jean-Paul, y Pierre Rosanvallon. 1997. *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Flick, Uwe. 2007. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gamallo, Gustavo. 2011. “Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y escuelas privadas”. *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados* 55: 189-233. <https://bit.ly/3QtI7Id>
- García de Fanelli, Ana. 2014. “Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación”. *Páginas de Educación* 7 (2): 124-151. <https://bit.ly/3OqvPPf>

Desigualdades en la escuela secundaria argentina: recorridos escolares y proyecciones educativas

- Gentili, Pablo. 2011. *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores / CLACSO.
- Gessaghi, Victoria. 2016. *La educación de la clase alta argentina: entre la sangre y el mérito*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jacinto, Claudia, coord. 2016. *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires: IDES. <https://bit.ly/3xjnYx8>
- Kessler, Gabriel. 2014. *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, Gabriel. 2002. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la Escuela Media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE / UNESCO.
- Koselleck, Reinhart. 1993. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Ley n.º 24049/1991. Ley de Transferencia Educativa. Sancionada el 6 de diciembre, promulgada el 2 de enero de 1992. <https://bit.ly/38SFi2w>
- Ley n.º 24195/1993. Ley Federal de Educación. Sancionada el 14 de abril, promulgada el 29 de abril. <https://bit.ly/3xaBP7F>
- Ley n.º 26206/2006. Ley de Educación Nacional. Sancionada el 14 de diciembre, promulgada el 27 de diciembre. <https://bit.ly/3aBThKx>
- Ley n.º 27045/2014. Ley de Educación Nacional. Sancionada el 3 de diciembre, promulgada el 23 de diciembre. <https://bit.ly/3xn0CGP>
- Ministerio de Educación. 2020a. “Informe Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica”. Buenos Aires: Secretaría de Evaluación e Información Educativa.
- Ministerio de Educación. 2020b. “Anuario Estadístico Educativo 2019”. Acceso en diciembre de 2021. <https://bit.ly/3zs1vPI>
- Ministerio de Educación. 2020c. “Evaluación de la Educación Secundaria 2019. Informe Jurisdiccional Provincia de Buenos Aires”. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Acceso en mayo de 2022. <https://bit.ly/3y2wTSB>
- Morduchowicz, Alejandro. 2001. “Private Education: Funding and (De)regulation in Argentina”. Occasional Paper n.º 36, Columbia University.
- Moschetti, Mauro, y Carolina Snaider. 2019. “Speaking cooperation, acting competition: Supply-side subsidies and private schools in socioeconomically disadvantaged contexts in Buenos Aires”. *Education Policy Analysis Archive* 27 (131): 2-30. <https://bit.ly/3GYtjgG>
- Murillo, Juan Carlos. 2021. “El lugar importa: brecha digital y desigualdades territoriales en tiempos de COVID-19. Una revisión comparativa sobre la realidad argentina, sus provincias y principales centros urbanos”. *Argumentos. Revista de Crítica Social* 24: 66-100. <https://bit.ly/3O11nWv>
- Murillo, Javier, y Cynthia Duk. 2016. “Segregación escolar e inclusión”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 10 (2): 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200001>
- Naradowski, Mariano, y Verónica Gotteau. 2017. “Clases medias y escuela pública. La elección escolar como resistencia”. *Perfiles Educativos* 39 (157): 34-51. <https://bit.ly/3avoAGQ>
- Núñez, Pedro, Andrés Santos Sharpe y Lucila Dallaglio. 2022. “Decisiones en la incertidumbre: elecciones de carrera y expectativas juveniles sobre su futuro (CABA, Argentina)”. En *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*, compilado por Pedro Núñez y Sebastián Fuentes, 113-142. Rosario: Homo Sapiens.

- Núñez, Pedro, y Lucía Litichever. 2015. *Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Editorial GEU.
- Núñez, Pedro, y Daniel Pinkasz. 2020. “¿Veinte años no es nada? La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI”. En *I Informe FLACSO: Educación Secundaria en América y el Caribe*, editado por Pedro Núñez y Daniel Pinkasz, 39-58. San José: FLACSO. <https://bit.ly/3O69bfa>
- Núñez, Pedro, y Sebastián Fuentes, comps. 2022. *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rodríguez, Laura Graciela. 2018. “Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884 a 2015)”. *Prohistoria* 21 (30): 183-207. <https://bit.ly/3xD5WVl>
- Salti, Patricia, Mariela Hernández, Jaime Picarón y Denise Fridman. 2022. “Experiencia escolar durante la pandemia: desigualdades preexistentes y emergentes”. En *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*, compilado por Pedro Núñez y Sebastián Fuentes, 93-112. Rosario: Homo Sapiens.
- Saraví, Gonzalo. 2015. *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Ciudad de México: FLACSO.
- Tilly, Charles. 2000. *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, Guillermina, comp. 2004. *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Veleda, Cecilia. 2007. “Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense”. En *Escuelas y familias: problemas de diversidad cultural y justicia social*, compilado por Mariano Narodowski y Mariana Gómez Schettini, 127-171. Buenos Aires: Prometeo.
- Ziegler, Sandra, Victoria Gessaghi y Sebastián Fuentes. 2018. “Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires: diferenciación institucional para educar en el privilegio”. *Páginas de Educación* 11 (2): 40-60. <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v11i2.1627>

Entrevistas

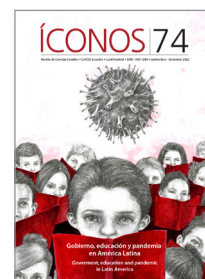
- Entrevista a Agustín, escuela pública bachiller, barrio Bajo Flores, 9 de septiembre de 2020.
- Entrevista a Candela, escuela pública bachiller, barrio de Flores, 30 de septiembre de 2020.
- Entrevista a Lucía, escuela pública dependiente de la UBA, barrio de Monserrat, 7 de noviembre de 2020.
- Entrevista a Rocío, escuela privada laica, barrio de Belgrano, 19 de noviembre de 2020.
- Grupo focal a estudiantes de escuela pública bachiller, extracto de la conversación con Camila, estudiante en el barrio de Balvanera, 22 de octubre de 2020.


Cómo citar este artículo:

Santos-Sharpe, Andrés, y Pedro Núñez. 2022. “Desigualdades en la escuela secundaria argentina: recorridos escolares y proyecciones educativas”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 74: 15-32. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5286>

Educación media superior en México: abandono escolar y políticas públicas durante la covid-19

Upper secondary education in Mexico: School abandonment and public policies during COVID-19



-  Dr. Carlos Alberto Arellano-Esparza. Profesor-investigador. Universidad Autónoma de Zacatecas (México). (caae@uaz.edu.mx) (<https://orcid.org/0000-0001-9293-6620>)
-  Mgtr. Ángeles Ortiz-Espinoza. Doctoranda en Estudios del Desarrollo. Universidad Autónoma de Zacatecas (México). (angeles.ortiz.espinoza@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-9852-8342>)

Recibido: 10/01/2022 • Revisado: 22/04/2022
Aceptado: 13/06/2022 • Publicado: 01/09/2022

Resumen

La educación media superior es el nivel educativo con la mayor tasa de abandono escolar en México. Esta situación había presentado un decrecimiento constante hasta antes del ciclo escolar 2020-2021, período en el que comenzaron a manifestarse los efectos de la pandemia por la covid-19. En este artículo se expone un análisis exploratorio sobre el abandono escolar de este nivel en México considerando los efectos de la pandemia y las intervenciones mediante las políticas públicas que intentan desalentarlo. Una parte fundamental del texto se dedica a caracterizar el fenómeno en función de la multicausalidad identificada en la literatura, los efectos mediadores, así como las principales vías de atención al problema a través de instrumentos de política pública que sirvan como marco de análisis. En cuanto al diseño metodológico, con datos obtenidos de diversas fuentes, incluyendo la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación 2020, se presentan estadísticas descriptivas que permiten elaborar la interpretación de los hallazgos sobre la discontinuidad escolar pre y pospandemia. Entre los principales resultados encontramos que las cuestiones económicas han sido la principal causa para no continuar en la educación media superior, además de que no existieron estrategias propias para este nivel educativo a fin de desalentar el abandono escolar por razones vinculadas a los efectos de la covid-19.

Descriptores: abandono escolar; covid-19; discontinuidad; educación media superior; política educacional; política pública.

Abstract

Upper secondary education is the educational level with the highest dropout rate in Mexico. This situation had shown a steady decrease until before the 2020-2021 school year, when the effects of the COVID-19 pandemic began to manifest themselves. This article presents an exploratory analysis of school dropout at this level in Mexico, considering the effects of the pandemic and interventions through public policies that attempt to discourage it. A large part of the text is devoted to characterizing this phenomenon in terms of the multicausality identified in the literature, mediating effects, and the main ways of addressing the problem through public policy instruments that serve as a framework for analysis. Regarding methodological design, with data obtained from various sources, including the *Survey for the Measurement of the COVID-19 Impact on Education 2020*, descriptive statistics are presented that allow us to elaborate the interpretation of the findings on pre- and post-pandemic discontinuity in schooling. Among the main results, we find that economic issues have been the main cause for not continuing in upper secondary education, in addition to the fact that there were no strategies at this particular educational level to discourage COVID-related school dropout.

Keywords: school dropout; COVID-19; discontinuity; upper secondary education; educational policy; public policy.



1. Introducción

La educación media superior (EMS) ha sido el nivel con mayor tasa de abandono escolar en México. No obstante, ha mantenido un decrecimiento estable pasando de 15,2 % en el ciclo 2016-2017 a 10,3 % en el ciclo 2019-2020. A diferencia del resto de niveles educativos, esta tendencia decreciente se interrumpe en 2020-2021, cuando la tasa de abandono escolar en EMS subió 0,5 % (Secretaría de Educación Pública [SEP] 2021). En el presente artículo se realiza un análisis exploratorio acerca del abandono escolar en la EMS en México, sus causas y los tipos de intervención gubernamental que se han utilizado para disminuir este problema. Asimismo, se expone la influencia de la pandemia por covid-19 sobre el abandono escolar en la EMS y las estrategias que utilizó el Gobierno federal para disminuir las implicaciones de la primera en el desempeño escolar.

A fin de cumplir los objetivos propuestos, se caracterizó el fenómeno del abandono en EMS en función de la multicausalidad identificada en la literatura internacional; se identificaron las principales vías de atención al problema a través de instrumentos de política pública que sirva como marco de análisis del problema y de los referidos instrumentos y su ejecución. De acuerdo con las nociones de teoría de programa¹ (Rossi, Lipsey y Henry 2019), se presenta una relación esquemática que contempla las relaciones causales que subyacen al fenómeno del abandono, así como las avenidas por las cuales se intenta atajarlo y los efectos esperados en cada uno de los casos.

Además de la revisión bibliográfica, se realizó un análisis documental de diferentes recursos, incluidos los reportes de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que exponen los principales indicadores del sistema educativo mexicano. También fueron estudiadas las publicaciones del ya inexistente Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en las que se puntualizan los programas de política para disminuir el abandono en EMS. Por su parte, los datos concernientes a la afectación de la covid-19 en el ámbito educativo se basan en la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación 2020 (ECOVID-ED).

El texto se divide en cuatro partes. Primero aparecen las precisiones conceptuales para entender el fenómeno del abandono escolar. Enseguida se caracteriza la situación del fenómeno en la EMS en México y las intervenciones gubernamentales orientadas a la atención de la problemática. Luego se abordan las estrategias de atención al abandono escolar durante la pandemia por la covid-19. Finalmente, constan algunas reflexiones en torno a los hallazgos y se exponen las conclusiones. Como ya se ha declarado, este texto es de carácter exploratorio, por lo que no se incluye un análisis en profundidad y específico de programas contra el abandono; estas son temáticas para futuros trabajos de investigación.

¹ También conocida en la literatura de evaluación de política pública como teoría de cambio.

2. Acercamiento conceptual

El abandono escolar resulta de un proceso de largo plazo de desvinculación académica que tiene inicios tempranos en la vida estudiantil y en el que intervienen factores tanto intra como extraescolares (Freeman y Simonsen 2015; Rumberger y Rotermund 2012). Desde una perspectiva amplia se pueden distinguir tres grandes factores asociados al fenómeno: 1) el individuo en sí mismo (cuestiones biológicas, habilidades cognitivas y psicológicas, motivación, disposición subjetiva) y su entorno inmediato (la familia, las relaciones en el interior del hogar y los recursos familiares); 2) el entorno escolar y social próximo (calidad de la escuela, servicios asociados al bienestar del individuo) que tienen influencia y determinan la interacción de individuos y grupos sociales; y 3) factores macro que tienen un impacto en el individuo y su decisión de continuar o abandonar los estudios, pero que están fuera de su alcance como para modificarlos (Cunningham et al. 2008).

Asimismo, el fenómeno se puede adscribir a cinco categorías: 1) conductas inadecuadas (ausentismo, uso de drogas), 2) afiliaciones inadecuadas (relaciones con pares antisociales), 3) socialización escolar (bajo nivel de involucramiento escolar), 4) socialización familiar (bajas expectativas de la familia, falta de educación de padres, madres y representantes), y 5) tensiones estructurales (género, etnicidad, bajo nivel socioeconómico). En una línea temporal, estas categorías precederían la ocurrencia del bajo logro académico, el cual es un resultado que media entre las categorías referidas y el abandono (Battin-Pearson et al. 2000).

Típicamente la atención del fenómeno se ha concentrado en los individuos y las circunstancias que pudiesen influir en la decisión de abandonar los estudios. Una perspectiva economicista, en línea con la perspectiva que entiende al ser humano como un ser racional, enfatiza la decisión de permanecer/abandonar como consecuencia de un análisis individual costo-beneficio (Breen y Goldthorpe 1997). Esta decisión, desprendida de un contexto de entendimiento, se vería matizada en función del bagaje de habilidades del individuo y de las circunstancias familiares que apuntan hacia ella (Murnane 2013). Otra vertiente se relaciona con el rendimiento escolar del individuo: bajas calificaciones, bajo logro o reprobación estarían asociados a una alta probabilidad de abandono (Alexander, Entwisle y Kabbani 2001). Recientemente, se ha intentado ampliar el espectro de lo individual hacia cuestiones endógenas como la salud mental: episodios actuales de depresión influyen ampliamente en el abandono escolar (Dupéré et al. 2018).

Otras investigaciones han considerado factores de riesgo en torno a circunstancias económicas y a antecedentes familiares: la escasez de recursos, la estructura familiar e incluso actitudes hacia la formación escolar aparecen como factores que aumentan la probabilidad del abandono (Goldschmidt y Wang 1999; Rumberger 1995). También se ha estudiado cómo las enfermedades mentales de madres y padres (especialmente

de la progenitora) incrementan la probabilidad de abandono (Farahati, Marcotte y Wilcox-Gök 2003). Los cambios en las circunstancias de la vida adolescente también la acrecientan, por ejemplo, es notable en quienes asumen responsabilidades adultas (Doll, Eslami y Walters 2013); aquellos que tienen hermanos/as que han abandonado o el simple cambio de escuela.

El entorno escolar también es clave en la permanencia o el abandono. Se conoce que la transición entre grados (secundaria a preparatoria) es un factor de estrés adicional para el individuo que se encuentra experimentando cambios biológicos y además se expone a la interacción con nuevos pares y ve aumentada la exigencia escolar. Lo anterior engrosaría las experiencias de depresión, ansiedad, desórdenes alimenticios y la asunción de conductas de riesgo (Pharris-Ciurej, Hirschman y Willhoft 2012). Igualmente, un entorno escolar negativo, sea por violencia (Cornell et al. 2013; Hutzell y Payne 2012), malas prácticas académicas o deficiente infraestructura, también coadyuva a la ocurrencia del fenómeno (Lehr et al. 2004).

La asunción de conductas de riesgo durante la adolescencia, como el uso/abuso de sustancias, guarda relación con el abandono escolar (Townsend, Flisher y King 2007). Igualmente, se observa el efecto que tienen sus pares que han abandonado o que presentan actitudes antisociales (Battin-Pearson et al. 2000); otro factor notable son las dificultades en la socialización con el resto de estudiantes (Jimerson et al. 2000).

Recientemente, el análisis causal ha incluido el factor de interacción del entorno escolar con los elementos anteriores. En estos se estudia el rol e interacciones entre los entornos familiar y escolar con el individuo y la forma en que establecen cómo el adolescente procesa su involucramiento con la actividad escolar (motivaciones, creencias, actitudes, entorno), variable esta —el involucramiento— que, considerada de forma sistémica, es decir, como continente de la interacción de otras variables, influye determinadamente en el proceso (Dotterer y Lowe 2011; Fredricks, Blumenfeld y Paris 2004).

El sustrato común al abandono es un proceso de acumulación de ventajas o desventajas que orillan al individuo a tomar una decisión sobre su permanencia en la escuela, que resulta de una compleja combinación de factores individuales, familiares y contextuales (INEE 2017). A pesar de la amplia investigación desarrollada sobre el tema, no existe una claridad que permita aislar sus componentes para poder ubicar una causa única o primordial que determine al resto de las interacciones (Fredricks, Blumenfeld y Paris 2004). Lo que se puede aseverar es que los factores de riesgo, individuales y contextuales no obedecen a una lógica universal y que los últimos son tan o más determinantes sobre la decisión del abandono que las causas atribuidas al individuo (Fall y Roberts 2012).

La gran variedad de causas asociadas al abandono puede agruparse en cuatro grandes categorías como se expone en la tabla 1.

Tabla 1. Tipología de las causas de abandono en la educación media superior

Dimensión	Subdimensión	Características
1. Aspectos individuales	Características demográficas	Estatus migratorio; etnicidad; habilidades cognitivas limitadas; alguna discapacidad; mala salud (alimentación, hábitos de prevención de enfermedades)
	Actitudes de riesgo, valores y comportamiento	Presencia de violencia; uso de drogas; actividad sexual temprana; ausencia de hábitos de lectura; relaciones sociales con pares que usan sustancias/ han abandonado; bajas aspiraciones laborales; bajas autoestima y autoconfianza
	Bajo desempeño académico	Medido por calificaciones, pruebas de logro o reprobación; repetición de año; bajo involucramiento (académico, conducta, psicológico)
	Asunción de responsabilidades	Embarazo adolescente; ingreso al mercado laboral (tiempo completo o parcial); cuidado de familiares
2. Entorno familiar	Características del hogar	Estatus socioeconómico (escolaridad y ocupación de madres y padres de familia, nivel de ingreso); estructura familiar (hogar monoparental, presencia de padrastro/madrastra, etc.)
	Dinámica familiar	Crianza temprana y relación madre/hijo; poco cuidado de actividades cotidianas; descuido de horarios; alto grado de regulación
	Tensión	Uso de sustancias; conflicto; problemas económicos o de salud; muerte, divorcio o nuevas nupcias
	Actitudes y creencias hacia la educación	Influencia del abandono de madres/padres, hermanos/as; bajo involucramiento de la familia
3. Entorno escolar	Condiciones escolares	Docentes (pobre rendimiento), infraestructura (tamaño de la escuela; pocos recursos humanos y materiales), modelo educativo (poca pertinencia de contenidos; escasa conexión con el mundo laboral; medidas disciplinarias)
	Violencia escolar	Entorno negativo dentro y fuera de la escuela
4. Entorno sociofísico	Ubicación y tipo	Entorno urbano/rural; disponibilidad de centro educativo próximo a lugar de residencia
	Características sociodemográficas	Condiciones socioeconómicas (económicas, seguridad, marginación); mayor empleabilidad

Elaboración propia.

El abandono no constituye un evento espontáneo, sino que resulta de un proceso multicausal, incluso es posible sugerir la existencia de eventos mediadores entre la ocurrencia/combinación de algunas de las causas esbozadas. La mediación que sucede entre las causas y el abandono es un mecanismo que permite abordar varias cuestiones que la investigación y el establecimiento de las causas ignora o toca solo

de forma implícita, aquí se subrayan dos: el procesamiento de causas y la agencia individual.

Respecto al primero, se puede establecer que la presencia de una o varias de las causas que condicionan la permanencia escolar no operan de manera directa sobre la decisión de abandonar, mas, van minando al individuo y a su capacidad de mantener cierto nivel de involucramiento con el entorno escolar, es decir, su capacidad de procesar y conciliar el entorno (familiar/escolar) con sus motivaciones y comportamientos. Esto determina en buena medida el rendimiento académico, empero, esta merma sí puede incidir de manera directa en casos específicos en que el individuo o su entorno sean afectados por un evento que modifique sus circunstancias súbitamente (Skinner y Pitzer 2012). Tres son los factores mediadores, relacionados entre sí, que serían producto de las causas enunciadas y que antecederían a la decisión de abandono: 1) una desmotivación generalizada que puede derivarse de circunstancias individuales, 2) bajo rendimiento académico y 3) la reprobación.

En lo tocante a la agencia individual, esta se relaciona con la capacidad de los individuos de procesamiento y regulación de necesidades básicas vinculados a elementos del entorno y motivación interna para determinar metas en la vida y el involucramiento con ellas (Ryan y Deci 2017).² Se destaca el hecho de que, aun cuando el entorno y las circunstancias de individuo pueden inclinar la balanza en una u otra dirección, en última instancia cada persona tiene habilidades, motivaciones y la capacidad interna de procesamiento para sobreponerse a circunstancias adversas.

Los entornos escolar y familiar juegan un papel determinante en el nivel de involucramiento con la actividad escolar. Los cuatro grandes factores asociados al abandono—entornos familiares, escolar y sociofísico, y los aspectos individuales—tienen cierto nivel de interacción. A su vez, el involucramiento escolar puede verse mermado por mediación del rendimiento académico o la falta de motivación, lo que eventualmente conduciría al abandono.³ Esta relación, esquematizada en la figura 1, está organizada en cuatro grandes columnas: de izquierda a derecha, causas, efectos, acciones y efectos esperados. La interacción entre los cuatro dominios (lado izquierdo) se denota a través de líneas con guiones, mientras que los efectos directos de cada uno de los dominios se señalan con flechas; las relaciones indirectas (o menos probables) están señalizadas con líneas punteadas.⁴

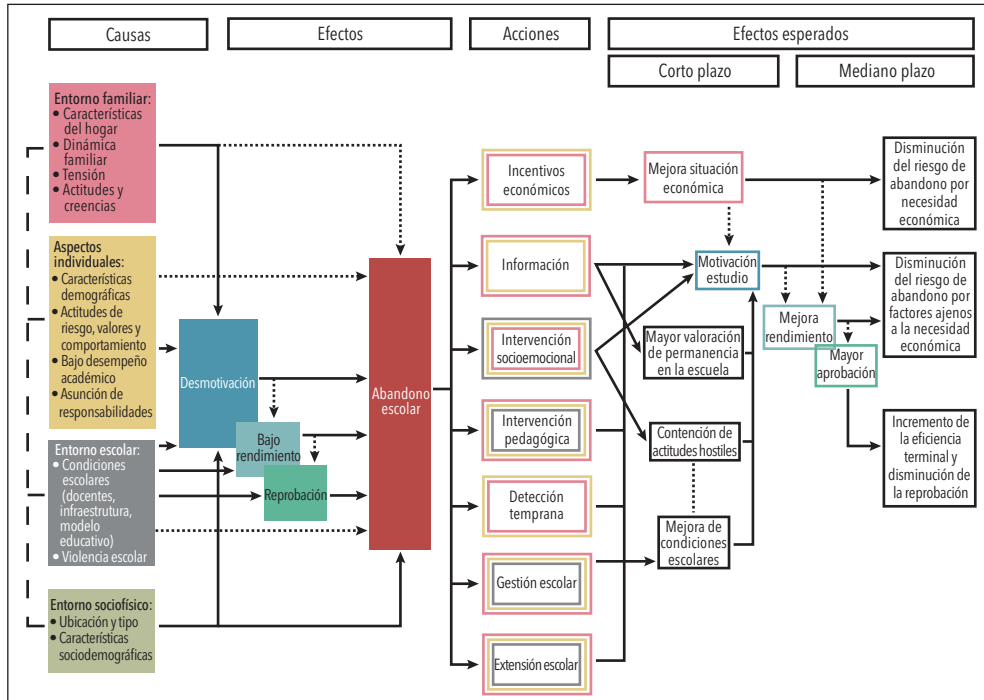
Del lado derecho de la figura 1 se contemplan las acciones típicas orientadas a atender el problema del abandono. Las distintas intervenciones están codificadas de

2 Los autores lo denominan teoría de la autodeterminación.

3 Miranda López (2018), en una caracterización similar, superpone las categorías analíticas propuestas y los factores desde los cuales se explica el fenómeno del abandono con algunos de los que aquí se refieren. Su marco analítico contempla tres categorías: a) riesgo social (exposición a daño en integridad física, psicosocial, moral o social); b) procesos de desubjetivación (la importancia que tiene el entorno escolar en la permanencia de los estudiantes); y c) desafiliación escolar (insuficiente integración del estudiante con los ambientes intelectual y social de la escuela-institución).

4 La elaboración de la matriz explicativa del fenómeno del abandono se hizo con base en la revisión de la literatura, la que a su vez contiene la propia evidencia empírica a partir de la cual se construyó esta y sus relaciones causales. Quien desee ampliar la información podrá remitirse a las fuentes originales y así revisar los datos empíricos que permiten formar esta cadena causal explicativa.

Figura 1. Causas-efectos en torno al abandono escolar de la educación media superior



Elaboración propia.

arriba hacia abajo de acuerdo con el dominio de causas que atienden: primero aparece el entorno familiar, luego los aspectos individuales seguidos de los entornos escolar y sociofísico, respectivamente. Los efectos más inmediatos pertenecen al recuadro más cercano, mientras que los recuadros más lejanos corresponderían a efectos indirectos de la intervención. También de arriba hacia abajo, en el centro, las primeras dos acciones (incentivos económicos e información) están orientadas a la demanda (potencialmente se brindan a quien lo solicita), mientras que el resto se orientan a la oferta (se brindarían por las autoridades educativas/escolares independientemente de que alguien lo solicite). Estas resultan de particular relevancia pues tratan aspectos que influyen en el abandono que pueden ser considerados menores y van desde el seguimiento al desempeño dentro del aula hasta el acompañamiento por tutores quienes pueden atender cuestiones tanto pedagógicas/didácticas como aspectos emocionales del individuo, además de sistemas de detección temprana y atención a cuestiones de gestión escolar.

Bajo la columna de efectos esperados como producto de las distintas intervenciones se encuentra la atención a las causas de los cuatro grandes dominios y los efectos mediadores antes referidos. Los efectos en las causas contemplan desde la atención a la circunstancia económica del individuo/hogar, así como la mayor valoración del individuo o del entorno familiar de la permanencia escolar, la contención de actitudes hostiles en

el entorno escolar hasta la mejora en las condiciones escolares (docentes, infraestructura, modelo educativo). La atención de estas causas estaría orientada al mejoramiento de los efectos mediadores, con lo cual, en el mediano y largo plazo se esperarían que disminuya el riesgo de abandono por necesidad económica u otros, así como el incremento de la eficiencia terminal y la disminución de la reprobación.

Los dos efectos más evidentes del abandono tienen que ver con la interrupción de la continuidad de la trayectoria escolar y con el desarrollo limitado de capacidades y habilidades que, a su vez, impactan distintas dimensiones; la más conspicua –aunque no la más importante– es la dimensión económica. El desarrollo de habilidades adquiridas en el entorno escolar tiende a facilitar la entrada al mercado laboral, incluso para aquellos que abandonaron, pero que tienen algunas habilidades en comparación con aquellos individuos que no las tienen (Tyler 2004). En ese sentido, también se ha confirmado que existen peores perspectivas económicas para quienes abandonan la EMS aun considerando causas sociodemográficas de origen (Campbell 2015).⁵

El abandono y el desarrollo limitado de capacidades se reflejan en menores probabilidades de acceso a mejores condiciones de empleabilidad, mismas que están asociadas a mayores niveles de educación (Kattan y Székely 2015). Desde la perspectiva de los propios estudiantes mexicanos, el bachillerato tiene varios significados: la posibilidad de continuar con sus estudios, de contar con un empleo formal, de tener cierto prestigio social o la posibilidad de una mejor calidad de vida. La EMS también representa una vía para contrarrestar efectos negativos relacionados al género y como espacio de relaciones socioafectivas y de convivencia (Weiss 2018).

El abandono escolar impide la adquisición de conocimientos y competencias que fortalecen la trayectoria posterior de los individuos, limitando su formación humana, ciudadana, y la conformación de su capital social. También repercute en su contexto pues contribuye a una mayor desigualdad y frustra las posibilidades de movilidad social (SEP 2012).

3. El abandono escolar en México y las intervenciones de política pública

El Sistema Educativo Nacional (SEN) en México se conforma de los niveles básico,⁶ medio superior, superior⁷ y capacitación para el trabajo; sus modalidades pueden ser escolarizada, no escolarizada y mixta (SEMS 2019). Para el ciclo escolar 2020-2021 se matricularon casi 37 millones de estudiantes en las modalidades

5 En México y Latinoamérica se advierte que existen restricciones de ingreso al mercado laboral para las personas con mayores niveles de escolaridad (De Hoyos Navarro, Rogers y Székely 2016), lo cual pondría en duda el valor de la educación en el país como palanca de acceso al mercado laboral. Sin embargo, esto no anula la tesis principal: a mayor educación, mayores retornos económicos.

6 Integra los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

7 Se refiere a la educación posterior al bachillerato: estudio técnico superior universitario, licenciatura y posgrados.

escolarizada (35,6 millones) y no escolarizada (1,3 millones), de los cuales 5,4 millones estaban matriculados en el nivel medio superior (SEP 2021). Aclaradas estas generalidades, nos detenemos en este último nivel.

Abandono escolar y educación media superior en México

La EMS se compone del bachillerato, sus equivalentes y la educación profesional que no solicita bachillerato. Las modalidades de este tipo incluyen bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico (SEMS 2019). El bachillerato general brinda una preparación propedéutica para la continuidad de los estudios y para la incorporación al mercado laboral. El bachillerato tecnológico, además de la formación propedéutica, oferta una carrera técnica en las áreas industrial, agropecuaria, del mar y forestal.

Los estudios de profesional técnico también son bivalentes. El modelo educativo más extendido en la EMS es el bachillerato general (64,6 %), luego el bachillerato tecnológico (34,4 %) y, en menor proporción, el profesional técnico (SEP 2021). Predomina la matrícula en las escuelas públicas (estatales, federales y autónomas) por encima de las privadas (Benítez 2015), y existen varios tipos de control administrativo e instituciones que las regulan, con lo que se llega a más de 40 modalidades distintas (INEE 2019b).

La obligatoriedad de la EMS en México fue declarada en 2012 con la finalidad de ampliar la cobertura. Desde esa fecha y hasta el ciclo 2017-2018, la matrícula en el nivel creció un 17,8 %, en buena medida por la expansión en los telebachilleratos comunitarios (tabla 2). De 2016 a 2018, cuatro de cada cinco planteles de nueva creación corresponden a este tipo de servicio. A nivel nacional la tasa de asistencia escolar de la población entre 15 y 17 años aumentó de 71,1 % a 75,0 %, con incrementos en hogares donde la persona cabeza de familia no tiene escolaridad y en zonas rurales (INEE 2019b).

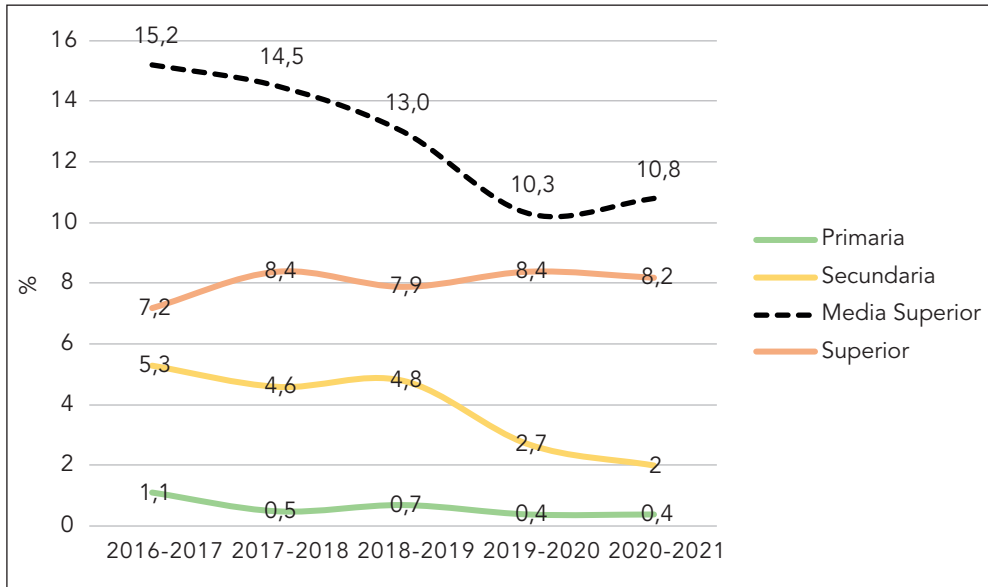
Tabla 2. Indicadores en la educación media superior de México (en porcentajes)

Indicador educativo	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Abandono escolar	15,2	14,5	13,9	10,3	10,8
Reprobación	13,5	14,5	12,9	9,0	9,0
Eficiencia terminal	64,4	63,9	64,8	66,7	67,5
Tasa de terminación	58,0	61,3	64,2	65,6	64,5
Cobertura (escolarizada)	77,2	78,8	78,7	77,2	74,7
Cobertura (escolarizada y no escolarizada)	82,6	84,8	84,2	83,2	80,2
Tasa neta de escolarización (15 a 17 años)	62,4	63,8	63,6	63,2	62,2

Elaboración propia con información de SEP (2019, 2021).

Carlos Alberto Arellano-Esparza y Ángeles Ortiz-Espinoza

Gráfico 1. Abandono escolar por ciclo académico y nivel de escolaridad (en porcentajes)



Elaboración propia con base en información de SEP (2019, 2021).

Además de la cobertura, un problema que atañe a la eficiencia del SEN es el abandono escolar, sus causas y consecuencias. La EMS presenta el mayor índice de abandono escolar de todos los niveles educativos a nivel nacional; esto se refleja en la eficiencia terminal y en la tasa de terminación (tabla 2) tanto en interior de este nivel como en comparación con el resto de niveles educativos. El primer grado de la EMS es en el que se registra el mayor abandono: más del 50 %; el porcentaje va disminuyendo conforme se avanza de nivel (Weiss 2015).

En los últimos cinco años, la tasa de abandono de la EMS ha mostrado una tendencia a la baja, sin embargo, tiene un repunte en el ciclo escolar 2020-2021 (gráfico 1). Ese ligero aumento podría ser consecuencia directa de las dificultades ocasionadas por la pandemia de la covid-19, tema que analizamos más adelante.

Intervenciones de política pública

Los distintos niveles de gobierno⁸ han intentado remediar el problema del abandono desde diferentes aristas tratando de incentivar la permanencia del estudiantado joven

⁸ En México existen tres niveles de gobierno: federal, estatal y municipal. Los responsables de la instrumentación de la política educativa son el Gobierno federal y los estatales, quienes tienen a cargo el diseño de planes y programas, así como el financiamiento del sistema; los Gobiernos municipales juegan un rol marginal (por ejemplo, a través de la dotación de infraestructura o en programas formativos complementarios). Esta centralización de las acciones incide en la poca flexibilidad para la adaptación a circunstancias locales que pudiesen hacer que cierto tipo de programas fuesen más efectivos contra el abandono según el contexto.

en la escuela. Se han ensayado distintas medidas que buscan aliviar el problema, tanto desde la perspectiva de la oferta como de la demanda. Para la primera se incluyen acciones orientadas a la autonomía de la gestión escolar, escuelas de tiempo completo, intervenciones relacionadas con las habilidades socioemocionales, la alerta temprana y los programas de tutorías; para la segunda, se contemplan acciones como transferencias monetarias condicionadas, becas diferidas y programas de prevención del embarazo (De Hoyos Navarro, Rogers y Székely 2016).

La evidencia en torno a la multicausalidad del abandono escolar (figura 1) apunta a que las intervenciones públicas para atender el fenómeno deberían enfocarse en factores de riesgo desde las distintas aristas y los ámbitos en los que las causas se presentan. Sin embargo, el instrumento para activar la permanencia más notable es el otorgamiento de becas. Este estímulo económico tiene la virtud de ser sumamente flexible y, en teoría, cubrir distintos flancos ligados al abandono, por ejemplo, costos educativos o costos de vida, por eso ha buscado disminuir el abandono sobre todo de alumnos y alumnas con condiciones socioeconómicas desfavorables.

Tradicionalmente, la causa principal de abandono en la EMS se vincula a cuestiones económicas: según la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior de 2012, el 59 % de quienes abandonaron sus estudios lo hizo por falta de dinero (SEP 2012). De igual modo, en el *Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en Educación Media Superior* (INEE 2016) se menciona que las dos principales causas son la necesidad de trabajar (23,1 %) y no poder costear los gastos escolares (19,9 %).

Un ejemplo que ilustra la importancia de estas intervenciones es el extinto PROSPERA (antes Oportunidades, antes PROGRESA) que llegó a atender hasta 25 millones de individuos. Si bien su abanico de acción era más amplio que las becas, su motivación original estaba orientada a su otorgamiento para permitir la continuidad escolar de niños, niñas y jóvenes que viviesen en situación de pobreza. Los impactos que tuvo el programa fueron notorios: contribuyó a cerrar las brechas de matriculación entre el 20 % más pobre y los promedios nacionales en todo el país (CONEVAL 2015).

En 2019 el Programa de Becas para el Bienestar Benito Juárez sustituyó los apartados sobre educación de PROSPERA (SEGOB 2019); su asignación establece criterios que priorizan instituciones de localidades indígenas, de zonas de muy alta marginación, telebachilleratos y zonas de atención prioritaria (Gobierno de México 2021b) y desde 2021, también a adolescentes en situación de orfandad a causa de la covid-19 (Gobierno de México 2021a). Otros programas con esa orientación han sido Becas de Educación Media Superior, Beca contra el Abandono Escolar, Becas Talento y Becas para Alumnos con Excelencia Académica (Guzmán Gómez 2018).

Los impactos que las becas tienen dependen, en buena medida, de su conceptualización y de las condiciones de su otorgamiento. En algunos casos se documentan

éxitos en el mejoramiento de la asistencia escolar, progresión escolar, y reducción del abandono y de la reprobación (Levy y Rodríguez 2005; Parker y Behrman 2008). En otros, estos resultados se matizan considerando el aumento en la matrícula, pero con un menor logro académico (González de la Rocha 2008), o se cuestiona directamente su efectividad para la atender a la problemática –sea estimular la permanencia o elevar el logro académico– (De Hoyos Navarro, Attanasio y Meghir 2019).

La experiencia internacional sugiere que la intervención temprana en los rubros que fomentan el abandono en la EMS resulta más eficiente que atacar el problema cuando es inminente. La intervención se centraría en el desarrollo de habilidades que se ven impedidas por la carencia de recursos tanto en el entorno familiar como en la comunidad (Lee-St. John et al. 2018). Aquellos estudiantes que reciben el estímulo temprano para desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales son capaces de experimentar mayores beneficios al permanecer en la escuela versus quienes no desarrollaron tales habilidades (Cunha y Heckman 2007). Los enfoques que incluyen el apoyo consistente para estudiantes en los dominios socioemocional, de salud, familiar y escolar estarán en una posición más sólida en aras de lograr un involucramiento más robusto en la escuela, con las consiguientes mejoras en actitudes socioemocionales, esfuerzo y rendimiento académico (Deci y Ryan 2000).

En México, en 2013 se puso en marcha el Movimiento contra el Abandono Escolar (SEMS 2013), con una serie de acciones participativas: seguimiento de estudiantes en riesgo; control de ausentismo; revisión de desempeño académico; detección de estudiantes en riesgo y otorgamiento de becas; establecimiento de metas escolares; tutorías de docentes; construcción de proyectos de vida con los y las estudiantes; involucramiento de padres de familia con las escuelas; y desarrollo de habilidades socioemocionales de los y las jóvenes (INEE 2017). Una evaluación de este programa destaca que la aplicación conjunta de las distintas vertientes del mismo aumenta la probabilidad de la permanencia del alumnado en un 81 %, y que en planteles que cuentan con las guías de orientación de acciones, la probabilidad de abandono es 38 % inferior a los planteles que carecen de ellas (SEP y INSP 2015).

De acuerdo con el INEE (2018), existían 16 programas públicos orientados al abandono escolar en EMS. Según la tipología expuesta en la figura 1, de este universo, diez se enfocan exclusivamente en los incentivos económicos, es decir, se enmarcan en las condiciones socioeconómicas de estudiantes y familias. El resto tienen un enfoque que ataca dos o más vertientes de intervención relacionadas con varias de las causas identificadas, aunque todos con un énfasis específico. Dos (Síguele y Movimiento contra el Abandono Escolar), además de incentivos económicos, incluyen la intervención socioemocional y pedagógica. Solo uno (Construye T) posee un alcance amplio en distintas áreas: intervención socioemocional y pedagógica, detección temprana y gestión escolar. Vale añadir que casi todas las escuelas tienen acciones de acompañamiento/asesoría académica y actividades no académicas que juegan un

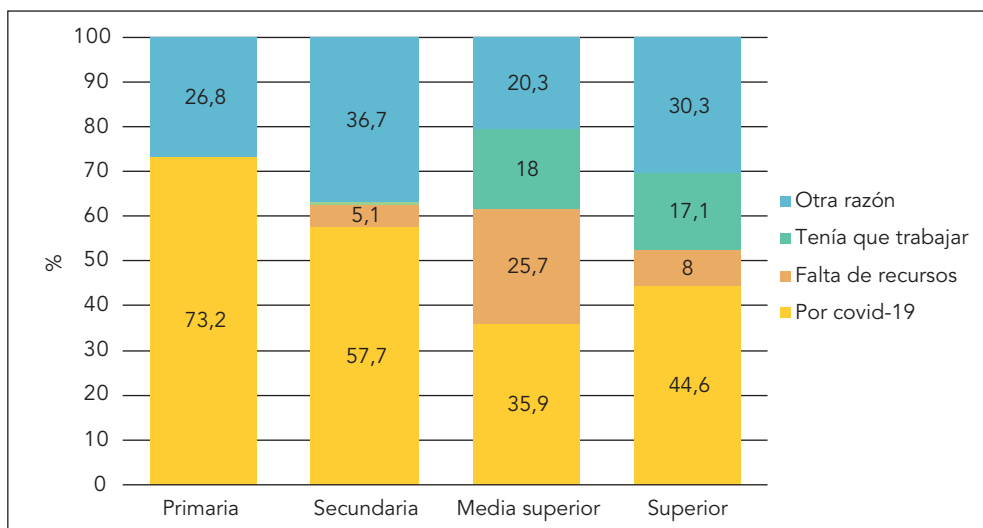
papel importante, por ejemplo, el involucramiento de padres y madres de familia (INEE 2019a).

Esta orientación general de la intervención pública en el tema del abandono evidencia dos formas de tratar el fenómeno. Por un lado, destaca la predilección por un tipo de instrumento vinculado a una causa específica (la escasez de recursos) y, por otro, la poca importancia a la atención integrada del problema del abandono.

4. Abandono escolar e intervenciones de política pública en la pandemia

La ECOVID-ED arroja información importante sobre el abandono escolar. Dicha encuesta se llevó a cabo vía telefónica a una muestra de 5472 viviendas. Sus resultados apuntan a que el porcentaje más alto de no conclusión de estudios es el nivel medio superior (3,6 %). Sin embargo, aun cuando se obtuvo evidencia de que casi el 60 % de la muestra, conformada por personas de 3 a 29 años que abandonaron la escuela, fue debido a causas vinculadas con la pandemia por covid-19, es el nivel medio superior el que presenta un porcentaje menor de abandono por este motivo (35,9 %). En el entorno de la pandemia las causas principales de abandono escolar siguen siendo, como se aprecia en el gráfico 2, atribuibles a la falta de recursos y la necesidad de trabajar (43,7 %).

Gráfico 2. Motivos de abandono del ciclo escolar, según nivel de escolaridad (en porcentajes)



Elaboración propia con datos de INEGI (2020).

Nota: Los resultados incluyen población de 3 a 29 años inscrita en el ciclo escolar 2019-2020.

De acuerdo con la ECOVID-ED, para el ciclo 2020-2021 el porcentaje de estudiantes que declararon no estar inscritos en la escuela debido a la pandemia se redujo a un 13 %. La falta de recursos económicos tuvo un ligero descenso para este ciclo (17,5 %), empero, se incrementó ligeramente el porcentaje de los que afirmaron tener que trabajar (21,3 %). Dos variables relacionadas con aspectos individuales cobraron una importancia notoria para el ciclo 2020-2021: la falta de interés en estudiar y la unión en pareja o embarazo (tabla 3).

Tabla 3. Causas de abandono escolar en la educación media superior de México (en porcentajes)

Causa de abandono	2019-2020	2020-2021
Falta de recursos	25,7	17,5
No quiso/no le gustó estudiar	3,2	17,1
Reprobó/bajo aprovechamiento	5,2	3,5
No había escuela/estaba lejos/no había cupo	0	3,3
Trabajo	18,0	21,3
Se unió/casó/embarazó (estudiante o pareja)	0,5	12,2
Familiar no permitió que siguiera estudiando	6,6	0
Otra	4,8	11,9
Por covid	36,0	13,0

Elaboración propia con base en INEGI (2020).

Respecto a las intervenciones de política pública en torno al abandono en la EMS durante la pandemia por la covid-19, estas se concentraron en la inserción/difusión de contenidos educativos a través del sistema de televisión abierta. Sin embargo, la mayoría de estas emisiones existían con anterioridad; únicamente se hicieron ajustes menores y se extendieron los horarios de transmisión para todos los niveles educativos (Cazales, Granados y Pérez 2020). En el Boletín n.º 75 de la SEP (marzo de 2020), se puntualiza la transmisión de contenidos educativos durante la pausa preventiva de actividades académicas a causa de la covid-19 (SEP 2020). Ingenio TV fue el canal previsto para transmitir los contenidos de secundaria y bachillerato; a este último nivel dedicó dos horas por la mañana de lunes a viernes, con una repetición en horario vespertino (SEP 2020).

También fue habilitada la plataforma en línea Aprende en Casa, que fungía como marco de orientación sobre el uso de recursos tecnológicos para la educación. Pese a que el 60,6 % de los hogares y un 75,5 % de la población de seis años o más tienen acceso a internet (INEGI, IFT y SCT 2021), el acceso a la red fue un impedimento para la continuidad de los estudios: en el ciclo 2019-2020, el 63 % de quienes cursaban la educación media superior afirmaron haber interrumpido sus estudios por

motivos relacionados con la covid-19, específicamente, por carecer de dispositivos o conexión a internet (INEGI 2020).

5. Discusión y conclusiones

Este artículo presenta una caracterización genérica del abandono escolar, con la cual se revela que si bien la decisión de continuar estudios implica una serie de factores que a lo largo del tiempo conforman un entramado más o menos frágil o sólido, según las circunstancias de cada individuo, la decisión de abandonar puede ser precipitada por eventos puntuales tales como choques económicos. En ese tenor es que se puede interpretar lo ocurrido con las intervenciones públicas orientadas a mitigar el abandono escolar durante la pandemia, aun cuando no se hace una valoración puntual sobre las intervenciones de una administración gubernamental específica, y considerando que algunos programas han sido modificados o cerrados en los cambios de administraciones.

Es posible aseverar que en tiempos precovid la mayoría de las acciones públicas se centraban en el aspecto económico, lo cual resulta pertinente al valorar las condiciones socioeconómicas de un amplio margen de la población mexicana.⁹ Empero, este tipo de medidas (concretamente el esquema de becas Benito Juárez) bien pudo haber amortiguado el abandono de la EMS durante la pandemia: al no existir virtualmente ningún otro programa público que compensara la falta de ingresos (Cejudó et al. 2021), las becas pudieron constituirse en una entrada fundamental para hogares que perdieron su sostén económico. En otras palabras, el enfoque para tratar el abandono escolar es esencialmente el mismo (privilegiar el aspecto económico) y se ha consolidado con la universalización del esquema de becas referido. El inconveniente al privilegiar este aspecto es que se podrían ignorar otras causas que son tan o más importantes en la decisión de la continuidad o el abandono, por ejemplo, un 17 % dejó la escuela porque no le gustó o no quiso estudiar (ver tabla 3).

Retomando lo planteado en la primera sección, entre las causas principales del abandono se encuentran tanto factores del entorno escolar como los modelos educativos y factores pedagógico/didácticos, y los aspectos individuales. Las medidas de política pública que se tomaron para continuar con la educación en el contexto de la pandemia no contemplaron estos aspectos. De hecho, la modalidad de educación remota presenta el inconveniente del acceso, pero además el factor pedagógico en tal modalidad ha resultado un disuasor importante de la continuidad escolar. Si bien este efecto indeseado de la educación a distancia no podía anticiparse del todo, ya existían antecedentes que apuntaban en la dirección de la insuficiencia e inconformidad de esta modalidad.

⁹ Entre 2018 y 2020, la pobreza multidimensional aumentó dos puntos porcentuales, situándose en 43,9 %; la población con ingreso inferior a la línea de pobreza por ingresos aumentó 2,9 puntos, ubicándose en 52,8 % (Coneval 2021).

Con relación al aspecto individual, aun cuando las limitaciones propias del SEM (carencias tecnológicas y de personal) no auguraban un desarrollo robusto de la educación remota, se podrían haber innovado estrategias para un acompañamiento concomitante a la entrega de incentivos económicos; era pertinente el establecimiento de un modelo de tutorías para que docentes y estudiantes se adaptaran al modelo enseñanza/aprendizaje derivado de la pandemia. Una estrategia de este tipo podría haber atacado varios flancos: por un lado, el involucramiento activo en los aprendizajes para motivar al alumnado, es decir, propiciar elementos mediadores de involucramiento escolar tendientes a contrarrestar los otros elementos causales que orillan al abandono; por el otro, el acompañamiento orientado a limitar las afectaciones socioemocionales y la guía sobre la construcción de un proyecto de vida. El hecho de que el abandono se haya incrementado notoriamente por virtud del cambio en circunstancias personales (unión/matrimonio/embarazo), que además tienen un componente económico importante, apunta a la necesidad fundamental de contar con instrumentos de acompañamiento que combinen los aspectos del desempeño escolar y que también pongan énfasis en los aspectos emocionales.

Los hallazgos sugieren que durante la pandemia por covid-19 no existieron estrategias expresas orientadas a desalentar el abandono escolar en la EMS. Estas se centraron en una vía directa, la oferta de acceso a contenidos educativos en medios televisivos, y otra indirecta, el esquema de becas. Si pudiésemos concebir esta combinación de intervenciones como una estrategia implícita, se advierte un hecho indisputable: las estrategias de contención del abandono basadas en enfoques unidimensionales no solucionan el problema de fondo y ante un evento de choque, como la covid-19, estas pueden revelarse aún más ineficientes que en condiciones normales. La evidencia apunta a que las intervenciones para atajar el abandono requieren un esfuerzo combinado por parte de distintos agentes a fin de resultar efectivas en sus objetivos.

Referencias

- Alexander, Karl L., Doris R. Entwisle y Nader S. Kabbani. 2001. "The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school". *Teachers College Record* 103 (5): 760-822. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>
- Battin-Pearson, Sara, Michael D. Newcomb, Robert D. Abbott, Karl G. Hill, Richard F. Catalano y J. David Hawkins. 2000. "Predictors of early high school dropout: A test of five theories". *Journal of Educational Psychology* 92 (3): 568-582. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.92.3.568>
- Benítez, Germán. 2015. "Educación media superior: oferta actual y desafíos para la universalización de su cobertura". En *Desafíos de la educación media superior*, coordinado por Rodolfo Ramírez, 15-80. Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez. <https://bit.ly/3xrw5rv>

- Breen, Richard, y John H. Goldthorpe. 1997. "Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory". *Rationality and Society* 9 (3): 275-305.
<https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Campbell, Colin. 2015. "The socioeconomic consequences of dropping out of high school: evidence from an analysis of siblings". *Social Science Research* 51: 108-118.
<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.12.011>
- Cazales, Zaira Navarrete, Héctor Manuel Manzanilla Granados y Lorena Ocaña Pérez. 2020. "Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 50 (número especial): 143-172.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>
- Cejudo, Guillermo, Pablo de los Cobos, Cynthia Michel y Diana Ramírez. 2021. "Inventario y caracterización de los programas de apoyo al ingreso en América Latina y el Caribe frente a COVID-19". Nota Técnica 02334, Banco Interamericano de Desarrollo.
<https://doi.org/10.18235/0003840>
- CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social). 2021. "Medición multidimensional de la pobreza en México 2018-2020", 5 de agosto.
<https://bit.ly/3xrxLaI>
- CONEVAL. 2015. *Informe de evaluación de la política de desarrollo social en México 2014*. Ciudad de México: CONEVAL. <https://bit.ly/39DWwkQ>
- Cornell, Dewey, Anne Gregory, Francis Huang y Xitao Fan. 2013. "Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates". *Journal of Educational Psychology* 105 (1): 138-149. <https://doi.org/10.1037/a0030416>
- Cunha, Flavio, y James Heckman. 2007. "The Technology of Skill Formation". *American Economic Review* 97 (2): 31-47. <https://doi.org/10.1257/aer.97.2.31>
- Cunningham, Wendy, Linda McGinnis, Rodrigo García Verdú, Cornelia Tesliuc y Dorte Verner. 2008. *Youth at risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the causes, realizing the potential*. Washington DC: The World Bank. <https://bit.ly/3mk3le1>
- De Hoyos Navarro, Rafael, Orazio Pietro Attanasio y Costas Meghir. 2019. "Can Scholarships Increase High School Graduation Rates? Evidence from a Randomized Control Trial in Mexico". Working Paper, The World Bank. <https://bit.ly/3NrimGx>
- De Hoyos Navarro, Rafael, Halsey Rogers y Miguel Székely. 2016. "Out of School and Out of Work: Risk and Opportunities for Latin America's Ninis". Report, The World Bank. <https://bit.ly/3xqCiUF>
- Deci, Edward L., y Richard M. Ryan. 2000. "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". *Psychological inquiry* 11 (4): 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Doll, Jonathan Jacob, Zohreh Eslami y Lynne Walters. 2013. "Understanding Why Students Drop Out of High School, According to Their Own Reports: Are They Pushed or Pulled, or Do They Fall Out? A Comparative Analysis of Seven Nationally Representative Studies". *SAGE Open* 3 (4): 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244013503834>
- Dotterer, Aryn M., y Katie Lowe. 2011. "Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence". *Journal of Youth and Adolescence* 40 (12): 1649-1660.
<https://doi.org/10.1007/s10964-011-9647-5>

- Dupéré, Véronique, Eric Dion, Frédéric Nault-Brière, Isabelle Archambault, Tama Leventhal y Alain Lesage. 2018. "Revisiting the Link Between Depression Symptoms and High School Dropout: Timing of Exposure Matters". *Journal of Adolescent Health* 62 (2): 205-211. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.09.024>
- Fall, Anna-Mária, y Greg Roberts. 2012. "High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout". *Journal of Adolescence* 35 (4): 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Farahati, Farah, Dave E. Marcotte y Virginia Wilcox-Gök. 2003. "The effects of parents' psychiatric disorders on children's high school dropout". *Economics of Education Review* 22 (2): 167-178. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(02\)00031-6](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(02)00031-6)
- Fredricks, Jennifer, Phyllis C. Blumenfeld y Alison H. Paris. 2004. "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence". *Review of Educational Research* 74 (1): 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freeman, Jennifer, y Brandi Simonsen. 2015. "Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature". *Review of Educational Research* 85 (2): 205-248. <https://doi.org/10.3102/0034654314554431>
- Gobierno de México. 2021a. "Atención a niñas, niños y adolescentes en orfandad derivada de la pandemia causada por covid-19", 22 de enero. Acceso el 6 de enero de 2022. <https://bit.ly/3mmdjv8>
- Gobierno de México. 2021b. "Beca universal para estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez", 10 de febrero. Acceso el 6 de enero de 2022. <https://bit.ly/3tfW1nx>
- Goldschmidt, Pete, y Jia Wang. 1999. "When Can Schools Affect Dropout Behavior? A Longitudinal Multilevel Analysis". *American Educational Research Journal* 36 (4): 715-738. <https://doi.org/10.2307/1163518>
- González de la Rocha, Mercedes. 2008. "La vida después de Oportunidades: impacto del programa a diez años de su creación". En *Evaluación externa del Programa Oportunidades 2008. A diez años de intervención en zonas rurales (1997-2007). Tomo I Efectos de Oportunidades en áreas rurales a diez años de intervención*, coordinado por Stefano M. Bertozzi y Mercedes González de la Rocha, 126-158. Ciudad de México: Secretaría de Desarrollo Social. <https://bit.ly/3MvFzWS>
- Guzmán Gómez, Carlota. 2018. *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato comunitario, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato Estatal*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://bit.ly/3Q5PHc0>
- Hutzell, Kirsten L., y Allison Ann Payne. 2012. "The Impact of Bullying Victimization on School Avoidance". *Youth Violence and Juvenile Justice* 10 (4): 370-385. <https://doi.org/10.1177/1541204012438926>
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). 2019a. *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. Ciudad de México: INEE. <https://bit.ly/3MrSY2l>
- INEE. 2019b. *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*. Ciudad de México: INEE. <https://bit.ly/3NoGvxA>
- INEE. 2018. "Políticas para mejorar la permanencia escolar de los jóvenes en la educación media superior en México". Acceso el 12 de diciembre de 2021. <https://bit.ly/3NVLoOD>

- INEE. 2017. *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. Ciudad de México: INEE. <https://bit.ly/3GWbYoq>
- INEE. 2016. *Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en Educación Media Superior*. Ciudad de México: INEE. <https://bit.ly/3Mtz32Z>
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). 2020. “Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020”. Acceso el 28 de diciembre de 2021. <https://bit.ly/3aM6Nvo>
- INEGI, IFT (Instituto Federal de Telecomunicaciones) y SCT (Secretaría de Comunicación y Transporte). 2021. “En México hay 84.1 millones de usuarios de Internet y 88.2 millones de usuarios de teléfonos celulares: Endutih 2020”, 22 de junio. Acceso el 18 de diciembre de 2021. <https://bit.ly/3GYPGCy>
- Jimerson, Shane, Byron Egeland, Alan Sroufe y Betty Carlson. 2000. “A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development”. *Journal of School Psychology* 38 (6): 525-549. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00051-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00051-0)
- Kattan, Raja, y Miguel Székely. 2015. “Patterns, Consequences, and Possible Causes of Dropout in Upper Secondary Education in Mexico”. *Education Research International* 2015: 1-12. <https://doi.org/10.1155/2015/676472>
- Lee-St. John, Terrence J., Mary E. Walsh, Anastasia E. Raczek, Caroline E. Vuilleumier, Claire Foley, Amy Heberle, Erin Sibley y Eric Dearing. 2018. “The Long-Term Impact of Systemic Student Support in Elementary School: Reducing High School Dropout”. *AERA Open* 4 (4): 1-16. <https://doi.org/10.1177/2332858418799085>
- Lehr, Camilla, David R. Johnson, Christine D. Bremer, Anna Cosio y Megan Thompson. 2004. *Essential tools. Increasing rates of school completion: Moving from policy and research to practice*. Mineápolis: University of Minnesota.
- Levy, Santiago, y Evelyne Rodríguez. 2005. *Sin herencia de pobreza: el programa Progresá-Oportunidades de México*. Ciudad de México: Banco Interamericano de Desarrollo / Editorial Planeta Mexicana.
- Miranda López, Francisco. 2018. “Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública”. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* 51: 1-22. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-010)
- Murnane, Richard. 2013. “U.S High School Graduation Rates: Patterns and Explanations”. Working Paper, National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w18701>
- Parker, Susan, y Jere R. Behrman. 2008. “Seguimiento de adultos jóvenes en hogares incorporados desde 1998 a Oportunidades: impactos en educación y pruebas de desempeño”. En *Evaluación externa del Programa Oportunidades 2008. A diez años de intervención en zonas rurales (1997-2007). Tomo I Efectos de Oportunidades en áreas rurales a diez años de intervención*, coordinado por Stefano M. Bertozzi y Mercedes González de la Rocha, 199-238. Ciudad de México: Secretaría de Desarrollo Social.
- Pharris-Ciurej, Nikolas, Charles Hirschman y Joseph Willhoft. 2012. “The 9th grade shock and the high school dropout crisis”. *Social Science Research* 41 (3): 709-730. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.11.014>
- Rossi, Peter, Mark Lipsey y Gary Henry. 2019. *Evaluation: A Systematic Approach*. Londres: SAGE Publications.

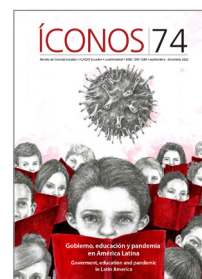
- Rumberger, Russell W. 1995. "Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools". *American Educational Research Journal* 32 (3): 583-625. <https://doi.org/10.2307/1163325>
- Rumberger, Russell, y Susan Rotermund. 2012. "The Relationship Between Engagement and High School Dropout". En *Handbook of Research on Student Engagement*, editado por Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly y Cathy Wylie, 491-513. Boston: Springer.
- Ryan, Richard, y Edward L. Deci. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Nueva York: The Guilford Press.
- SEGOB (Secretaría de Gobernación). 2019. Decreto por el que se crea la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez, 31 de mayo. <https://bit.ly/39b8uSs>
- SEMS (Subsecretaría de Educación Media Superior). 2019. "La educación media superior en el sistema educativo nacional", 6 de marzo. <https://bit.ly/3NrCyZd>
- SEMS. 2013. "SEP inicia movimiento contra el abandono escolar en la educación media superior", 22 de julio. <https://bit.ly/3NZHCnj>
- SEP (Secretaría de Educación Pública). 2021. *Principales cifras del sistema educativo nacional 2020-2021*. Ciudad de México: SEP. <https://bit.ly/3mpjUFm>
- SEP. 2020. "Boletín No. 75. Transmitirán sistemas públicos de comunicación contenidos educativos durante el receso escolar preventivo por COVID-19", 20 de marzo. <https://bit.ly/3zlgQBE>
- SEP. 2019. *Principales cifras del sistema educativo 2018-2019*. Ciudad de México: SEP. <https://bit.ly/3GW9h6t>
- SEP. 2012. *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Ciudad de México: SEP. <https://bit.ly/3aBNqEY>
- SEP e INSP (Instituto Nacional de Salud Pública). 2015. *Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior*. Ciudad de México: SEP. <https://bit.ly/3MmMEZL>
- Skinner, Ellen, y Jennifer Pitzer. 2012. "Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience". En *Handbook of Research on Student Engagement*, editado por Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly y Cathy Wylie, 21-44. Boston: Springer.
- Townsend, Loraine, Alan J. Flisher y Gary King. 2007. "A Systematic Review of the Relationship between High School Dropout and Substance Use". *Clinical Child and Family Psychology Review* 10 (4): 295-317. <https://doi.org/10.1007/s10567-007-0023-7>
- Tyler, John H. 2004. "Basic skills and the earnings of dropouts". *Economics of Education Review* 23 (3): 221-235. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2003.04.001>
- Weiss, Eduardo. 2015. "El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo". En *Desafíos de la educación media superior*, coordinado por Rodolfo Ramírez, 81-159. Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez. <https://bit.ly/3xrw5rv>
- Weiss, Eduardo. 2018. "Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México". *Sinéctica* 51: 1-19. <https://bit.ly/3Q5MCZC>





Cómo citar este artículo:

Arellano-Esparza, Carlos Alberto, y Ángeles Ortiz-Espinoza. 2022. "Educación media superior en México: abandono escolar y políticas públicas durante la covid-19". *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 74: 33-52. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5292>

Claves para transformar el currículo en el sistema escolar chileno tras la pandemia

Keys for transforming the curriculum of the Chilean education system after the pandemic



-  Mgtr. Alexis Moreira-Arenas. Docente adjunto. Universidad de O'Higgins (Chile). (alexis.moreira@uoh.cl) (<https://orcid.org/0000-0003-4690-565X>)
-  Lcdo. Israel Ferreira-Pinto. Profesor de Educación Diferencial. Universidad Alberto Hurtado (Chile). (isferreira87@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-7249-667X>)
-  Mgtr. Jennifer Obregón-Reyes. Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada (España). (jenniferobregonr@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-9026-6464>)
-  Mgtr. Máximo Quiero-Bastías. Profesor adjunto. Pontificia Universidad Católica de Chile. (mfquiero@uc.cl) (<https://orcid.org/0000-0001-5404-9764>)

Recibido: 17/01/2022 • Revisado: 24/03/2022
Aceptado: 10/06/2022 • Publicado: 01/09/2022

Resumen

El currículo en Chile ha estado tensionado en las últimas décadas y si consideramos las implicancias de la pandemia, la tensión crece y se profundiza. Esto repercute en la gestión curricular de los establecimientos escolares, donde los problemas detectados exigen un análisis de los elementos en clave sistémica. En este artículo, por medio de la revisión de evidencia nacional e internacional, reflexionamos sobre la gestión curricular durante la pandemia, centrándonos en la educación escolar. Se abordan las tensiones y los desafíos utilizando como referencia los estándares indicativos de desempeño vigentes en Chile. El análisis da cuenta del cúmulo de funciones y responsabilidades administrativas que desempeña el personal directivo. Asimismo, se evidencia un plan de estudios sobrecargado, poca claridad en el uso del tiempo no lectivo y problemas en la comprensión y el tratamiento de las evaluaciones y su vinculación con los objetivos de aprendizaje. Presentamos tres propuestas para avanzar: 1) políticas educativas orientadas a una mayor descentralización curricular, a partir de una base acotada de objetivos de aprendizajes a nivel nacional y de flexibilidad para incorporar objetivos a nivel regional; 2) un desarrollo profesional coherente con el diseño e implementación curricular en los equipos regionales; y 3) espacios exclusivos para que directoras y directores de establecimientos escolares logren analizar las prácticas pedagógicas que permitan la implementación curricular pertinente.

Descriptores: covid-19; currículo; educación; gestión curricular; pandemia; sistema escolar.

Abstract

The curriculum in Chile has been under pressure in recent decades and, considering the implications of the pandemic, the pressure has spread and deepened. This situation has had repercussions for the curricular management of schools, where problems detected require a systemic analysis of their elements. In this article, through a review of national and international evidence, we reflect on curriculum management during the pandemic, focusing on primary school education. Tensions and challenges are addressed using the indicative performance standards currently in force in Chile as a reference. The analysis reflects the accumulation of administrative functions and responsibilities carried out by the management staff. Likewise, the analysis highlights an overloaded curriculum, lack of clarity in the use of non-instructional time, and problems in the understanding and treatment of evaluations and their link with learning objectives. We present three proposals to move forward: 1) educational policies aimed at greater curricular decentralization, based on a limited set of learning objectives at the national level and flexibility to incorporate objectives at the regional level; 2) professional development coherent with curricular design and implementation in regional teams; and 3) specific spaces for school principals to analyze pedagogical practices that allow for relevant curricular implementation.

Keywords: COVID-19; curriculum; education; curriculum management; pandemic; school system.



1. Introducción

El presente artículo se centra en un conjunto de tensiones de la gestión curricular en el sistema escolar chileno, en función de proponer medidas para su transformación. La reflexión se basa en los estándares indicativos de desempeño (EID) para la gestión curricular en su calidad de referente nacional en este ámbito de acción. Existen problemas de diversa índole que se han exacerbado con la actual pandemia producto de la covid-19. Tal situación demanda cambiar lógicas del sistema escolar chileno como una necesidad imperativa de cara a una nueva etapa que requiere de mejores condiciones y capacidades, e implica profundizar en la formación integral del estudiantado en contextos diversos, desde una mirada prospectiva y estratégica que logre mecanismos sólidos para dar continuidad y calidad a los procesos educativos.

La concepción acerca del currículo, la enseñanza y de cómo el estudiantado aprende ha evolucionado a lo largo de la historia. Más allá de los conocimientos que deben aprehender, la tendencia es comprender el proceso como algo dinámico y a la vez complejo, basado en la idea de que el alumnado requiere desarrollar herramientas para la vida: conocimientos, habilidades y actitudes para no solo ‘saber algo’, sino también ‘hacer algo’ con ese conocimiento, reflexionar sobre el propio aprendizaje y adaptarlo, y así encontrar su propio camino en un escenario cambiante y desconocido. En ese sentido, se debe fortalecer y potenciar con miras al futuro las habilidades interpersonales y analíticas y no las repetitivas o rutinarias (Fadel, Bialik y Trilling 2016, 26).

La velocidad de los cambios sociales en la actualidad plantea a los sistemas educativos una serie de desafíos. En las generaciones anteriores, el personal docente podía estar seguro de que aquello que enseñaba les serviría a sus estudiantes para toda la vida, sin embargo, hoy las escuelas deben preparar para un cambio constante y veloz en lo económico y social, para desempeñarse en trabajos que aún no han sido inventados y para resolver problemas que aún no han surgido (Fadel, Bialik y Trilling 2016, 1).

Lo anterior implica recordar constantemente que se debe abordar el currículo desde una mirada amplia y no solamente desde los procesos que suceden en el aula. En esa dirección, García-Martínez, Cerdas-Montano y Torres-Vitoria (2018, 2, 6-7) señalan que para el desarrollo curricular se deben considerar todos los elementos relacionados con los procesos educativos como parte de la enseñanza-aprendizaje. Esto desafía a las comunidades educativas a analizar los distintos espacios e interacciones que tenga el estudiantado, en función de una mejor comprensión del proceso formativo y las trayectorias escolares.

Por consiguiente, el currículo es un dispositivo clave para avanzar en una formación integral y ofrecer a cada estudiante la oportunidad de un acceso a la educación de calidad; en contextos adversos esto se vuelve aún más crítico. Al respecto, el Fondo

de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF 2010, 9) especifica que en situaciones de catástrofes y emergencias las escuelas se ven afectadas por insuficiencia de suministros o problemas de infraestructura, lo cual repercute fuertemente en el acceso a una educación de calidad. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2005, 5) explica que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se percibe el impacto del currículo y se aprecia si se trabajan adecuadamente los métodos de enseñanza. Así, la interrupción en la continuidad de estudios exacerba las brechas de aprendizaje que ya existían, lo cual eleva la relevancia de la gestión curricular para abordar esta problemática.

De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID 2020, 3), enfrentar los efectos negativos de la pandemia demanda de políticas que puedan resguardar las trayectorias educativas. Esto invita a incorporar una perspectiva curricular crítica con una mirada integral y sistémica, que aborda la gestión de la implementación curricular dentro de un proceso social a partir del desarrollo de habilidades, capacidades y no solo competencias, incluyendo dimensiones como la socioemocional, los valores democráticos y la formación del ser humano. También se requiere que dicha mirada apunte a imprimir una visión inspiradora y social para la generación de un mundo de mayor inclusión, seguridad y humanidad; así lo señalan Hargreaves y Shirley (Jiménez 2016, 203), propiciando así el tránsito desde un foco en la calidad hacia la visión de la educación en cuanto derecho.

Garantizar en las escuelas una gestión curricular acorde a los desafíos actuales y futuros sería, sin duda, una respuesta al planteamiento anterior. En ese sentido, es relevante visualizar y analizar de manera concreta qué referentes del currículo y, en específico, de la gestión curricular deben abordarse para avanzar en mejores procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de Chile, el tema curricular ha sido uno de los tópicos de constante tensión en el sistema escolar y ha adquirido mayor relevancia desde el inicio de la pandemia. En palabras de Weissbluth (2013), uno de los grandes reclamos docentes ha sido la sobrecarga curricular, traducida en la cantidad de objetivos de aprendizaje que presenta el currículo nacional. Esto, durante la primera etapa de la pandemia, obligó al Ministerio de Educación a elaborar una priorización curricular, apuntando a descomprimir y focalizar en los aprendizajes claves que se debían incorporar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta priorización sigue vigente en la actualidad.

Si bien en Chile muchos de los argumentos se han centrado en el mismo currículo, también se ha puesto énfasis en las capacidades del profesorado con relación a la enseñanza. Al respecto, Cox (2011, 8) indica que la formación profesoral pertenece a una etapa anterior a los requerimientos que implica implementar el currículo de forma efectiva. Esto, desde una mirada sistémica, supone revisar y replantear, por un lado, el nivel de preparación docente en la formación inicial y las políticas educativas de formación continua de las últimas décadas; y, por otro, la implicancia y la respon-

sabilidad social y ética con los actores claves del sistema que han generado los distintos gobiernos a cargo de la construcción del currículo nacional. Magendzo (2008, 52) argumenta que este es una responsabilidad ética, pues impulsa deliberadamente que los sujetos puedan incorporarse de buena forma en la sociedad. Por tanto, existe una demanda de problemáticas globales que no se han resuelto por décadas y que la pandemia actual ha intensificado.

Esto invita a reflexionar sobre las tensiones de la gestión curricular en el sistema escolar chileno y a proponer medidas para su transformación. El desafío no es trivial, dada la amplitud de elementos y variables en que interviene el currículo. Para efectos de este artículo, nos centramos en uno de los principales referentes nacionales: los EID para la gestión curricular, y analizamos desde ahí las tensiones presentes y que se exacerbaban —en algunos casos— con la pandemia, así como también los retos que esto conlleva.

A fin de abordar lo señalado, se ha estructurado el artículo en seis secciones. La primera corresponde a esta introducción, en la cual se contextualiza y presenta el problema, para luego analizar lo que implica la gestión curricular en tiempos de crisis. En la tercera sección se explica el desarrollo de la gestión curricular en Chile, mientras que, en la cuarta, a partir de los referentes nacionales de la gestión curricular, se ahonda en las tensiones que se presentan. Luego, se ofrecen tres propuestas para avanzar en la transformación de la gestión curricular en la etapa de pospandemia (sección 5). Por último, en la sexta sección se presentan las reflexiones finales.

2. Gestión curricular en tiempos de crisis

Los diversos tipos de crisis impactan negativamente a los países en su desarrollo político, económico y social. Situaciones como la actual pandemia, han afectado los sistemas educativos profundizando la crisis de aprendizajes que ya se arrastraba (Enríquez y Sáenz 2021, 12). Se requiere de condiciones y capacidades estructurales que permitan responder ante cualquier situación de crisis. El sector educativo y la organización del aprendizaje en contextos de emergencia son determinantes en la fase de respuesta, preparación y recuperación (UNESCO 2017, 12).

La sociedad en su conjunto se debe hacer cargo de generar las condiciones necesarias para el desarrollo de aprendizajes, resguardando, más allá de los contextos de crisis, que se desarrollen acciones dentro de marcos prácticos, racionales y emocionales, formando personas capaces de comprender el mundo y gestar sus proyectos. Schwartz (citado en Braslavsky 2005, 11) conceptualiza el fenómeno como las sorpresas inevitables del siglo XXI,¹ las que consisten en ciertas tendencias vinculadas al

1 Las sorpresas inevitables son las siguientes: incremento consistente en la expectativa de vida de las personas; se agregan años de vida y vida a los años; incremento y aceleración de la movilidad de las personas; el crecimiento exponencial del conocimiento; el incremento exponencial de las comunicaciones; y el incremento de las interdependencias (Braslavsky 2005, 11-15).

conocimiento, los avances tecnológicos y a sus aplicaciones que no eran esperables por las personas pero que comienzan a evidenciarse.

En ese sentido, uno de los aspectos que se puede destacar en la etapa de pandemia fue la adaptabilidad que generaron los colectivos de las instituciones educativas, dando cuenta de la creación de formas eficaces de estar y funcionar en el mundo –incierto–, estableciendo reglas, conceptos, consensos y sistemas que constituyen las rutas de comportamiento que guían el accionar organizativo (Guevara et al. 2021). Lo anterior también se refleja en una visualización de mayor libertad para repensar los espacios y tiempos escolares, la división del trabajo pedagógico entre docentes y favorecer las prácticas colaborativas, la codocencia y el proyecto educativo a nivel de las instituciones escolares (Tenti 2020, 76).

Al mismo tiempo, sobre todo en situaciones de crisis, el rol de las familias y tutores es fundamental, pues además de ser el refugio principal de niños, niñas y jóvenes, son el soporte más importante para que se puedan seguir dando los procesos de aprendizaje en los hogares. Dicho rol es, en consecuencia, relevante y, a su vez, posible origen de las diferencias entre estudiantes por el apoyo que reciban en sus hogares en momentos de crisis. De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI 2020, 9), aquellos y aquellas estudiantes cuyos padres y madres tienen un mayor nivel educativo pueden recibir más ayuda durante la cuarentena, lo que puede abrir y profundizar la brecha de aprendizajes. Es allí donde el papel de las escuelas resulta cardinal.

Por ello, en un contexto de incertidumbre es clave confiar en las capacidades de las mismas comunidades educativas, comprendiendo que existen fortalezas –de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos– para lograr la mejora de la educación (Bolívar 2013, 17). Esta pandemia ha demostrado que existen muchas capacidades en los equipos de los establecimientos educacionales, quienes a pesar de las dificultades han podido dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje (CEPAL y UNESCO 2020, 10).

Así, con el fin de minimizar las consecuencias pedagógicas y el impacto en los aprendizajes producto de la pandemia, muchos países, incluido Chile, han realizado ajustes y priorizaciones en sus respectivos currículos escolares. Esto es clave, pues priorizar los aprendizajes esenciales permite de algún modo asegurar que las nuevas generaciones estén efectivamente preparadas para vivir en la sociedad que se aspira a construir (Amadio, Operti y Tedesco 2014, 1). De esta forma, con la pandemia, se abre una oportunidad para repensar la gestión curricular a partir de cambios sistémicos, empezando por el mismo currículo, las capacidades y prácticas de los diferentes equipos de la estructura escolar y las condiciones educativas y socioemocionales que permitan avanzar en mejoras sustantivas, principalmente en el escenario de la pospandemia.

3. Desarrollo de la gestión curricular en Chile

El desarrollo de la gestión curricular en Chile tiene dos grandes pilares. En primer lugar, el currículo nacional, traducido en las Bases Curriculares que contienen los objetivos de aprendizaje mínimos por asignatura, obligatorios para todas las escuelas del país. Además, el Ministerio de Educación pone a disposición los Planes y Programas de Estudio, que es una herramienta que organiza los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares en unidades temporales para el año escolar. Esta herramienta, según lo estipulado por la Ley General de Educación (Ley 20.379, 2009), es obligatoria para las escuelas que no cuenten con planes y programas propios aprobados.

En segundo lugar, se cuenta con los EID que, como indica la ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.529/2011), son las orientaciones que deben considerar las escuelas y sus sostenedores, pues constituyen parte de los parámetros que evalúan el trabajo contemplado en el sistema escolar. En este caso, específicamente, se hará alusión a la institucionalidad y los EID relacionados con la gestión curricular, pues es el tema central de este artículo. A manera de información complementaria, es importante señalar que también existen los estándares de aprendizaje y los otros indicadores de calidad, que se miden mediante pruebas estandarizadas.

Institucionalidad y gestión del currículo en Chile

En el contexto nacional, un aspecto relevante de considerar es comprender los distintos niveles de concreción del currículo en el sistema educativo (tabla 1). En efecto, existen cuatro niveles; en el primero, se encuentra el currículo nacional, donde las instituciones del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SAC), a saber, el Ministerio de Educación (Mineduc), el Consejo Nacional de Educación (CNED), la Superintendencia de Educación y la Agencia de la Calidad, cuentan con diferentes roles con relación a este instrumento. En este caso, la responsabilidad sobre la elaboración de todas las herramientas del currículo nacional recae en el Mineduc, específicamente, en la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE).

En el segundo nivel, denominado territorial, intermedio o jurisdiccional, surgen apoyos para concretizar la organización de la implementación curricular. Este nivel está representado por los DAEM, DEM, las Corporaciones, sostenedores privados con y sin financiamiento público y los SLEP. En el tercer nivel se encuentra el centro educativo de tipo institucional y local, ya sea jardín, escuela o liceo, donde se operacionaliza la gestión pedagógica y curricular de la institución a través de instrumentos como el PEI, el PME² y el Reglamento de Evaluación, Calificación y Promoción

2 Para más información sobre lo que implica el Plan de Mejoramiento Educativo y su relación con el Proyecto Educativo Institucional, revisar <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/plan-de-mejoramiento-educativo-pme>

Claves para transformar el currículo en el sistema escolar chileno tras la pandemia

Tabla 1. Niveles y herramientas para la concreción del currículo en el sistema escolar chileno

Niveles de concreción del currículo	Herramientas	Actores del sistema
Primer nivel (Nacional/ sistema)	Currículum Nacional	Ministerio de Educación
Segundo nivel (Territorial/ intermedio)	Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) Plan Estratégico Local (PEL) y Plan Anual (PA) Planes Estratégicos de Sostenedores	Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM), Departamentos de Educación Municipal (DEM), Corporaciones Municipales Servicios Locales de Educación Pública* Sostenedores privados con y sin financiamiento público
Tercer nivel (Institucional/ local)	Proyecto Educativo Institucional (PEI) Plan de Mejoramiento Educativo (PME) Otros planes por normativa Reglamento de Evaluación, Calificación y Promoción	Equipo directivo (director o directora; jefe o jefa de la Unidad Técnico-pedagógica [UTP]; inspector o inspectora general, etc.)
Cuarto nivel (Sala de clases/ núcleo pedagógico)	Planificación de clases	Docentes

Elaboración propia.

* Los SLEP son la nueva institucionalidad que a partir de la Ley 21.040/2017 reemplazan a los DAEM, DEM y Corporaciones en la administración de la educación pública.

que están a cargo de la más alta directiva, el equipo técnico-pedagógico y el personal docente. Por último, el cuarto nivel, en el cual se visualiza la gestión curricular en el aula por parte de profesores y profesoras mediante una planificación anual, haciéndose patente el núcleo pedagógico donde se relacionan estudiantes y docentes en presencia del contenido, del currículo (conocimientos, habilidades, actitudes y meta-aprendizaje).³

A fin de ahondar en este trabajo de manera más específica, se necesita comprender lo que se entiende en Chile por gestión curricular y cuáles son sus principales componentes sobre los cuales se evaluarán las tensiones y los desafíos en el desarrollo de este artículo. Para esto, nos basaremos en los EID (Mineduc 2020a), los cuales cuentan con cuatro dimensiones, a saber: liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia y gestión de recursos. Estas, a su vez, se componen de tres subdimensiones

3 En el meta-aprendizaje, a menudo conocido como aprender a aprender, se consideran los procesos internos mediante los cuales reflexionamos acerca de nuestro aprendizaje y lo adaptamos (Fadel, Bialik y Trilling 2016, 64).

cada una. En este caso, consideramos la subdimensión de gestión curricular que se inserta en la dimensión gestión pedagógica;⁴ para facilitar el análisis, se presenta con su definición y sus respectivos estándares en la tabla 2.

Tabla 2. Estándares indicativos de desempeño para la gestión curricular

Gestión curricular	Describe las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el/la directora/a, el equipo directivo, el personal técnico pedagógico y el cuerpo docente del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estándares tienen por objetivo asegurar la cobertura curricular y aumentar la efectividad de la labor educativa, mediante la revisión conjunta, el análisis y la mejora de los procesos pedagógicos.
Estándar 1	El/la directora/a y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación efectiva de las bases curriculares y los programas de estudio.
Estándar 2	El/la directora/a y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con el personal docente los lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículo.
Estándar 3	El equipo directivo gestiona la elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Estándar 4	El equipo directivo y el técnico-pedagógico acompañan al personal docente mediante la observación y retroalimentación de clases.
Estándar 5	El/la directora/a y el equipo técnico-pedagógico coordinan un proceso efectivo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes para la toma de decisiones pedagógicas.

Fuente: Mineduc (2020a).

Se puede señalar que la gestión curricular cuenta con un conjunto de herramientas para llevarla a cabo. Así, los referentes principales que pueden permitir avanzar en el cambio y mejora de prácticas de las escuelas son los EID. En esta dirección, en la próxima sección abordamos lo que implica cada uno de estos estándares y las tensiones que existen para alcanzarlos.

4. Tensiones entre la gestión curricular y los estándares indicativos de desempeño

A partir de lo anteriormente expuesto sobre la gestión curricular, en esta sección presentamos lo que implica cada estándar según las respectivas prácticas que deben conducir quienes se desempeñan como líderes escolares; tales prácticas constan en sus respectivas rúbricas.⁵ Luego, describiremos las tensiones que emergen de cada una.

4 Las otras dos subdimensiones son “enseñanza y aprendizaje en el aula” y “apoyo al desarrollo de los estudiantes”.

5 Cada estándar cuenta con una rúbrica basada en cuatro niveles, a saber: incipiente, débil, satisfactorio y destacado. En función de la explicación de cada estándar se considerará el nivel satisfactorio. Más información en <https://bit.ly/3npwfs>, acceso el 7 de diciembre de 2021.

Implementación efectiva de las Bases Curriculares y los programas de estudio

Este estándar implica organización por parte de las directivas y el equipo técnico-pedagógico del plan de estudios y los horarios de clases, acorde a los objetivos del establecimiento. También busca lograr que el equipo docente domine las Bases Curriculares y los programas de estudio. Por último, se dirige a generar un seguimiento a la cobertura curricular, en función de asegurar los aprendizajes y cumplir con lo declarado en el proyecto educativo institucional.

Una tensión en este estándar es la necesidad de contar con directores con un fuerte liderazgo pedagógico y para el aprendizaje. Sin embargo, en la práctica, el sistema presiona al personal directivo a responder a lo “urgente por sobre lo importante” y, en consecuencia, se tiene en los establecimientos educacionales sobrecargas administrativas importantes, dada las mismas descoordinaciones del sistema escolar (Propuestas Comisión Todos al Aula 2018, 7; Bellei et al. 2018). Una muestra de esto consta en un estudio de la fundación Educación 2020 en el cual evidenció, mediante la aplicación de una encuesta a directores de establecimientos educacionales, que

un 73,8 % declara que gasta entre un 40 % y un 80 % de su tiempo en cumplir exigencias burocráticas, en lugar de cumplir labores pedagógicas o relacionadas con la mejora escolar en general. Los equipos que lideran las escuelas deben destinar más de la mitad de su tiempo a estas tareas y no a la principal urgencia: mejorar la calidad de los aprendizajes (2018, 5).

61

Por su parte, Bellei et al. (2018, 182) señalan que “para los directores, la autonomía debería traducirse en poder tomar decisiones de manera expedita para resolver problemas ‘sin tanta burocracia’”. Esto evidencia una de las principales tensiones que ha arrastrado el sistema escolar y, en este caso, particularmente en lo que pretende el estándar en cuestión. Esta situación en pandemia se hace aún más crítica, pues quienes dirigen instituciones educativas han tenido que responder a demandas emergentes de diverso orden, tales como apoyo socioemocional de estudiantes, docentes y familias, problemas de conectividad para el acceso a clases *online*, entre otros (CEPAL y UNESCO 2020, 10).

Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículo

Este estándar implica acordar e implementar entre directores o directoras y el equipo técnico-pedagógico prácticas comunes para el profesorado, a fin de potenciar hábitos y habilidades estudiantiles. Además, busca generar acuerdos con relación a lineamientos metodológicos particulares en cada asignatura que permitan lograr una implementación adecuada del currículo. Una tensión en este estándar es la comprensión de lo que implica una implementación efectiva del currículo. Al respecto, podría

surgir la siguiente interrogante: ¿lo efectivo se refiere a que se logren todos los objetivos de aprendizaje o solamente algunos en profundidad comprobada por el logro de aprendizajes en el estudiantado?

Esto resulta complejo, pues existe un escenario donde, en general, se ha acusado al currículo escolar de estar sobrecargado y asfixiar a las comunidades educativas. Waissbluth (2013) precisa que los profesores se dedican a correr abordando las materias de manera superficial y se necesita un ajuste curricular que priorice objetivos de aprendizaje fundamentales que, además, permitan alinear otros componentes claves del sistema. Esto no es menor si consideramos que la pandemia actual ha reflejado que el currículo presenta aprendizajes o competencias más relevantes según el contexto (CEPAL y UNESCO 2020, 4). En el caso chileno lo anterior derivó en que el Ministerio de Educación (2020b) realizara una priorización de objetivos de aprendizaje que ubicó a algunas áreas de aprendizaje por encima otras. Por tanto, lo que se espera en este estándar está cruzado por tensiones estructurales correspondientes al diseño y desarrollo del currículo en los establecimientos educacionales, así como también por el sentido que tiene la educación en un país.

Planificar con vistas a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje

62

Este estándar implica que el equipo docente gestione la elaboración, los espacios y el tiempo para poder efectuar sus respectivas planificaciones anuales por asignatura. A la vez, supone que realice adaptaciones, si correspondiese, resguardando la visibilización de los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y las estrategias de evaluación formativas y sumativas. Además, considera la revisión de estas planificaciones en función de retroalimentar al claustro.

Una tensión en este estándar tiene relación con los espacios de tiempo. Particularmente uno de los componentes técnicos que debe asegurar el equipo directivo son las planificaciones, para lo cual el otorgamiento de horas no lectivas es fundamental. Esto no pareciera ser tan complejo, sin embargo, una tensión actual que surge a partir de la Ley 20.903 (2016) que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente es que no se explicita qué debe hacer el cuerpo docente en sus horas no lectivas; a pesar de que la ley contempla la elaboración de un decreto para hacerse cargo de este tema, hasta la fecha este no ha sido presentado. El Estatuto Docente⁶ (DFL 1/1997) establece ejemplos de actividades a desarrollar en las horas no lectivas; no obstante, considera –entre otras cosas– horas de reforzamiento académico, tarea que sigue implicando horas de trabajo con estudiantes en aulas, lo cual resulta contradictorio con la disponibilidad de espacios protegidos para el trabajo de planificación y colaboración entre docentes.

⁶ Regula los derechos, deberes y responsabilidades que tiene el personal docente.

Con base en lo anterior, y desde una mirada sistémica, el equipo directivo resulta clave en la planificación. No solamente determina la condición óptima en el nivel educativo, sino también a nivel de la comunidad, pues lidera herramientas de gestión como el proyecto educativo institucional y el plan de mejoramiento educativo que debieran conectarse justamente con elementos centrales de la gestión técnico-pedagógica, por ejemplo, las planificaciones en función de mejorar los aprendizajes (Mineduc 2017, 19).

Por ello, se necesitan condiciones que garanticen de mejor forma los espacios docentes para planificar y articular. Desde el equipo directivo, se debe lograr una mirada de la planificación con propósitos comunes a nivel de todas las herramientas del establecimiento. Esta situación se torna aún más crítica durante la pandemia, pues profesoras y profesores reportan que han trabajado más en la emergencia sanitaria y en peores condiciones para desarrollar el trabajo pedagógico, situación que se agrava en el caso de las mujeres (Elige Educar 2020).

Acompañamiento mediante la observación y retroalimentación de las clases

Este estándar se relaciona con la consecución de acuerdos sobre las prácticas que se deben focalizar para el mejoramiento, considerando referentes como el Marco de la Buena Enseñanza.⁷ Ello se complementa con instancias de observación de clases y retroalimentación, por parte del equipo directivo y el técnico-pedagógico en función de analizar sus logros y aspectos a mejorar, siempre en un clima de respeto y confianza.

La tensión en este estándar, similar a lo ya mencionado sobre la sobrecarga en los equipos directivos, se vincula con el débil involucramiento, específicamente directivo, en los procesos pedagógicos, en este caso, en la observación y retroalimentación de clases. Al respecto, en una investigación realizada por Estudios y Consultorías Focus (2016, 113) para el Mineduc se señala que los procesos de observación y retroalimentación de clases los lidera principalmente quien se encarga de la Unidad Técnica Pedagógica, de modo que directoras y directores pasan a tener un rol de colaboradores. Resolver esta situación, que se ha exacerbado con la pandemia dada la alta gama de problemáticas que han debido asumir las directivas escolares, significaría mejores resultados de aprendizaje en los y las estudiantes, ya que la participación de quienes lideran en los procesos de enseñanza y aprendizaje gatilla el mejoramiento de los procesos y resultados educativos (Robinson 2007).

7 Para mayor información del Marco de la Buena Enseñanza, ver CPEIP (2021).

Evaluación y monitoreo de los aprendizajes para la toma de decisiones pedagógicas

Este estándar implica lograr que los equipos directivo y técnico-pedagógico, en conjunto con el cuerpo docente, construyan el reglamento de evaluación de acuerdo con la normativa vigente, en función de comunicar y calendarizar las principales evaluaciones. Además, se deben revisar dichas evaluaciones para asegurar su calidad, focalizando en la revisión de cómo se plasman los objetivos de aprendizaje, los avances del estudiantado, las metodologías, entre otros elementos que permitan tomar decisiones que beneficien a alumnos y alumnas, y a la comunidad educativa en general.

Una tensión importante en este estándar radica en la preparación del reglamento de evaluación del establecimiento educacional, según la normativa vigente. En este caso corresponde al Decreto 67 del año 2018, cuya implementación requiere de un cambio en la comprensión de la evaluación, lo cual representa un desafío relevante para la gestión de los equipos directivos. Sin embargo, el Decreto 67 se encuentra en una fase muy incipiente, pues ha estado permeado por el estallido social del 2019 y la pandemia por covid desde 2020 (Rivas 2021, 90). Ello cambió el foco de las prácticas pedagógicas en las instituciones educacionales, en función de darle continuidad a los procesos educativos en la distancia.

Al igual que en los otros estándares, se refleja aquí la necesidad de contar con equipos ministeriales regionales altamente fortalecidos en temas curriculares. Así podrían desplegarse y trabajar de manera permanente la gestión curricular de la mejor forma posible con cada profesional del nivel intermedio (sostenedores) y con los equipos de los establecimientos educacionales.

5. Propuestas para transformar la gestión curricular

El sistema escolar chileno se está enfrentando a una crisis mundial por motivo de la actual pandemia, pero a la vez, al descubrimiento de nuevos aprendizajes, nuevas metodologías y nuevos desafíos para la gestión educativa. Lo anterior se cruza con los cambios estructurales que está viviendo el país, por ejemplo, la redacción de una nueva Constitución, que podría, en el mediano plazo, transformar el enfoque de la educación nacional. Todo esto hace que se proyecten una serie de desafíos que parecen necesarios para la transformación curricular que Chile necesita, no solo ante un nuevo escenario sino también ante cambios sociales, culturales y políticos propios de un mundo globalizado y altamente interconectado.

A continuación, considerando las tensiones de la gestión curricular abordadas en cada uno de los estándares en la sección anterior, se presentan tres propuestas proyectadas hacia la pospandemia, que no pretenden ser lineales con las tensiones enunciadas para los EID de la gestión curricular. Más bien, dichas propuestas apuntan a

sumar aspectos que generen sinergia a nivel sistémico y en la gestión educativa de los territorios y establecimientos educacionales, con miras a avanzar y lograr los cambios que se requieren.

Mayor descentralización curricular

Una primera propuesta apunta a que el currículo sea una herramienta con mayor descentralización, liviana, pero profunda y flexible. De acuerdo con Magendzo, “existe una tendencia mundial por dejar en manos del nivel central estatal la definición de un currículum nacional común y básico, sin contraponerse a procesos de flexibilización y recontextualización del currículum a nivel descentralizado” (2008, 67). La descentralización del currículo implica la delegación de este en los equipos territoriales (de regiones) y en las propias unidades educativas, siempre resguardando el foco en la mejora de los aprendizajes y del uso de recursos, sobre todo, en contextos de sistemas educativos numerosos y complejos que son difíciles de gestionar. Descentralizar el currículo también implica generar una definición para los estándares indicativos de la gestión curricular en y por cada región.

Si bien no existe plena seguridad en que los elementos descentralizados garanticen mejores resultados educativos (Anderson y Young 2018), parece claro que, con relación a la gestión curricular y lo que se ha visualizado durante la pandemia, es necesario potenciar la descentralización del currículo haciéndola más significativa y pertinente para los equipos territoriales y las comunidades educativas.

Esto no implica optar por un diseño completamente descentralizado, pues siempre hay elementos que se combinan con lo centralizado (García 2015, 204). En lo sustantivo, lo importante es llevar a cabo una descentralización que no pierda el foco en la coherencia necesaria para gestionar el currículo, generando definiciones que apunten siempre a la consistencia entre los planes y programas de estudio para lograr la adquisición de aprendizajes en las y los estudiantes (Volante et al. 2015, 97).

Para esto es clave avanzar hacia una lógica profunda de participación, en la cual se involucre a cada actor educativo y se proyecten cambios curriculares sistémicos, comprensibles y sostenibles. Este proceso de involucramiento de cada actor del sistema educativo es fundamental para impulsar cambios en la arquitectura curricular, pues enriquecerá de manera pertinente y contextualizada las transformaciones, fortaleciendo en términos organizacionales una estructura que sustente la implementación de los cambios curriculares apropiados por el sistema educacional, buscando reducir la distancia entre el currículo prescrito y el aprendido (Arratia y Ossandón 2018, 109).

Así, esta propuesta se traduce en la elaboración de una base acotada de objetivos de aprendizajes por asignatura a nivel nacional y un conjunto de otros objetivos que pueden ser considerados de manera flexible por cada región del país. En ese sentido, en una primera etapa, se deberá fortalecer a los equipos ministeriales en las regiones

(abordado en la siguiente propuesta) para que puedan elaborar objetivos de aprendizaje pertinentes a la realidad de sus respectivos territorios, complementando de esta forma a la base nacional. Posteriormente, se deberían definir los estándares indicativos para la gestión curricular de cada región, otorgando mayor significancia a las particularidades propias de los equipos educativos en cada territorio. De esta forma, se propiciará un mayor empoderamiento de estos equipos y podrán abordar en mayor profundidad la gestión curricular con los equipos del nivel intermedio y los de los establecimientos educacionales de su respectiva región.

*Desarrollo profesional de equipos regionales del Mineduc:
el foco en el currículo*

La segunda propuesta, enlazada con la primera, está centrada en generar un desarrollo profesional sistemático en los equipos regionales del Mineduc, con el foco en el diseño, la comprensión y el tratamiento del currículo. Esto, por un lado, permite que los equipos regionales dominen la base nacional de objetivos de aprendizaje del currículo y, por otro, permite que tengan la capacidad de diseñar de manera participativa con los actores locales un currículo a nivel regional. Al tener equipos fortalecidos en cada región se puede avanzar de manera más concreta en una coherencia sistémica, que genere mayor colaboración entre los actores y profundice los aprendizajes para garantizar procesos efectivos y significativos en la implementación curricular.

El desarrollo de capacidades en los equipos regionales del Mineduc apunta a la transferencia profunda del currículo que puedan hacer a los equipos técnicos del nivel intermedio y a quienes dirigen los establecimientos educacionales, en pos de lograr una apropiación que les permita trabajar fluidamente la gestión curricular con sus respectivos equipos docentes, potenciando la innovación y las prácticas pedagógicas situadas para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes.

Al respecto, Harris indica que “los cambios o las mejoras que perduran rara vez son promovidos desde afuera. Deben ser generados, apropiados y sostenidos internamente por aquellos que están realmente implicados en las consecuencias de los cambios que se están realizando” (2012, 13). Esta consideración es clave si se quiere generar confianzas y dar mayor realce y motivación a las fortalezas de las comunidades educativas. En definitiva, construir capacidades es un componente esencial de cualquier proceso de reforma (Fullan 2011, 3).

La gestión curricular en el trabajo de directores/as de establecimientos educacionales

El director o directora resulta fundamental para liderar la gestión curricular en los establecimientos educacionales, tal como se visualiza en cada uno de los EID de la respectiva dimensión. La gestión curricular implica que estas personas aseguren el

monitoreo y evaluación de la implementación del currículo para lograr calidad en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y, con ello, aprendizajes efectivos (Núñez, Weinstein y Muñoz 2010, 73). Para movilizar las dos propuestas antes mencionadas, se necesita de un liderazgo escolar que incida positivamente en las comunidades educativas, principalmente en los equipos de docentes, sobre todo, considerando que cambiar la propuesta curricular del país a nivel escolar es un cambio estructural. En ese sentido, para ser efectivos en los cambios a gran escala es clave que las directivas se identifiquen con el proceso en función de irradiar dichas políticas educativas en sus respectivas comunidades (Muñoz 2021, 127).

En concordancia con esa línea, materializar la autonomía de los establecimientos en normativas que entreguen atribuciones claras y relevantes (Arratia y Ossandón 2018, 209) podría ser un facilitador para la movilización de estas propuestas respecto a la relevancia de la coordinación equipo directivo-docentes, con sus comunidades y especialmente para hacerse responsables no solo de los contenidos curriculares, sino de la pertinencia de estos en cuanto a los intereses estudiantiles.

Por último, se puede señalar que abordar estas tres propuestas en conjunto permitiría avanzar en una mayor comprensión y apropiación del currículo en todos los actores de los niveles del sistema escolar. Así, se facilitaría y fortalecería la gestión curricular en las escuelas del país y su respuesta ante escenarios de crisis, como el de la pandemia por covid-19.

6. Conclusiones

A lo largo del presente artículo hemos abordado las tensiones que existen, por diversas variables, en la gestión curricular del sistema escolar chileno a partir de la revisión de los EID; las tensiones se han visto potenciadas en algunos casos por la covid-19. Esto abre una oportunidad de cara a la pospandemia, donde materializar las propuestas que se plantean podría aportar a la transformación curricular que se requiere para mejorar la enseñanza-aprendizaje. En opinión de Mora (2010, 6), todas las instituciones educativas deben considerar la gestión curricular en su calidad de eje central para lograr procesos de mejoramiento continuo, incorporando de forma permanente propuestas y prácticas exitosas en esta materia que permeen la cultura institucional. A modo de reflexión final se desarrollan elementos críticos que se deben considerar para la correcta implementación de las propuestas.

En primer lugar, entendiendo que las demandas existen desde los periodos previos a las crisis, pero que cuando se gatilla una de ellas se hacen aún más explícitas—como cuando se amenaza el derecho a la educación de los y las estudiantes— cobra aún más relevancia la necesidad de que los cambios sean considerados urgentes. Sin embargo, estos cambios no pueden ser desarticulados. En Chile, el diseño e implementación

de políticas públicas tiende a estancarse donde cada repartición o unidad aborda procesos que involucran otras áreas, instituciones o unidades sin el debido trabajo conjunto para su mejor desarrollo (Waissbluth 2021). Por lo tanto, es crítico que las propuestas abordadas en este artículo sean diseñadas e implementadas en forma sistémica para que el efecto sea el esperado.

En segundo lugar, está la consideración de los propios actores educativos en el proceso de diseño e implementación. El enfoque *top-down*, también muy propio de las políticas públicas en Chile, prescinde o relega a un nivel secundario a quienes implementarán los cambios. Un rol clave en la conducción de la gestión curricular lo tienen quienes lideran las escuelas, pues deben trabajar de forma permanente y eficaz para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades y la motivación de sus docentes (Mineduc 2015, 22) y, por lo mismo, es imprescindible que participen del proceso de cambio.

En este sentido, una de las claves a futuro es visualizar qué espacios y condiciones se generan para dirigentes y docentes de los establecimientos educacionales conociendo las realidades diversas en el país, en función de implementar el currículo de forma efectiva, focalizando así el rol que cumplen en las escuelas, pues tal como lo indican Ulloa y Gajardo (2017, 16), la mayoría de los equipos técnicos de las comunidades educativas señalan que la sobrecarga de trabajo administrativo dificulta la gestión curricular. Así, directivos con excesiva carga administrativa malamente podrán ser parte de un proceso de cambio real.

En tercer lugar, y en línea con lo anterior, para transformar la gestión curricular se debe considerar la evaluación del currículo en cuanto proceso y, por consiguiente, de los aprendizajes del estudiantado. En tal dirección, hay que subrayar que el monitoreo de la implementación curricular y el desarrollo de aprendizajes es una responsabilidad que debe involucrar a toda la comunidad educativa para llegar a ser efectiva (Castro 2005, 18). Por lo general, la ejecución de cambios no es clara en cuanto a la participación y, además, enfatiza en el diseño e implementación prescindiendo de una evaluación que permita conocer, con base en la evidencia, si los cambios han dado resultados. La evaluación del currículo es clave para reconocer el nivel de implementación de lo planificado y la calidad del diseño, por tanto, debe pensarse en todas sus etapas, desde el diseño hasta los resultados (Brovelli 2001, 104).

Actualmente, Chile representa un caso paradigmático de un sistema regido por el mercado con una alta privatización (Verger, Fontdevila y Zancajo 2017, 6). Implementar las propuestas en un sistema de estas características es muy distinto a hacerlo en un sistema que considere a la educación un derecho y donde el sentido de la educación sea la formación de ciudadanas y ciudadanos. En ese derrotero, el actual proceso constituyente que se lleva a cabo en el país se presenta como una oportunidad de avanzar hacia una educación integral que debiera ser refrendada en un nuevo currículo y una nueva gestión curricular.

Apoyos

Máximo Quiero-Bastías agradece el financiamiento desde la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través de la Beca Doctorado Nacional 2019/21191237 para el desarrollo de este artículo.

Referencias

- Amadio, Massimo, Renato Opertti y Juan Carlos Tedesco. 2014. “Un currículo para el siglo XXI: desafíos. Tensiones y cuestiones abiertas”. Documento de Trabajo, UNESCO. <https://bit.ly/3NsCPeh>
- Anderson, Erin, y Michelle Diane Young. 2018. “If They Knew Then What We Know Now, Why Haven’t Things Changed? An Examination of District Effectiveness Research”. *Frontiers in Education* 3 (87): 1-20. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00087>
- Arratia, Alejandra, y Luis Ossandón, eds. 2018. *Políticas para el desarrollo del currículum: Reflexiones y propuestas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación / UNESCO. <https://bit.ly/3alap1u>
- Bellei, Cristian, Gonzalo Muñoz, Ximena Rubio, Manuel Alcaíno, María Paz Donoso, Javiera Martínez, Loreto de la Fuente, Fernanda del Pozo y Rocío Díaz. 2018. *Nueva educación pública: contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. <https://bit.ly/3mvRb1w>
- BID (Banco Interamericano de Desarrollo). 2020. *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Santiago de Chile: BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>
- Bolívar, Antonio. 2013. “Cambio y liderazgo educativo en tiempos de crisis. Organización y gestión educativa”. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* 21 (4): 14-17. <https://bit.ly/3uavEzR>
- Braslavsky, Cecilia. 2005. “Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI”. En *Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas*, editado por Fundación Santillana, 11-27. Madrid: Fundación Santillana. <https://bit.ly/3tp2SLf>
- Brovelli, Marta. 2001. “Evaluación Curricular”. *Fundamentos en Humanidades* 2 (4): 101-122. <https://bit.ly/3HbyBFx>
- Castro, Fancy. 2005. “Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa”. *Horizontes Educativos* 10: 13-25. <https://bit.ly/3Mz37KG>
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2020. “La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19”. Acceso el 25 de septiembre de 2021. <https://bit.ly/3NTfMcq>
- Cox, Cristián. 2011. “Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo”. *Revue International de Education de Sevres* 56: 1-9. <https://bit.ly/3tkENoP>
- CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas). 2021. *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3yxZcKn>

Alexis Moreira-Arenas, Israel Ferreira-Pinto, Jennifer Obregón-Reyes y Máximo Quiero-Bastías

- Educación 2020. 2018. “Menos carga administrativa, más calidad educativa”. Acceso el 15 de junio de 2021. <https://bit.ly/39aox3e>
- Elige Educar. 2020. “Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia”, 19 de mayo. Acceso el 1 de junio de 2022. <https://bit.ly/3tnV6RZ>
- Enríquez, Alberto, y Carlos Sáenz. 2021. *Primeras lecciones y desafíos de la pandemia de COVID-19 para los países del SICA*. Ciudad de México: CEPAL. <https://bit.ly/3H2t8AI>
- Estudios y Consultorías Focus. 2016. *Estudio de caracterización de los equipos directivos escolares de establecimientos educacionales subvencionados urbanos de Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3MCTWIV>
- Fadel, Charles, Maya Bialik y Bernie Trilling. 2016. *Educación en cuatro dimensiones. Las competencias que los estudiantes necesitan para su realización*. Santiago de Chile: Fundación Chile / Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3zr6K2d>
- Fullan, Michael. 2011. *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Victoria: Centre for Strategic Education. <https://bit.ly/3xxppbk>
- García, Juan. 2015. “El proceso de descentralización educativa en España”. *Edetania* 48: 203-216. <https://bit.ly/3H6W5eN>
- García-Martínez, José, Virginia Cerdas-Montano y Nancy Torres-Vitoria. 2018. “Gestión curricular en centros educativos costarricenses: Un análisis desde la percepción docente y la dirección”. *Revista Electrónica Educare* 22 (1): 1-28. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.11>
- Guevara, Hilda, Luis Huarachi, Glenn Lozano y Jacinto Vértiz. 2021. “Gestión del cambio en organizaciones educativas pospandemia”. *Revista Venezolana de Gerencia* 26 (93): 178-191. <https://bit.ly/3H5ih99>
- Harris, Alma. 2012. *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Jiménez, José. 2016. “La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo”. *Actualidades Pedagógicas* 68: 201-204. <https://doi.org/10.19052/ap.4011>
- Magendzo, Abraham. 2008. *Dilemas del curriculum y la pedagogía. Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Mineduc (Ministerio de Educación). 2020a. *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc. 2020b. “Fundamentos. Priorización curricular”. Acceso el 5 de octubre de 2021. <https://bit.ly/3zp2ro2>
- Mineduc. 2018. *Todos al aula. Propuestas comisión*. Santiago: Plan Nacional de Calidad. Acceso el 25 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/2t6aEdq>
- Mineduc. 2017. *Plan de mejoramiento educativo*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3MD2xLH>
- Mineduc. 2016. “Orientaciones para la comprensión del currículum nacional: enfoques e instrumentos”. Acceso el 5 de octubre de 2021. <https://bit.ly/3xu11c4>
- Mineduc. 2015. *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3tolivG>
- Mora, Alejandro. 2010. “La gestión curricular y su implicancia en los procesos educativos de calidad”. *Revista Vinculando*: 1-7. <https://bit.ly/3xf2QXt>

- Muñoz, Gonzalo. 2021. "Sense-making y liderazgo escolar en el inicio de una reforma a gran escala: el caso de la nueva educación pública en Chile". *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado* 25 (3): 111-135. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.22668>
- Núñez, Iván, José Weinstein y Gonzalo Muñoz. 2010. "¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile". *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 9 (2): 53-81. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-117>
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). 2020. *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. Madrid: OEI. <https://bit.ly/3aItIIO>
- Rivas, Natalia. 2021. "Implementación del Decreto que aprueba normas mínimas nacionales de evaluación, calificación y promoción desde la visión de los actores". Tesis de maestría, Universidad de Playa Ancha. <https://bit.ly/3Q8oRjq>
- Robinson, Viviane. 2007. *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders. <https://bit.ly/39bOdwn>
- Tenti, Emilio. 2020. "Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas". En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, compilado por Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer, 71-83. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/3mwvChi>
- Ulloa, Jorge, y Jorge Gajardo. 2017. "Gestión de la implementación curricular". Informe Técnico, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://bit.ly/3xzs58A>
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2017. *Reconstruir sin ladrillos. Guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*. Santiago de Chile: UNESCO / Ministerio de Educación / Fundación SM. <https://bit.ly/3O0PtRr>
- UNESCO. 2005. "La conceptualización de la UNESCO sobre calidad: un marco para el entendimiento, el monitoreo, y la mejora de la calidad educativa". Acceso el 8 de abril de 2021. <https://bit.ly/3xj4siW>
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). 2010. *Educación en situaciones de emergencia y desastres: guía de preparativos para el sector educación*. Ciudad de Panamá: UNICEF. <https://bit.ly/3uj87N5>
- Verger, Antoni, Clara Fontdevila y Adrián Zancajo. 2017. "Multiple paths towards education privatization in a globalizing world: a cultural political economy review". *Journal of Education Policy* 32 (6): 757-787. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1318453>
- Volante, Paulo, Francisca Bogolasky, Fabián Derby y Gabriel Gutiérrez. 2015. "Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática". *Psicoperspectivas* 14 (2): 96-108. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-445>
- Waissbluth, Mario. 2021. *Introducción a la gestión pública. Un Estado al servicio de la ciudadanía*. Santiago de Chile: Penguin Radon House.
- Waissbluth, Mario. 2013. "Poda Curricular". *Escribidor Compulsivo*, 3 de septiembre. <https://bit.ly/3QTXN7U>

Documentos legales

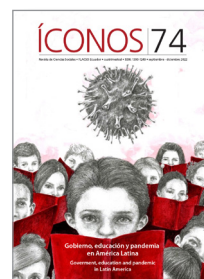
- Decreto 67/2018. Aprueba Normas Mínimas Nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción y Deroga los Decretos Exentos N.º 511 de 1997, N.º 112 de 1999 y N.º 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. *Boletín Oficial*, 31 de diciembre. <http://bcn.cl/2f7jk>
- DFL (Decreto con Fuerza de Ley) 1/1997. Fija Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley N.º 19.070 que Aprobó el Estatuto de los profesionales de la Educación, y de las leyes que la Complementan y Modifican. *Boletín Oficial*, 22 de enero. <http://bcn.cl/2yihq>
- Ley 20.379/2009. Crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e Institucionaliza el Subsistema de Protección Integral a la Infancia “Chile Crece Contigo”. *Boletín Oficial*, 12 de septiembre. <http://bcn.cl/2fbd7>
- Ley 20.529/2011. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. *Boletín Oficial*, 27 de agosto. <http://bcn.cl/326oy>
- Ley 20.903/2016. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. *Boletín Oficial*, 1 de abril. <http://bcn.cl/2mo48>
- Ley 21.040/2017. Crea el Sistema de Educación Pública. *Boletín Oficial*, 24 de noviembre. <http://bcn.cl/2qrrn>

Cómo citar este artículo:

Moreira-Arenas, Alexis, Israel Ferreira-Pinto, Jennifer Obregón-Reyes y Máximo Quiero-Bastías. 2022. “Claves para transformar el currículo en el sistema escolar chileno tras la pandemia”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 74: 53-72. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5310>

Trabajo docente en tiempos de pandemia: agudización de las desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires

Teacher work in times of pandemic: Worsening inequalities and work intensification in the province of Buenos Aires



- ID Dra. Nora Beatriz Gluz. Docente-investigadora. Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). (ngluz@campus.ungs.edu.ar) (<https://orcid.org/0000-0001-7578-3335>)
- ID Mgtr. Luisa Vecino. Docente. Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). (luisamvecino@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-1268-9285>)
- ID Lcda. Valeria Martínez-del-Sel. Docente. Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). (vadelsel@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-3813-2730>)

Recibido: 14/01/2022 • Revisado: 29/03/2022
Aceptado: 15/06/2022 • Publicado: 01/09/2022

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación sobre las condiciones y los condicionantes de la tarea docente en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, Argentina, durante la pandemia por la covid-19. El objetivo es analizar cómo se cruzan las desigualdades de género, tecnológicas y sociosanitarias en el quehacer educativo, en un contexto signado por la intensificación de la labor docente y la profundización de las distancias sociales. Consideramos el período comprendido entre marzo de 2020 y marzo de 2021, y analizamos las siguientes particularidades: las regulaciones oficiales, las condiciones laborales docentes, la composición y situación social del hogar de profesoras y profesores, los recursos tecnológicos disponibles y los soportes institucionales que condicionaron la labor pedagógica. Nos basamos en las normativas del período, la estadística oficial, y las encuestas y entrevistas abiertas a docentes de secundaria de cuatro municipios, que reflejan la heterogeneidad de esta provincia argentina. Entre los hallazgos sobresalen la intensificación de la labor de enseñar durante la pandemia y su particular impacto en el nivel secundario por la estructura del puesto de trabajo; en las docentes mujeres la situación se complejiza por la asimetría en el reparto de las tareas de cuidado. La emergencia del trabajo colectivo para afrontar estas condiciones se constituyó como alternativa y soporte a fin de superar el aislamiento.

Descriptores: covid-19; desigualdades; escuela secundaria; género; intensificación; trabajo docente.

Abstract

This article is the result of an investigation into the conditions and determinants of teaching at the secondary level in the province of Buenos Aires, Argentina, during the COVID-19 pandemic. The objective is to analyze how gender, technological, and socio-health inequalities intersect in educational work, in a context marked by the intensification of teaching work and widening social gaps. We considered the period between March 2020 and March 2021, and analyzed the following particularities: official regulations, teachers' working conditions, the composition and social situation of teachers' households, technological resources available, and institutional support that conditioned pedagogical work. We studied the regulations of the period, official statistics, and surveys and open interviews with secondary school teachers in four municipalities, which reflect the heterogeneity of this Argentine province. Among the findings, we emphasize the intensification of the work of teaching during the pandemic and its particular impact on the secondary level, due to the structure of this job position; among female teachers, the situation became more complex due to asymmetry in the distribution of care work. Collective work emerged to confront these conditions, as an alternative and support mechanism to overcome isolation.

Keywords: COVID-19; inequalities; secondary school; gender; intensification; teacher work.



1. Introducción

Las discusiones sobre las desigualdades educativas han adquirido centralidad política a partir de la pandemia por la covid-19, luego de un período gubernamental donde la cuestión social en el campo escolar se había reducido a los problemas de la desactualización tecnológica y organizacional de las escuelas secundarias y a las brechas entre los consumos culturales juveniles y las propuestas educativas (Gluz, Karolinski y Diyarian 2020; Gluz y Feldfeber 2021). Asimismo, el carácter multidimensional de dichas desigualdades (Reygadas 2008) no tardó en quedar al descubierto al rearticularse con los factores críticos que afectan la sobrevivencia y condicionan los cuidados requeridos para contener la circulación del virus.

El aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) puso en suspenso las diversas inscripciones institucionales y los soportes que ellas significaban para distintos sectores sociales. Entre estas sobresalen las inserciones laborales y sus (des)protecciones para el sostén material en función del carácter formal o informal de la misma; la capacidad de asumir las tareas de cuidado desigualmente distribuidas en función de las relaciones de género dominantes; y las redes sociales de apoyo cotidiano y las condiciones del hábitat (Benza y Kessler 2020).

En la investigación en la que se basa este texto, de carácter cuali-cuantitativo, nos propusimos analizar los procesos de transformación e intensificación del trabajo docente en el nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires y dar cuenta de las desigualdades que afectan al profesorado y que condicionaron las tomas de posición y las estrategias desplegadas para la continuidad pedagógica.¹

Se clasificó el territorio bonaerense para aplicar una encuesta autoadministrada en cuatro distritos representativos de la heterogeneidad del territorio, agrupados previamente según su nivel de vulnerabilidad social con base en tres indicadores: acceso al agua de red, disponibilidad de desagüe cloacal y nivel de necesidades básicas insatisfechas. Los agrupamientos se conformaron por su vulnerabilidad: baja (grupo 1) compuesto por 36 municipios, moderada (grupo 2) con 76 municipios, alta (grupo 3) con 15 municipios y crítica (grupo 4) con los ocho municipios restantes.² Posteriormente, se seleccionaron dos instituciones de cada uno de ellos (excepto del más

1 Argentina posee un sistema educativo federal, regulado por la Ley de Educación Nacional N.º 26206. Las 24 jurisdicciones gestionan cada uno de sus niveles educativos a partir de normativas propias –en la jurisdicción analizada se trata de la Ley Provincial de Educación No.13688, Provincia de Buenos Aires–, pero responden a los lineamientos acordados en el Consejo Federal de Educación, organismo de concertación de la política educativa nacional, que reúne a ministros/as jurisdiccionales con la autoridad educativa nacional y tres representantes del Consejo Interuniversitario. El subsistema de la provincia de Buenos Aires posee el 37,65 % de los/as estudiantes del país. El 67,20 % de sus establecimientos son de gestión estatal. En el nivel secundario está matriculado el 41,42 % de estudiantes del sistema nacional, y el 60,40% de los/as estudiantes en establecimientos de gestión estatal. Las tasas de promoción, repitencia, abandono y egreso son similares a la media del país (Ministerio de Educación Superior 2021).

2 Para la realización del trabajo de campo se seleccionó un municipio por grupo de vulnerabilidad de bajo a crítico, estos fueron: General Pueyrredón, Baradero, Tigre y Moreno.

grande donde se tomaron tres) y se llevó a cabo un grupo focal en cada uno y entrevistas en profundidad a docentes en actividad.³

Si bien no contamos con datos precisos sobre el nivel socioeconómico de la matrícula, asumimos que en contextos de fragmentación social y escolar (Saraví 2015) se intensifica la segregación social (Segura 2006) en función de la estructura de oportunidades de los municipios y el sector de gestión de las instituciones. Así, es posible sostener que la vulnerabilidad de los territorios se expresa, aunque de modo no lineal, en la vulnerabilidad de la matrícula de las secundarias estatales. Desde esta premisa se buscó relevar, a través de las encuestas autoadministradas, las condiciones habitacionales, tecnológicas y laborales en las que los y las docentes tuvieron que redefinir su tarea. A través de las entrevistas en profundidad y los grupos focales se reconstruyeron vivencias, modos de resolver la cotidianeidad y se indagó sobre formas de realizar la tarea diaria del dictado de clases.

2. Las condiciones de vida y las relaciones en el hogar como factores críticos en pandemia

Las desigualdades socioeducativas cobran especial relevancia en la PBA, jurisdicción especialmente afectada por la crisis social y sanitaria. Un informe reciente (Maceira et al. 2020) permite observar entre los desafíos más importantes del contexto del aislamiento la preocupación sobre la discontinuidad de los ingresos laborales en los hogares. A ello se suma que muchas de las desigualdades estructurales han variado poco a lo largo de la última década y asumen su propia dinámica en el nivel de la educación secundaria, lo cual se expresa en la fragmentación del sistema y es visible en su infraestructura y oferta curricular, y alcanza al propio cuerpo docente, sus condiciones de vida, capital cultural, trayectorias laborales y estilos pedagógicos (Tiramonti 2004).

Sobre este plafón de desigualdades, la continuidad pedagógica producto de la suspensión de las clases presenciales⁴ generó múltiples demandas para adecuar los procesos de transmisión escolar a las condiciones impuestas por el ASPO.⁵ Lo mismo aconteció con el ensayo de “nuevas presencialidades” que, desprendidas del tiempo-espacio común, demandaron otros soportes también diferencialmente distribuidos (Martuccelli 2007).

Los y las docentes estuvieron desigualmente expuestos a los contagios en función de la heterogeneidad de las condiciones sociosanitarias del hábitat. Los territorios de

3 Se realizaron 1531 encuestas entre los meses de julio y septiembre de 2020, 50 entrevistas en profundidad y nueve grupos focales de los que participaron en total 67 docentes en los meses de febrero y marzo de 2021.

4 Decretada mediante resolución 544 de la DGCyE, el 16 de marzo de 2020, primero por un plazo de 15 días corridos y luego renovada hasta finalizar el ciclo lectivo.

5 El 19 de marzo de 2020 se firmó el Decreto Necesidad y Urgencia (DNU 690/2020), en el que se establecieron las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio. El mismo fue prorrogado sucesivamente. Luego, dada la situación epidemiológica se pasó al distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) dejando en manos de cada jurisdicción la decisión, según criterios epidemiológicos, de establecer ASPO o DISPO en función de la evolución de los casos.

mayor vulnerabilidad (vulnerabilidad alta y crítica) se caracterizan por la menor cobertura de servicios esenciales –agua corriente y cloacas– de especial incidencia para evitar los contagios. Si bien un 78 % de las personas encuestadas manifestó tener acceso al agua corriente, este porcentaje disminuye en el grupo de vulnerabilidad alta a un 69 % y en el de vulnerabilidad crítica a un 57 %; con respecto al acceso a cloacas, el porcentaje total fue de 64,5 %, descendiendo al 28,5 en el grupo de vulnerabilidad alta y al 55 % en el de vulnerabilidad crítica.

También en los hogares de los grupos de mayor vulnerabilidad conviven más personas y se cuenta con menos habitaciones, lo cual agrava estos déficits. Aun cuando no es significativa la proporción de docentes que viven en condiciones de hacinamiento (más de tres personas por cuarto), esas condiciones afectan casi al 4 % de quienes respondieron la encuesta en el distrito de vulnerabilidad crítica (descendiendo a la mitad y menos que en los otros distritos analizados).

Asimismo, la dilución de las fronteras entre el ámbito laboral y el hogareño ha generado nuevos desafíos y no pocas limitaciones al profundizar el alto grado de familiarización y feminización de las tareas de cuidado que ya poseía la región latinoamericana (Benza y Kessler 2020). Cabe destacar que el cuidado en Argentina ha tenido una impronta maternalista que no solo impactó en las relaciones de género y el reparto inequitativo de dicha tarea en el interior del hogar, sino que también contribuyó al escaso desarrollo de alternativas institucionales fuera de la escolarización obligatoria y de regulaciones legales para desfamiliarizar el cuidado (Faur y Pereyra 2018).

De hecho, algunos estudios mostraron una brecha del 20 % en la participación en las tareas domésticas –incluido el cuidado de menores de 12 años– previo a la pandemia, que se ahondaba al considerar solo las tareas de limpieza o preparación de comidas, asumidas por cerca del 90 % de las mujeres frente al casi 50 % de los hombres (Faur y Pereyra 2018, 521). El ASPO puso en jaque la labor doméstica, entendida en cuanto reproducción biológica, organización y ejecución de las tareas tanto de la reproducción cotidiana como las dirigidas al mantenimiento del sistema social, especialmente en el cuidado y la socialización de las nuevas generaciones (Esquivel, Faur y Jelin 2012).

Centrándonos en el universo de estudio, un 52 % vive en hogares con menores o familiares a cargo. Como la escuela y otras instituciones/personas encargadas del cuidado ya no ejercieron su labor de modo presencial, profesores y profesoras sostuvieron, de modo simultáneo, la continuidad pedagógica, las tareas de cuidado y el trabajo doméstico; estos últimos, en muchos casos, anteriormente se delegaban o tercerizaban. Asimismo, para el 45 % de las mujeres aumentó la carga horaria de tareas de cuidado, con un impacto similar, aunque algo menor en los hombres (42 %). Vale destacar que estos aumentos suceden frente a puntos de partida asimétricos: mientras previo al ASPO los hombres destinaban mayormente entre una y dos horas

Trabajo docente en tiempos de pandemia

(52 %) y entre tres y cinco (34 %), las mujeres dedicaban más tiempo (33 % y 51 % respectivamente). Una dinámica similar sucede en relación con el aumento de horas de trabajo doméstico, donde el 60 % de las mujeres le dedicaba más de tres horas diarias, situación que se reduce al 45 % en los hombres.

Tabla 1. Docentes con personas a cargo y variación del tiempo destinado al trabajo doméstico

Género (personas a cargo)	Variación de las horas*	Grupos según vulnerabilidad			
		Baja	Media	Alta	Crítica
1. Hombre (sin personas a cargo)	Disminuyeron	10 %	40 %	25 %	8 %
	Se mantuvieron en el mismo rango	57 %	30 %	34 %	54 %
	Aumentaron	34 %	30 %	41 %	39 %
2. Hombre (con personas a cargo)	Disminuyeron	9 %	4 %	18 %	16 %
	Se mantuvieron en el mismo rango	55 %	36 %	46 %	38 %
	Aumentaron	36 %	60 %	37 %	45 %
3. Mujer (sin personas a cargo)	Disminuyeron	22 %	22 %	22 %	22 %
	Se mantuvieron en el mismo rango	52 %	47 %	50 %	39 %
	Aumentaron	27 %	31 %	28 %	40 %
4. Mujer (con personas a cargo)	Disminuyeron	20 %	25 %	28 %	31 %
	Se mantuvieron en el mismo rango	37 %	31 %	29 %	22 %
	Aumentaron	43 %	45 %	43 %	47 %

Elaboración propia con base en encuesta autoadministrada a docentes de cuatro municipios de la Provincia de Buenos Aires, octubre-noviembre de 2020.

Nota: *La comparación se realiza entre la etapa prepandemia y el ASPO.

Tal como se muestra en la tabla 1, en los territorios de mayor vulnerabilidad el incremento de las horas dedicadas a tareas de cuidado es mayor, con especial impacto en las mujeres. Así lo evidencian sus propias palabras:

Yo estoy viviendo con mi hijo, nosotros nos levantábamos temprano, a las ocho, pero él no es que lo levanto, él se levantaba ya. Entonces su maestra le mandaba la tarea, desayunábamos, hacíamos la tarea, ponele que a las diez la terminaba y ahí yo me ponía a trabajar todo el día. Y después a las cinco apagaba todo y me iba a jugar con él porque obviamente... Hasta que me pude organizar es esto, porque me habré organizado en mayo más o menos, que ya estaba saturadísimo, viste, porque hasta que te organizás es todo el tiempo, todo el tiempo, viste, no para (entrevista a docente mujer 1, grupo de vulnerabilidad crítica, febrero de 2021).

Es indudable que el impacto de la pandemia ha sido especialmente preocupante para las desigualdades basadas en el género en el campo docente dado el carácter feminizado del mismo, como ya se ha señalado en investigaciones previas (Braslavsky

y Birgin 1992) y con especial complejidad en los municipios de peor estructura de servicios y en el nivel secundario por cómo se configura el puesto de trabajo en PBA (designación y remuneración por horas, en asignaturas o materias disciplinares). Pero además de espacio de vida y cuidado, el hogar como espacio de trabajo docente en su dimensión material también afectó la continuidad pedagógica. Una limitante clave se deriva de las condiciones de espacio físico en ellos: solo el 28,6 % refiere contar de manera permanente con un espacio apropiado para realizar las tareas docentes a distancia, sin interrupciones. Excepto en el caso del distrito de vulnerabilidad media, que además concentra un importante grado de ruralidad, son las mujeres quienes en mayor medida “nunca” cuentan con un ámbito apropiado para desarrollar su tarea desde el hogar. Un 20,5 % de ellas no cuenta nunca con un espacio apropiado para realizar la tarea frente al 16,5 % de ellos; además en el municipio perteneciente al grupo de vulnerabilidad crítica, para las mujeres este porcentaje asciende a 28 % y 25 % para los hombres. Así lo expresan las entrevistadas:

El espacio me condiciona porque nuestra casa es chica, somos cuatro integrantes, hija de 12 y un nene de 6 años, y entonces en el mismo espacio, el que por ahí quiere la tele. Y bueno mi compañera es vice en una escuela, entonces tiene muchas reuniones de Zoom, entonces había que dejar un ambiente preparado para ella, y había que entretener al chiquito y con la hermana que me ayude (entrevista a docente mujer 2, grupo de vulnerabilidad crítica, febrero de 2021).

Primero estaba acá en la cocina, porque qué sé yo, más cómoda, y después me empezaron a echar, así que me iba a la habitación, me encerraba ahí porque a todo esto eran reuniones con los directivos, con los compañeros de trabajo, con los chicos [...]. Entonces era como “Bueno, ma. Ya está”. Ya les cansaba siempre estar escuchando audios (entrevista a docente mujer, grupo de vulnerabilidad alta, febrero de 2021).

Frente a estos obstáculos, los y las docentes desplegaron diferentes estrategias: realizar sus tareas cuando el resto de integrantes del hogar dormían, usar los espacios no utilizados por otras personas, combinar la propia tarea con el acompañamiento de hijos/as, etc. Quienes no contaban con menores a su cargo o un espacio que oficiaba de escritorio u “oficina” han estado en una posición ventajosa en relación con el trabajo docente desde sus hogares.

A estas asimetrías territoriales y de género se agrega el acompañamiento a la escolarización de los menores que, según otros estudios, asumieron predominantemente las madres a través de acciones como la comunicación con docentes y autoridades, la recepción de actividades, la organización del tiempo-espacio de estudio, el apoyo con las tareas (Fuentes 2020). En el caso de las profesoras y los profesores entrevistados, estas demandas se acentúan en los territorios de mayor vulnerabilidad (los grupos de alta y crítica vulnerabilidad tienen al 52 % y 54 % de las mujeres docentes con personas a

cargo, respectivamente, lo que se reduce al 45 % en el grupo de baja vulnerabilidad) y en territorios de mayor ruralidad. De este modo, es posible sostener que el trabajo para las mujeres y sobre todo de sectores más vulnerados se intensifica en múltiples sentidos: por las demandas de la labor docente, las tareas de cuidado, el acompañamiento a la escolarización de sus hijos/as, el incremento del trabajo doméstico y el cuidado de la salud, y por ser quienes en mayor medida han realizado el trabajo remoto. Ello pone de relieve el carácter multidimensional de las desigualdades (Reygadas 2008).

3. Conexiones y desconexiones: la gestión política de la pandemia y los límites de las perspectivas tecnologistas

La gestión política de la pandemia en el período analizado se focalizó en tres cuestiones que el Gobierno nacional definió como centrales para garantizar la continuidad pedagógica y que fueron originando conexiones y desconexiones con las expectativas, experiencias y requerimientos docentes sobre el trabajo remoto. La generación de mecanismos para facilitar el acceso a contenidos en el marco de la educación remota, las condiciones materiales de trabajo, así como los procesos de evaluación, acreditación y seguimiento de las trayectorias constituyeron los principales temas públicos en la agenda compartida por la PBA (Gluz et al. 2021).

Dado que tanto la presencia y extensión de dispositivos y plataformas digitales como la disponibilidad y calidad de la conectividad fueron las condicionantes iniciales para el trabajo pedagógico remoto, una de las primeras definiciones de política para morigerarlos fueron los mecanismos que facilitaron el acceso. Al inicio de la pandemia, solo tres de cada 10 hogares del primer quintil de ingresos tenían una computadora y siete de cada 10 vivía en un hogar con internet (Diaz Langou et al. 2020). Esos guarismos invisibilizan que más de la mitad de las conexiones –que ya no llegan a todas las personas– cuentan con una velocidad inadecuada para sostener encuentros sincrónicos y que el grupo de adolescentes de entre 13 y 17 años (29,7 %) no utilizan computadoras para conectarse (Artopoulos 2020), por lo cual es posible suponer que se conectaban desde dispositivos poco adecuados para el desarrollo de actividades escolares que requieren procesadores de texto, soportes de video, etc. Este factor, sumado a las limitaciones de adultos/as responsables para acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje, incidió como gran condicionante en la ejecución de la tarea pedagógica (CONICET 2020).

Considerando estas cuestiones y en franca y pública crítica a la gestión anterior a la que responsabilizó por los efectos de haber suspendido la entrega de *notebooks*, al discontinuar el Programa Conectar Igualdad,⁶ prontamente se puso en la agenda

6 Creado por el Decreto 459/10, se propuso cerrar la brecha digital a través de proporcionar una computadora a cada alumna, alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, de educación especial y de institutos de formación docente para la inclusión de las TIC en las aulas.

gubernamental el desarrollo de una variedad de recursos pedagógicos en línea en distintos temas y áreas curriculares para la docencia (Di Piero y Miño Chiappino 2020). A la vez se avanzó en la edición de cuadernillos y en la producción de contenidos de programas de radio y TV abiertas para quienes no contaran con internet o tuvieran conectividad limitada.⁷ Más tardíamente se distribuyeron algunas *notebooks* excedentes de gestiones anteriores y hacia el mes de agosto de 2020 (pero con reglamentación posterior) se tomaron medidas para ampliar la conectividad, destinadas a las familias y estudiantes de los grupos más desfavorecidos.

Mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU 690/2020) se reconoció “el carácter de servicio esencial de las TIC”, que permitió generar un abono a bajo costo de internet y telefonía para los sectores de menores ingresos que se activó al final del 2020. En el mismo mes, el Ministerio de Educación Nacional lanzó la Plataforma Educativa Juana Manso a través de la cual estudiantes y docentes pudieron acceder a aulas virtuales, espacios seguros de comunicación y contenidos educativos de navegación gratuita (sin consumo de datos en los celulares), para los niveles primario y secundario (Gluz et al. 2021). Sin embargo, reiteramos, estas medidas estuvieron disponibles en el último tramo del año, cuando los y las docentes habían replanificado su trabajo frente a la extensión de la educación remota. Cabe destacar que para el profesorado de secundaria este desafío no es menor. En el universo encuestado más de la mitad del personal trabajaba en más de cuatro escuelas (un tercio en cinco o más), y en su mayoría con más de 200 estudiantes a su cargo.

Pese al esfuerzo público por producir contenidos en distintos soportes, los resultados de esta y otras investigaciones (MEN 2020; Álvarez et al. 2020; Anderete Schwal 2021) muestran que su uso fue menor al esperado. Quienes participaron en la encuesta indicaron apoyarse, en mayor medida, en las producciones del propio colectivo docente (65 %) o en libros y manuales, mientras que la utilidad de los recursos ofrecidos por los Gobiernos nacional y provincial fue señalada por entre el 1 % y el 3 % del personal docente encuestado. Cuando explican la baja relevancia asignada a estos recursos, se destaca, por un lado, la falta de correspondencia con los contenidos planificados en algunas áreas (reconociendo que la mayor proximidad estaba en asignaturas como prácticas del Lenguaje y Matemáticas), y, por otro, las limitaciones en cuanto estrategia para trabajar con estudiantes sin conectividad, ya que las actividades de algunas áreas requerían de una significativa autonomía para desarrollarse sin sostén docente.

Se evidencia, así, la distancia entre las regulaciones políticas y las apropiaciones en acto de las intervenciones gubernamentales. A su vez, se visibiliza la heterogénea sig-

⁷ Los cuadernillos fueron distribuidos por las jurisdicciones en todo el territorio nacional. Las gestiones provinciales desarrollaron también estrategias diversas para producir y garantizar el acceso a contenidos educativos digitales. Algunas jurisdicciones se apoyan exclusivamente en los contenidos producidos por el Gobierno nacional, otras los combinan con contenidos propios. Sobre las diversas estrategias jurisdiccionales, se recomienda revisar el estudio de Cardini, D’Alessandre y Torre (2020), publicado por el CIPPEC.

nificación de lo brindado al analizar la perspectiva de los actores escolares y cómo la dimensión cultural de la desigualdad de posiciones reemerge frente a las alternativas que se fueron ensayando para la continuidad pedagógica.

Acotados los soportes materiales y restringidos los soportes simbólicos a los familiarmente disponibles,⁸ la desigual distribución de los mismos evidenció la relevancia de los docentes como apoyos para el aprendizaje en los grupos de estudiantes más vulnerados, en especial frente a la ausencia de otros recursos, antes disponibles pero inaccesibles en el marco de un aislamiento, como pueden ser las actividades de las organizaciones sociales en los barrios con centros de apoyo escolar o talleres complementarios a la escolarización obligatoria de niños/as, adolescentes y jóvenes. Dado que el trabajo asincrónico fue evaluado como la opción posible, tal como lo expresan los profesores encuestados (ver tabla 2), la retroalimentación inmediata con docentes y pares se desestructuró, y las oportunidades de contacto se espaciaron no solo física sino también temporalmente.

Tabla 2. Actividades pedagógicas desarrolladas según frecuencia, género y vulnerabilidad

Tipo de actividad y frecuencia	Grupos según vulnerabilidad			
	Baja	Media	Alta	Crítica
Actividades sincrónicas				
Algunas veces	58,4 %	53,8 %	58,6 %	51,0 %
Nunca	23,3 %	25,9 %	15,8 %	23,6 %
Siempre/la mayoría de las veces	18,3 %	20,3 %	25,5 %	25,4 %
Clases grabadas/explicaciones asincrónicas				
Algunas veces	42,3 %	46,78 %	45,7 %	46,9 %
Nunca	15,9 %	16,2 %	15,6 %	14,5 %
Siempre/la mayoría de las veces	41,8 %	37,1 %	38,7 %	39,6 %
Trabajos prácticos/guías de lectura				
Algunas veces	12,8 %	16,0 %	14,6 %	12,0 %
Nunca	1,5 %	2,5 %	2,5 %	1,6 %
Siempre/la mayoría de las veces	85,7 %	81,5 %	82,9 %	86,4 %

Elaboración propia con base en encuesta autoadministrada a docentes de cuatro municipios de la Provincia de Buenos Aires, octubre-noviembre de 2020.

8 Siguiendo los aportes de Martuccelli (2007) entendemos por soportes los medios que el individuo usa para sostenerse frente al mundo; involucran tanto el conjunto de elementos materiales como simbólicos (afectivos, relacionales, de construcción de sentidos compartidos, entre otros) que lo vinculan a su contexto.

Sin embargo, la tarea irremplazable del docente, que no pudo ser compensada por los medios digitales ni los cuadernillos, desnudó las distancias materiales y simbólicas con las demandas escolares de las familias más vulneradas y permitió tensionar la perspectiva meritocrática propia de la escuela cuya presencia en el discurso de los y las docentes entrevistadas tuvo menor relevancia que el reconocimiento de los condicionantes frente a la pandemia y las condiciones desiguales en que transcurre la vida de sus estudiantes. Sin erradicar del todo ciertas miradas estigmatizantes sobre las adolescencias caracterizadas por el mayor “desorden” o la imposibilidad de despertarse a tiempo, o ciertas expresiones peyorativas sobre las familias en escuelas de zonas más segregadas, lo que se manifestó es una sensibilidad política hacia las desigualdades y el reconocimiento de la capacidad protectora de la escuela.

Me aseguro de conversar con el pibe antes de proponerle la tarea, que la consigna sea muy clara, mandarle el recurso bibliográfico por si no tiene acceso a otros textos o a internet, porque si le mandas al pibe una tarea que no tiene recursos para hacer, no tiene texto, no tiene internet, es violentísimo (entrevista a docente mujer 3, grupo de vulnerabilidad crítica, febrero de 2021).

82

Si bien estas fueron las desigualdades más visibles y las que mayor presencia tuvieron en los medios de comunicación, otra serie de desventajas condicionaron los usos de los recursos tecnológicos incluso cuando estos estuvieron disponibles. En primer lugar, el manejo de plataformas educativas que requiere saberes específicos para su organización y aprovechamiento fue brindado al cuerpo docente, pero no al estudiantado. Para los primeros, la PBA organizó cursos de capacitación e instancias de apoyo que constituyeron soportes específicos frente a la premura con la que debieron asumir el teletrabajo cuando este fue posible. Ya desde el mes de abril desarrollaron un nuevo dispositivo –las Mesas de Acompañamiento Pedagógico Didáctico (MAPD)– a la par que se desplegó una oferta formativa que involucró cursos como Continuidad Pedagógica en Emergencia y Conocimientos Básicos de Moodle (Dirección Provincial de Educación Superior 2021a), de la que participaron activamente (en el universo de docentes encuestados un 65,2 % de las mujeres y un 57,3 % de los hombres recurrió a la formación). Los y las estudiantes, en cambio, quedaron librados a sus propios recursos. Esto desafió el sentido común respecto de la proximidad entre los requerimientos de la educación remota y los saberes de las juventudes consideradas “nativos digitales”, al emerger dificultades para el uso de la Classroom –u otras plataformas– o el envío de la tarea por correo electrónico. Estas dificultades se identificaron en todos los grupos de vulnerabilidad analizados.

Yo noto que ellos saben mucho de videos, de esta banda, de aquello o del otro, pero, por ejemplo, no saben manejar un correo [...] (entrevista a docente mujer 1, grupo de vulnerabilidad alta, marzo de 2021).

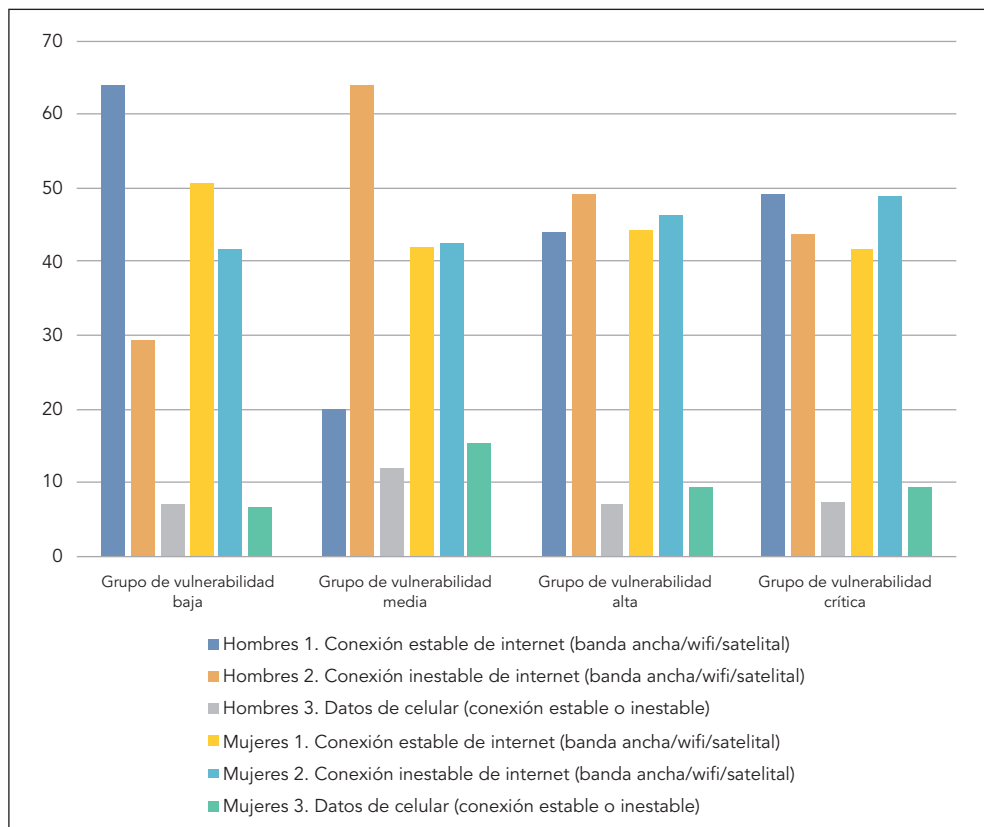
Nos dimos cuenta de que manejaban mucho lo que era redes, todo lo que era lo social e inclusive aplicaciones vinculadas a las redes, por ejemplo, edición de videos, pero les costaba mucho los programas y *apps* educativas (entrevista a docente hombre 1, grupo de vulnerabilidad baja, marzo de 2021).

Las condiciones materiales de trabajo docente tuvieron presencia dispar en las políticas gubernamentales. La Provincia de Buenos Aires desarrolló una línea de intervención propia frente a la cuestión salarial de los más precarizados. Dada la suspensión de los actos públicos presenciales y la consecuente falta de cobertura de cargos, así como la imposibilidad de aquellos con condiciones más inestables para tomar horas, se crea el Programa PIEDAS (Programa de Incorporación Especial de Docentes y Auxiliares Suplentes). Este programa comenzó en abril de 2020, ofreciendo una retribución salarial que para el personal docente equivalía a ocho módulos semanales, y en el caso del personal auxiliar a 15 horas semanales. Esta política tuvo sucesivas prórrogas en su vigencia y variaciones en su modalidad hasta que, en el mes de agosto de ese año, a través del Decreto 2020-690-GDEBA-GP-BA de la Gobernación de la Provincia, se aprueban y anuncian los Actos Públicos Digitales.

En este sentido, si bien se trató de una medida acotada –de hecho, en el universo de encuestados/as solo el 8,3 % fue parte de ella– avanzó sobre las condiciones laborales de mayor inestabilidad. Contrariamente, el acceso a dispositivos fue derivado al mercado a través de la implementación de un crédito a tasa subsidiada –con financiamiento del Estado nacional– para docentes de nivel inicial, primario y medio de todas las modalidades, que no superaran un ingreso promedio en los últimos tres meses, superior a cuatro salarios mínimos vitales y móviles. Avanzado el año, se asignó un plus salarial por conectividad en el marco de las paritarias docentes nacionales.

Las asimetrías de género en intersección con las territoriales no lograron ser captadas por estas políticas. Como se evidencia en el gráfico 1, tales asimetrías tienen un importante impacto en la tenencia de dispositivos y en la conectividad, y afectan en mayor medida a las mujeres de los territorios de vulnerabilidad crítica donde apenas el 9,4 % posee datos de celular (frente al 50,7 % de las que viven en territorios de vulnerabilidad baja y tienen conexión estable de internet). De este modo, a mayor vulnerabilidad mayor inestabilidad en el servicio de internet, aunque esa situación afecta en mayor medida a las mujeres en prácticamente todos los grupos.

Gráfico 1. Tipo de conectividad según género y vulnerabilidad



Elaboración propia con base en encuesta autoadministrada a docentes de cuatro municipios de la Provincia de Buenos Aires, octubre-noviembre de 2020.

Como expresa Dussel (2021), lejos entonces de una educación virtual, lo que se observó en el período fueron combinaciones diversas e intuitivas, que vía ensayo y error e intentando responder a las demandas cambiantes del escenario sanitario y de las orientaciones de política, fueron construyendo respuestas dispares al imperativo de seguir educando en contextos de desigualdad. Con sus ventajas y desventajas, el teléfono celular y la utilización de WhatsApp constituyeron una vía privilegiada en gran parte de los casos para la comunicación pedagógica, con todos los límites que ese soporte tiene para construir un efectivo dispositivo de transmisión:

Para otras plataformas no hay soporte ni conectividad en la isla, y no sé de repente para reenviar al curso un video o imágenes, el WhatsApp es algo que lo permite [...]. Yo enseño inglés que, aparte de la gramática o la lectura, tiene el tema [de la] oralidad, donde no lo pude desarrollar, porque enseñar una lengua extranjera implica dialogar, aprovechar el tiempo [...], fui intentando distintas cosas, les leía textos, intentamos

hacer un diálogo donde ellos iban mandando audios, así que me tuve que acostumbrar (entrevista a docente mujer 2, grupo de vulnerabilidad alta, marzo de 2021).

Nos empezamos a organizar, yo seguía manteniendo el tema del WhatsApp, mi otra compañera el tema del Drive y el correo y la otra compañera se manejaba con las redes sociales [...]. En el camino quedaron un montón de chicos, porque se le rompió el celular, porque cambiaban el número... (entrevista a docente mujer 3, grupo de vulnerabilidad alta, marzo de 2021).

En todos los casos el envío de la tarea implicaba además acercar los materiales de lectura requeridos para su resolución, dado que no podía garantizarse el acceso a bibliotecas, enciclopedias o páginas web y debieron emprender una minuciosa selección de los contenidos para facilitar la accesibilidad sin implicar costos significativos tanto para ellos y ellas como para el estudiantado y sus familias.

Los frutos de este trabajoso proceso fueron moderados. Según señalaron los y las docentes en la encuesta, la participación estudiantil resultó entre media y baja (65 % y 30 % respectivamente), lo que se explica desde sus percepciones por dimensiones propias de las posiciones sociales: en términos materiales, por la falta de conectividad (aproximadamente la mitad de las respuestas), seguido por dimensiones propiamente simbólicas como la falta de apoyo o seguimiento de las familias (la quinta parte de las respuestas se nuclean aquí). En ambos casos, las condiciones de vida resultan definitorias, en especial en las zonas más vulneradas, o más incomunicadas como las escuelas de ámbito rural o de isla, pero también en las escuelas que, aun localizándose en municipios de mayores recursos, cuentan con población vulnerabilizada. Las siguientes palabras dan cuenta de ello:

[...] porque todos los chicos no tenían, o había un solo celular para toda la casa o [...] no estaban los padres que tenían el celular o no tenían conectividad (entrevista a docente mujer 4, grupo de vulnerabilidad crítica, febrero de 2021).

Yo lo que vi es mucho varón yendo a la construcción, como peones. O mismo las madres me decían: ¿Le puede mandar el trabajo cuando vuelva de trabajar? Sí, había pibes que estaban trabajando igual (entrevista a docente mujer 5, grupo de vulnerabilidad crítica, febrero de 2021).

El año 2020 finalizó con una medida cuyo potencial fue acotado inicialmente por su poca duración, pero que morigeró la intensificación del trabajo docente al incorporar otros actores a los equipos institucionales para la mejora de las trayectorias estudiantiles. Frente a la progresiva pérdida de contacto con el estudiantado a lo largo del extenso 2020, la provincia pone en marcha el programa Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR) en articulación con lo que luego se lanzará,

a nivel nacional, como “Acompañar: puentes de igualdad” (Res. CFE 369-20). Esta línea de acción desplazó las intervenciones desde el fortalecimiento de la educación a distancia hacia la presencialidad cuidada en los hogares al articular un sistema de “acompañantes” (en su mayoría estudiantes avanzados de profesorado) que debían ir a las casas, establecer el contacto con los y las estudiantes a través de visitas dos veces por semana para realizar tareas de enseñanza, siguiendo los protocolos establecidos por las autoridades sanitarias (Dirección Provincial de Educación Superior 2021b). Donde logró articularse al trabajo desarrollado hasta el momento, esta medida resultó de gran valor para descomprimir al profesorado en el seguimiento personalizado de las trayectorias escolares discontinuas o en proceso.

Ese programa funcionó bastante bien para algunos casos, hubo chicos que tener a una persona sentada en el muelle haciendo la tarea funcionó, pero esto duró un mes, después se terminó, ayudó, pero bueno ahí quedó (entrevista a docente mujer 4, grupo de vulnerabilidad alta, marzo de 2021).

Aunque la información relevada expresa algunas de las desigualdades en los procesos de escolarización, que en pandemia se exacerbaron a la vez que emergieron otras nuevas, también permite entrever la capacidad de crear soportes para el aprendizaje, permitir la construcción de nuevos horizontes y brindar un espacio de trabajo que puede ser más igualitario que el de los propios hogares. De hecho, esta primera experiencia se continuó en el mes de febrero y dio lugar entrado el 2021 al programa para el Fortalecimiento de la Planta de Docentes y Auxiliares (FORTE) ante el inicio del período de intensificación de la enseñanza y del ciclo lectivo 2021 con más recursos docentes para acompañar en la enseñanza y cubrir a profesores dispensados/as de la presencialidad por cuestiones de salud. Ello sirvió de respuesta, en parte, a la intensificación del trabajo docente que debía en el nuevo ciclo lectivo asumir las nuevas clases y cerrar los procesos de los cursos del ciclo 2020.

4. Resistiendo al aislamiento: el trabajo colectivo frente a la intensificación de la labor docente

Las condiciones específicas del trabajo docente en el nivel secundario configuraron una situación particular que implicó ventajas y desventajas al momento de analizar el impacto de la pandemia sobre la docencia. En la investigación educativa se ha denominado intensificación del trabajo docente a la creciente demanda de nuevas tareas que exigen más tiempo para las actividades profesionales, lo cual se traduce en el aumento de la carga laboral impuesta a educadoras/es, situación que afecta su salud y bienestar e incide en la toma de decisiones pedagógicas (Apple 1989; Hargreaves 1998).

Si bien la racionalización y el control fueron dimensiones analíticas fundamentales en el marco de las reformas educativas neoliberales cuando se crea el concepto, en este nuevo contexto la intensificación se explica por la sobrecarga producto de las exigencias de adaptación del trabajo a distancia. A lo anterior se añade que muchas veces, como hemos mencionado, escasean los recursos para desarrollarlo, se solapan los espacios y tiempos laborales y domésticos, y se reconfiguran los contextos espacio-temporales del trabajo.

Las tareas extraclases—históricamente invisibilizadas en la estructura del puesto de trabajo— se multiplicaron frente a la necesidad de rediseñar las estrategias de enseñanza. Ello tuvo especial impacto en el nivel secundario: a la dimensión de género del profesorado se le sumó la modalidad de contratación, que supone la remuneración en función de las horas frente al curso que cada docente posee (aumentando así materias a cargo, cantidad de estudiantes y, en muchos casos, de escuelas); por ende, en este nivel, se incrementaron las demandas.

El desquicio que nos empezó a generar esa hiperconectividad las 24 horas, que creo que por momento a mí me predisponía mal, estar recibiendo mensajes a cualquier hora, cualquier día de la semana y la sobreexigencia que empezó a haber en un momento por parte de algunos directivos de algunas escuelas (entrevista a docente mujer 5, grupo de vulnerabilidad alta, marzo de 2021).

Bueno, mensajes a destiempo, a cualquier hora. O sea, por eso los dejaba de mirar. Se desvirtuó todo, entonces uno terminó trabajando hasta feriados, porque te llegaba un mensaje por ahí de WhatsApp de algún alumno que por ahí estaba totalmente desvinculado, un domingo, que decís ¿qué hago? ¿No le contesto o trato de aprovechar la situación para...? (entrevista a docente hombre 2, grupo de vulnerabilidad baja, marzo de 2021).

Un hallazgo interesante apareció al analizar la toma de decisiones pedagógicas en función de estas inéditas condiciones laborales docentes “reintensificadas”. Las encuestas y, en especial, las entrevistas dieron cuenta de “variaciones”, “cambios” o “alternativas” respecto a la toma de decisiones pedagógicas, señalando diversas modalidades institucionales y colectivas para responder a la sobrecarga de tareas. Al respecto, el 58,1 % de los y las encuestados/as indicó que la replanificación de las tareas y contenidos durante el ASPO fue desarrollada de manera consensuada con colegas o a propuesta del equipo directivo. Algunas instituciones desarrollaron estrategias de trabajo interdisciplinario o por proyectos; otras de planificación de manera colectiva, y también la mayoría de docentes han manifestado la existencia de un importante trabajo de acompañamiento de los equipos de conducción y jefes de departamento.

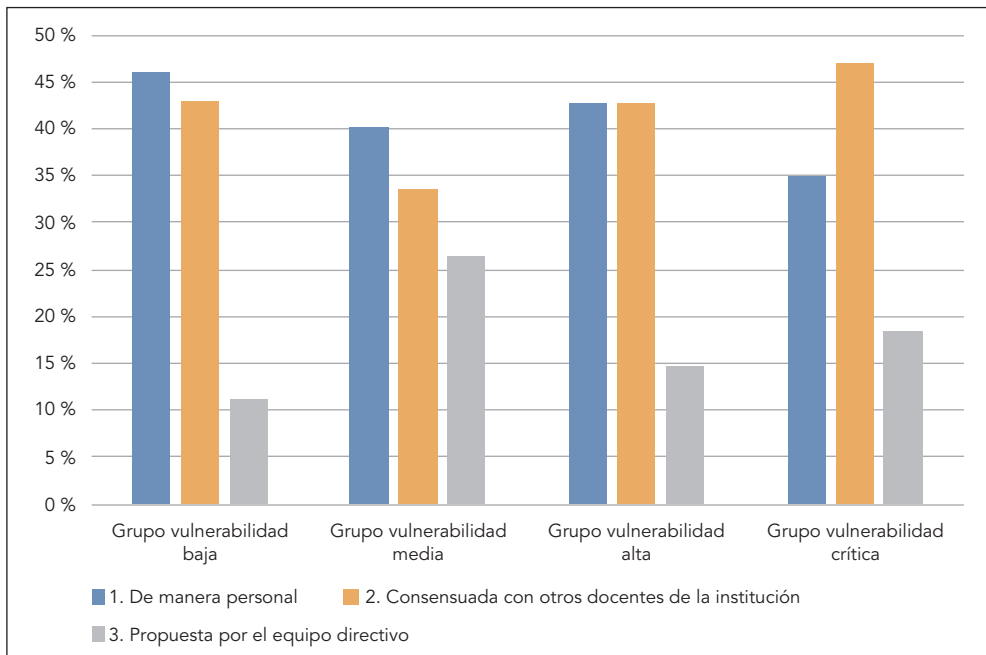
Rápidamente desde el equipo directivo nos propusieron armar trabajos comunes, cosa de enviarle al chico, por ejemplo, nos pedían a los profesores de todos los segundos, por área que armáramos un trabajo, entonces yo trabajaba con los profe-

sores de Historia, de los otros dos segundos y preparábamos un trabajo en común mensual y entonces después algún profe recopilaba los trabajos de las distintas materias de segundo año, y al chico se le enviaba un solo archivo con todos los materiales y todos los trabajos mensualmente (entrevista a docente mujer 6, grupo de vulnerabilidad alta, marzo de 2021).

Estas estrategias colectivas de trabajo que surgieron para responder a las nuevas condiciones laborales son transversales a todos los grupos analizados, aunque con especial fuerza en los territorios de mayor vulnerabilidad. La intensificación del trabajo docente se ve potenciada por la cantidad de estudiantes a cargo que en los territorios de mayor densidad poblacional y vulnerabilidad superan la cifra de 200 (declaran esta situación el 37 % de profesoras y profesores del distrito de vulnerabilidad baja, el 24,3 % en el distrito de vulnerabilidad media, y el 47 % y 50,7 % en los de vulnerabilidad alta y crítica, respectivamente). De este modo, los y las docentes que trabajan en contextos de mayor complejidad vieron multiplicados los desafíos, lo que tal vez explique por qué el trabajo conjunto tiene mayor peso en los municipios con índices de vulnerabilidad alta y crítica (gráfico 2).

En consonancia con la investigación de Meo y Dabeningo (2020), en este texto se evidencia cómo la toma de decisiones pedagógicas no asume un único patrón y

Gráfico 2. Planificación pedagógica según nivel de vulnerabilidad



Elaboración propia con base en encuesta autoadministrada a docentes de cuatro municipios de la Provincia de Buenos Aires, octubre-noviembre de 2020.

se evidencian lógicas individuales y jerárquicas junto con el trabajo colaborativo. En este sentido, cabe señalar que, el trabajo colectivo o cooperativo no es nuevo en el campo educativo provincial, no obstante, distintas investigaciones nacionales e internacionales mostraron que no resulta habitual en el conjunto ni de las instituciones ni del cuerpo docente. El individualismo, el aislamiento y el secretismo forman parte de las culturas de la enseñanza (Hargreaves 1998), y constituyen características del trabajo de enseñar propias de la matriz tradicional de la escuela secundaria condicionadas por la arquitectura escolar instituida en aulas separadas, la forma de organización del trabajo docente en torno a la clasificación curricular mosaico y especialmente potenciadas por la sobrecarga de tareas (intensificación). A ello se suma la estructuración del puesto en torno a profesoras/es contratadas/os para el dictado de una asignatura/disciplina para la cual se formó, quien elabora sus planificaciones, desarrolla sus clases y evalúa a cada estudiante de modo individual, es decir, alguien que orienta sus clases en solitario (Tobeña y Nobile 2021).

Aunque existen antecedentes en las políticas que impulsaron experiencias de trabajo colectivo, tanto en la PBA como en otras jurisdicciones, estas han tenido dificultades en su implementación. Las condiciones materiales, laborales y organizacionales son las que han fijado las posibilidades y límites al mismo y las políticas aún están lejos de brindar posibilidades reales para garantizarlo. Sin embargo, resulta significativo cómo en el marco de esta extraordinaria reconfiguración del trabajo pedagógico las estrategias colectivas fluyeron como modos espontáneos ante la complejidad que asumió el trabajo docente, más allá de las propuestas que fueron emergiendo como el currículo prioritario, la estrategia de evaluación del registro institucional de trayectorias (ambos articulan distintas asignaturas conservando el puesto de trabajo) y la intensificación de la enseñanza por ciclos (básico y superior) menos atada al año del mosaico curricular. Estas iniciativas impulsan la articulación de espacios curriculares, la evaluación compartida entre ellos; todo ello busca propiciar el trabajo colaborativo, aunque se trata de estrategias aún incipientes que requerirán consolidación.

Los profesores tratamos de coordinar un trabajo interdisciplinario teniendo en cuenta un tema en común para todas las áreas, pensando en el mes que estábamos si era mayo el tema de la libertad y a partir de la libertad trabajábamos interdisciplinariamente para que los estudiantes reciban un solo trabajo, la devolución de ese trabajo era en formato papel para aquellos que no podían tener el acceso a internet (entrevista a docente mujer 7, grupo de vulnerabilidad alta, marzo de 2021).

Hubo más acercamiento entre los profes de cada escuela, surgieron más reuniones con colegas que no surgen en otro momento (entrevista a docente mujer, grupo de vulnerabilidad baja, marzo de 2021).

5. Entre viejas y nuevas desigualdades: los debates de política educativa que la pandemia nos dejó

La pandemia por la covid-19 ha actualizado las preguntas sobre las desigualdades sociales y la capacidad de las políticas de intervenir en ellas. La etapa analizada ha sido prolífica en medidas que acompañaron la profunda crisis que produjo la pandemia y que fueron generando condiciones para transitar la emergencia de modo menos traumático.

En primer lugar, sobresalen las decisiones que en materia económica puso en marcha el Gobierno nacional y que, en el caso del trabajo docente, la PBA encaró a través del Programa PIEDAS para garantizar ingresos a los y las docentes con condiciones laborales más inestables. También se destacan la capacidad de respuesta a través de producciones pedagógicas en distintos soportes para poner a disposición de estudiantes y profesoras/es, así como la creación de una plataforma propia con materiales didácticos y aulas virtuales desmercantilizando el acceso a contenidos.

Un segundo lugar destacado se reserva a las medidas de acompañamiento a las trayectorias que, desde los equipos territoriales, el programa ATR y las orientaciones curriculares y las relativas a la evaluación permitieron desestructurar la lógica meritocrática de la escuela. Todas estas apuestas político-educativas fueron implementadas no sin costos para el cuerpo docente que experimentó con creces una inevitable intensificación del trabajo frente a la inédita situación y, según su percepción, han tenido dispar impacto en sus prácticas concretas.

Queda en evidencia un nudo problemático que atañe directamente a las políticas educativas y gira alrededor de la estructura del puesto docente en la escuela secundaria de la PBA. Si bien el trabajo por horas reloj o módulos, y la multiplicidad de instituciones y estudiantes forman parte de las condiciones de trabajo habituales en el nivel, en el contexto extraordinario transitado en el año 2020 quedaron expuestos los límites que posee este modo de organización que, aunque vienen siendo discutidos en el campo político y académico, aún no se han presentado grandes variaciones. Ello se vio complejizado por el modo en que afectó la tarea la desigual distribución del trabajo doméstico y de cuidado a las docentes mujeres producto de la familiarización y feminización del cuidado que caracteriza a Argentina. Por otro lado, entre ellas, afectó más a las de territorios más vulnerables donde las condiciones del hábitat son una deuda histórica.

Sin embargo, persiste una interrogante: en qué medida el incremento de la participación masculina en estas tareas puede generar las condiciones para sortear las históricas asimetrías. Muchas de estas situaciones no han sido canalizadas por las políticas de emergencia dirigidas a este nivel educativo. Sin embargo, y en el marco de la agenda de política nacional, estas cuestiones están en el centro de la agenda.

A su vez, impactaron en la labor educativa el desigual acceso a un servicio de internet de calidad, el tipo de dispositivo con que se contó para sostener la continuidad

pedagógica y sus condiciones de uso. También lo hicieron el desconocimiento de aplicaciones, programas y recursos con los que mediatizar un vínculo que había perdido periodicidad y presencialidad; tales cuestiones merecen ser atendidas desde las políticas públicas.

Finalmente, y a pesar de las condiciones de trabajo establecidas, como si la adversidad hubiera obligado a instaurar nuevas formas de organización pedagógica, con esta investigación se identificó el trabajo colectivo como soporte frente a la intensificación de la tarea. Se potenciaron diálogos, articulaciones y prácticas que se constituyeron en nuevas posibilidades para la realización de la labor. La suspensión del espacio-tiempo (que muchas veces, en la educación secundaria obstaculiza los encuentros intercátedra o multidisciplinares) fue condición de posibilidad para la superación del aislamiento propio de la tarea. Propuestas como el trabajo por proyectos, ya existentes en el nivel, pero escasamente desarrolladas, vieron amplificadas sus posibilidades de llevarse a la práctica, acompañadas también por algunas de las iniciativas de política en el plano de la evaluación y el currículo que propusieron una resignificación del trabajo docente en esta coyuntura. Profundizar en esta línea requerirá avanzar en la discusión del modo de reconocimiento a las actividades docentes fuera del aula, así como sopesar el aporte de los nuevos soportes de acompañamiento a las trayectorias que paralelamente incrementaron los equipos docentes.

Apoyos

Esta investigación recibió apoyo del Programa de Articulación y Fortalecimiento Federal de las Capacidades en Ciencia y Tecnología del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Argentina. Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en las XIV Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), celebradas entre el 1 y el 5 de noviembre de 2021.

Referencias

- Álvarez, Marisa, Natalia Gardyn, Alberto Iardevlevsky y Gabriel Rebello. 2020. "Segregación educativa en tiempos de pandemia. Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el covid-19 en Argentina". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9 (3): 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Anderete Schwal, Mariano. 2021. "Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia". *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 2 (2): 42-56. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11638>
- Apple, Michael. 1989. *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. Nueva York: Routledge.

- Artopoulos, Alejandro. 2020. “¿Cuántos estudiantes tienen acceso a internet en su hogar en Argentina?”. *Observatorio Argentino por la Educación*. Acceso en abril de 2021. <https://bit.ly/3x0Tobu>
- Benza, Gabriela, y Gabriel Kessler. 2020. “El impacto del covid en América Latina”. En *La ¿nueva? estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*, 135-174. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Braslavsky, Cecilia, y Alejandra Birgin. 1992. *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Cardini, Alejandra, Vanesa D’Alessandre, y Esteban Torre. 2020. *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC. <https://bit.ly/3bV1R87>
- CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). 2020. “Relevamiento del impacto social de las medidas del Aislamiento dispuestas por el PEN”, 19 de abril. <https://bit.ly/3axHT2t>
- Díaz Langou, Gala, Gabriel Kessler, Carola della Paolera y Matilde Karczmarczyk. 2020. “Impacto social del covid-19 en Argentina. Balance del primer semestre de 2020”. Documento de Trabajo n.º 197, CIPPEC. <https://bit.ly/3t6ZJzC>
- Dirección Provincial de Educación Superior. 2021a. “Informe interno sobre impacto de la formación permanente en contexto de pandemia”. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- Dirección Provincial de Educación Superior. 2021b. *Las experiencias del ATR en las voces de sus protagonistas*. Buenos Aires: Dirección Provincial de Educación Superior. <https://bit.ly/3I19zJO>
- Di Piero, Emilia, y Jessica Miño Chiappino. 2020. “Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020”. *Propuesta Educativa* 2 (54): 42-58. <https://bit.ly/3N45GWc>
- Dussel, Inés. 2021. “Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades”. *Revista Nueva Sociedad* 293: 130-141. <https://bit.ly/3A38Zcv>
- Esquivel, Valeria, Eleonor Faur y Elizabeth Jelin. 2012. “Hacia una conceptualización del cuidado: familia, mercado y Estado”. En *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*, editado por Valeria Esquivel, Eleonor Faur y Elizabeth Jelin, 11-43. Buenos Aires: IDES. <https://bit.ly/3NnGCZm>
- Faur, Eleonor, y Francisca Pereyra. 2018. “Gramáticas del cuidado”. En *La Argentina en el siglo XXI*, coordinado por Juan Ignacio Piovani y Agustín Salvia, 497-534. Buenos Aires: Siglo Veintiuno / CLACSO. <https://bit.ly/3AmkWKD>
- Fuentes, Sebastián. 2020. “Mujeres, asistencia y demandas educativas ante la suspensión de la presencialidad escolar en la Argentina”. En *Cuidados y mujeres en tiempos de covid-19. La experiencia en Argentina*, compilado por Soledad Villafañe, 146-148. Santiago de Chile: CEPAL. <https://bit.ly/3HToDJe>
- Gluz, Nora, y Myriam Feldfeber. 2021. “La construcción de un nuevo sentido común. Una lectura sobre el proyecto político-educativo de la Alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019)”. En *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras. Una mirada norteamericana*, coordinado por Nora Cibeles María Lima Rodríguez y Rodolfo Elías, 19-44. Buenos Aires: CLACSO. <https://bit.ly/3xUyr0X>

- Gluz, Nora, Marcelo David Ochoa, Verónica Cáceres, Valeria Martínez del Sel y Pablo Sisti. 2021. “Continuidad pedagógica en pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad”. *Revista Iberoamericana de Educación* 86 (1): 27-42. <https://doi.org/10.35362/rie8614440>
- Gluz, Nora, Mariel Karolinski y Maida Diyarían. 2020. “Diferencias e indiferencias. Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del SXXI”. *Revista de la Carrera de Sociología* 10 (10): 92-131. <https://bit.ly/3HRwUxt>
- Hargreaves, Andy. 1998. *Profesores, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Maceira, Verónica, Gonzalo Vázquez, Ana Ariovic, María Crojethovic y Carlos Jiménez. 2020. “Pandemia y desigualdad social: los barrios populares del conurbano bonaerense en el aislamiento social, preventivo y obligatorio”. *Revista Argentina de Salud Pública* 12 (Suplemento COVID-19): publicación electrónica: <https://bit.ly/3P4qKfG>
- Martuccelli, Danilo. 2007. *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- MEN (Ministerio de Educación de la Nación). 2020. “Informe preliminar de Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19”. Acceso en marzo de 2021. <https://bit.ly/3GEDjeD>
- Meo, Analía, y Valeria Dabenigno. 2020. “Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 14 (1): 103-127. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>
- Ministerio de Educación Superior. 2021. “Anuario Estadístico Educativo 2020”. Acceso en noviembre de 2021. <https://bit.ly/3bxwWOY>
- Saraví, Gonzalo. 2015. *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Ciudad de México: FLACSO México.
- Segura, Ramiro. 2006. “Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico”. *Cuadernos del IDES* 9: 3-24. <https://bit.ly/3nm5oPb>
- Reygadas, Luis. 2008. *La apropiación: destejendo las redes de la desigualdad*. Barcelona: Anthropos.
- Tiramonti, Guillermina, comp. 2004. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial / FLACSO Argentina.
- Tobeña, Verónica, y Mariana Nobile. 2021. “¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria? Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes”. *Revista de Educación* 12 (22): 41-64. <https://bit.ly/3nhnbH0>

Documentos legales

- Decreto de Necesidad y Urgencia 459/2010. Créase el Programa “Conectar Igualdad”. Acceso en septiembre de 2020. <https://bit.ly/3R9jK37>
- Decreto Necesidad y Urgencia 690/2020. Poder Ejecutivo Nacional. Servicios Públicos Esenciales, 21 de agosto de 2020. Acceso en septiembre de 2020. <https://bit.ly/3uv7u30>
- Decreto 2020-690-GDEBA-GPBA. Gobernador de la Provincia de Buenos Aires. Actos públicos virtuales. 11 de agosto de 2020. Acceso en marzo de 2021. <https://bit.ly/3yq6QVA>

Nora Beatriz Gluz, Luisa Vecino y Valeria Martínez-del-Sel

Ley n.º 26206/ Ley de Educación Nacional. Acceso en octubre de 2021. <https://bit.ly/3ykULBg>

Ley n.º 13688/ Ley Provincial de Educación, Provincia de Buenos Aires. Acceso en octubre de 2021. <https://bit.ly/3P6aBGt>

Resolución CFE 369-20. Consejo Federal de Educación. Programa Acompañar: Puentes de Igualdad. 1 de septiembre de 2020. Acceso en marzo de 2021. <https://bit.ly/3bWam9h>

Resolución Conjunta DGCYE-GDBA 554. Suspensión de clases presenciales. 16 de marzo de 2020. Acceso en septiembre de 2020. <https://bit.ly/3bUVjpY>

Entrevistas

Entrevista a docentes mujeres 1, 2, 3, 4 y 5, grupo de vulnerabilidad crítica, febrero de 2021.

Entrevista a docente mujer, grupo vulnerabilidad alta, febrero de 2021.

Entrevista a docentes mujeres 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7, grupo de vulnerabilidad alta, marzo de 2021.

Entrevista a docente mujer, grupo de vulnerabilidad baja, marzo de 2021.

Entrevista a docentes hombres 1 y 2, grupo de vulnerabilidad baja, marzo de 2021.

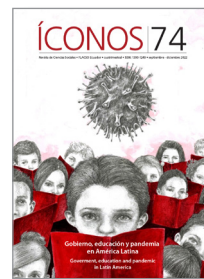
Cómo citar este artículo:




Gluz, Nora Beatriz, Luisa Vecino y Valeria Martínez-del-Sel. 2022. "Trabajo docente en tiempos de pandemia: agudización de las desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires". *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 74: 73-94.

<https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5305>

Madres, padres y representantes en la educación durante la pandemia. La dicotomía rural-urbana en Ecuador

*Mothers, fathers, and guardians in education during the pandemic.
The rural-urban dichotomy in Ecuador*



-  Dr. Juan Cárdenas-Tapia. Docente-investigador. Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). (jcardenas@ups.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0001-9110-6983>)
-  Dr. Fernando Pesántez-Avilés. Docente-investigador. Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). (fpesantez@ups.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0003-1799-0795>)
-  Dr. Angel Torres-Toukoumidis. Docente-investigador. Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). (atorrest@ups.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-7727-3985>)

Recibido: 13/10/2021 • Revisado: 25/03/2022
Aceptado: 30/05/2022 • Publicado: 01/09/2022

Resumen

En este artículo se analiza la implicación de las madres, los padres y representantes legales en el aprendizaje activo de niños y niñas que cursan grados de primaria y secundaria en un escenario particular: la enseñanza en línea durante la pandemia por la covid-19 en Ecuador. Para ello, se aplicó un cuestionario de 45 preguntas a una muestra de 6206 personas segmentadas según su zona geográfica. En el área rural, el grado de involucramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual se refleja, particularmente, al establecer el horario de sueño y en la aceptación por parte de los y las estudiantes de las críticas sobre las actividades realizadas. Para la zona urbana, se evidencia el manejo del enojo de los niños y las niñas, y el reconocimiento de sus fortalezas en las asignaturas. En cuanto a las estrategias, en el área rural aumenta la presión de progenitoras/es sobre educandos y educandas a fin de que realicen las actividades escolares, en tanto que, en la urbana, dialogan más con sus hijos e hijas cuando pierden el control, prestando más atención a sus emociones y necesidades. Así, la diferenciación se condensa en la siguiente expresión: en las zonas rurales, las madres, los padres y representantes se enfocan en la disciplina, mientras que en las urbanas se orientan hacia el espectro académico y emocional.

Descriptores: Ecuador; educación virtual; pandemia; papel de la familia; zona rural; zona urbana.

Abstract

This article analyzes the involvement of mothers, fathers, and legal guardians in the active learning of children in primary and secondary schools in a particular scenario: online learning during the COVID-19 pandemic in Ecuador. For this purpose, a 45-question survey was applied to a sample of 6,206 people, segmented according to their geographic areas. In the rural area, the degree of involvement in virtual teaching-learning processes is reflected, in particular, in the establishment of sleep schedules and the acknowledgement by student of criticisms of their activities. For the urban area, children's anger management and the recognition of their strengths in subject matters are evident. In terms of strategies, in rural areas, parents put more pressure on students to carry out school activities, whereas in urban areas, parents talk more with their children when they lose control, paying more attention to their emotions and needs. Thus, the differentiation is summarized in the following expression: in rural areas, mothers, fathers, and guardians focus on discipline, while in urban areas they are oriented towards the academic and emotional spectrum.

Keywords: Ecuador; virtual education; pandemic; family roles; rural areas; urban areas.

1. Introducción

La escuela en toda su extensión incluye a distintos actores, entre ellos están las madres, los padres y representantes legales, a quienes de manera histórica se les ha atribuido la responsabilidad primera de formación dentro del núcleo familiar. Justamente, los antecedentes de esta institución educativa se fundan sobre la familia, y luego la primera adopta supremacía en cuanto al deber de formar y educar a la persona. La escuela suplantaba a la familia, al punto de que profesorado de épocas no muy lejanas a la actual sustituían con plenos poderes a las madres y los padres, acción denominada como *in loco parentis* (Garreta 2007).

Esta sustitución de la figura progenitora o representante por la del docente advertía en gran medida el grado de autoridad que representaba aquella persona que tenía la profesión de enseñar. De alguna forma, se instaló en el imaginario colectivo que quien instruye no solo tenía la potestad para formar, sino también para castigar. Con ello, la escuela en cierta parte de su historia también sembró su autoridad sobre la base de metodologías conductistas de aprendizaje poco didácticas y sin necesariamente cumplir su objetivo de instancia promotora de proyectos de vida o, como lo señala Perrenoud (2012), para la existencia individual, profesional y ciudadana.

Reconociendo tales antecedentes y ante la crisis mundial por la covid-19, se acrecienta la preocupación por la educación, en especial, por el encargo generalizado que madres, padres y representantes depositaron en los establecimientos escolares, muchas veces malentendiéndose aquello como un encargo unilateral que no requería reciprocidad en la acción educativa. Ribeiro et al. (2021) manifiestan las múltiples problematizaciones producidas en el nodo familiar debido al proceso de aprendizaje desde casa durante la pandemia; resumiendo tales problematizaciones se puede citar la creación de nuevos patrones de interacción, la búsqueda del balance entre el trabajo y el tiempo familiar, el apoyo a las madres y los padres sobre las nuevas tecnologías, y la necesidad de generar nuevos modos de colaboración entre varios actores: colegios, docentes, madres y padres.

Esta situación reconfiguró el rol de la familia hacia una situación nunca experimentada, que evidenció cambios en el ritmo de aprendizaje, estimación de las necesidades individuales y las nuevas barreras económicas entre pares (Spinelli et al. 2020). Se produjo así una serie de retos y procesos que se analizarán en este artículo desde el prisma de las estrategias activas de la enseñanza.

Youn, Leon y Lee (2012), casi 10 años antes de la pandemia, ya avisaban la necesidad de acompañamiento y supervisión de madres, padres y representantes en el aprendizaje mediado por la tecnología e invitaban a un involucramiento activo sobre el contenido impartido en clases. Estas sugerencias quizás no han sido tan atendidas después de todo; véase el caso que exponen Lase et al. (2022) sobre Indonesia, país con un 96 % de alfabetización, donde quienes supervisan las tareas escolares en el núcleo fami-

liar afirman que durante la pandemia existía escasa infraestructura en tecnologías de información y comunicación, refiriéndose a internet, dispositivos digitales, electricidad, falta de conocimientos tecnológicos y una preferencia hacia el aprendizaje tradicional.

Dentro del contexto latinoamericano, particularmente el de Ecuador, en el que se vislumbra una gobernanza isotrópica con frecuentes rediseños institucionales (Villacís 2021), madres, padres y representantes tuvieron que reinventarse de acuerdo con la realidad económica y educativa. Córdor Chicaiza et al. (2021) ahondan en este asunto admitiendo la incidencia de externalidades –el desempleo, el fallecimiento de familiares y la escasez de recursos–, a las que se suman problemáticas internas como los ajustes de los requerimientos educativos y la falta de seguimiento por parte del personal docente a madres y padres.

Todo lo mencionado repercute directamente en la formalización del valor agregado de la investigación en la que se basa este artículo. Evidencia la necesidad de indagar aún más en el papel que desempeñan progenitoras/es y representantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje aplicado en la educación remota mientras transcurre la pandemia.

2. La familia y su tutoría en la educación

97

Así como la educación supone un derecho, también encarna obligaciones. En el caso de las madres y los padres de familia supone la delegación tácita de la sociedad sobre el cuidado de sus hijos e hijas, pues su educación repercute luego en su formación en cuanto ciudadano o ciudadana. Del mismo modo, las figuras materna y paterna devienen en tutores encargados de administrar lo que a sus descendientes les pertenece por naturaleza: el derecho a educarse. Entonces se puede decir que el rol de tutor es de carácter natural en madres y padres, y ha estado íntimamente ligado a los comportamientos morales y éticos.

Un buen ejemplo de lo señalado en el espectro educativo es el estudio de Yuste y Pérez (2008), pues muestra que entre las causas primeras de conductas violentas en la escuela estaban la despreocupación de madres/padres/tutores hacia la educación de sus hijos e hijas y la observación de episodios violentos entre quienes conforman el núcleo familiar. Las madres, los padres y representantes también juegan un papel importante en el proceso de formación; su implicación en la educación mediante la revisión de las decisiones institucionales, la supervisión de los resultados de aprendizaje y la valoración de la transparencia comunicativa respecto a la calidad de la enseñanza aseguran una relación positiva en el rendimiento académico de los y las jóvenes (Sánchez Oñate, Reyes Reyes y Villarroel Henríquez 2016).

Complementariamente, se debe entender que la vinculación de la familia es una cláusula *sine qua non* para el desarrollo académico y humano del estudiantado. Por

una parte, coadyuva a solventar las distintas particularidades de las comunidades educativas a través de un liderazgo constante orientado al perfeccionamiento profesional del cuerpo docente, y, por otra, enriquece el proceso de enseñanza con iniciativas de proyectos innovadores, favoreciendo, a su vez, un ambiente socialmente positivo e influyendo en la mitigación de los obstáculos (Larraín y León 2020).

Respecto a los obstáculos, la humanidad transita un momento de crisis causado por la covid-19, que ha perjudicado a todas las esferas incluyendo la educativa. Ha llevado a un redimensionamiento aún más amplio del rol de tutorado que desempeñan madres, padres y representantes, quienes asumieron un deber y una potencial acción cooperativa más allá del intercambio mercantil que involucra la inscripción a cambio de un conocimiento técnico y dirigido hacia el comportamiento social.

Existen múltiples investigaciones que han analizado los roles parentales hacia la enseñanza durante la pandemia; entre estas destaca la de Vázquez Soto, Moreno y Rosales (2020), quienes admiten que madres y padres no han podido proveer de una enseñanza efectiva por desconocimiento de estrategias y contenidos pedagógicos. En efecto, Dong, Cao y Li (2020) mencionan cierto desapego de estas figuras familiares hacia los valores y beneficios de la enseñanza en línea, que es rechazada en primera instancia por la falta de tiempo y de conocimientos profesionales.

En este contexto, la modalidad virtual de la educación precisa un ambiente propicio para la implementación de ciertas estrategias pedagógicas de manera eficiente aunadas en la bidireccionalidad (Baum y McPherson 2019). Su aprovechamiento ha sido ambiguo; autores como Zhang et al. (2020) la muestran como una parte integral y central de la educación para las nuevas generaciones, pues amplía la escala de acceso a la educación y ofrece nuevas oportunidades de innovación, pero otros reverberan su uso como un complemento que asiste a la educación tradicional (Gu 2022).

En Latinoamérica, escenario singular para la incorporación de la modalidad en línea, se han manifestado varios retos, que si bien ha transcurrido más de una década de los hallazgos presentados por Scagnoli (2009), se han visto afirmados posteriormente por Riofrío-Calderón y Ramírez-Montoya (2022): falta de familiaridad del personal docente con las tecnologías de la información y comunicación; carencia de planificación, desarrollo y producción de material multimedia relacionado con el contenido; escasez de opciones de accesibilidad a internet; deficiencias en la profesionalización sobre didácticas conectadas al ámbito de la enseñanza virtual y ausencia de políticas públicas que apoyen este tipo de intervenciones.

En la etapa pandémica, para amortiguar la situación de emergencia y conociendo las múltiples problematizaciones exhibidas *ut supra*, se dispuso un tecnocentrismo forzoso y solucionismo tecnológico a fin de arrostrar el confinamiento y las dificultades de la enseñanza (Román-Mendoza y Suárez-Guerrero 2021). Otra carga se sumó al ámbito familiar, pues sus integrantes tuvieron que convivir con una apropiación distinta en la enseñanza de sus descendientes/representados; en palabras técnicas de

Layne (2022), se debía atender con urgencia al microsistema educativo, es decir, la influencia de madres/padres/tutores y docentes en el desarrollo estudiantil mientras duraba la emergencia sanitaria.

Esta premisa desencadena en la siguiente interrogante: ¿cómo debe ser ese apoyo de las madres, los padres y representantes en los espacios virtuales? Curtis (2013) en prepandemia ya previó que las acciones parentales deben estar destinadas a monitorizar las actividades, aplicar la mentoría para efectivizar los resultados y motivar emocionalmente a seguir participando en el aprendizaje.

Bajo esta tesis, Daniel (2020) detalla que en una situación de crisis donde entra en juego la privación de libertades, las instituciones educativas deben tener una comunicación frecuente con las madres, los padres y representantes sobre las actividades y nuevas acciones del sistema escolar. En tal sentido, Meler (2020) concluye que por factores asociados a la vocación, la disponibilidad de tiempo y la autopercepción que tienen las madres y los padres respecto de su desempeño en la función docente, el rol parental en tiempos de aislamiento ha sido causal de controversia no solo en función de la educación, sino que se ha situado como una disparidad de género en el interior del grupo familiar. Sobresale la labor de la figura materna y femenina, pues los padres en mayor medida han rehuído de la prestación de apoyo docente por concebir que sus tareas están más relacionadas con el ámbito externo a la casa.

En ese tenor, se ha vislumbrado a nivel global, regional y nacional una gama de experiencias que exhiben la complejidad circundante en el escenario educativo pandémico que incluye a madres, padres y tutores. Desde China, país de origen del virus, se argumentó que las madres y los padres experimentaron estrés y continuas preocupaciones, se vieron obligados a realizar nuevas labores y tareas que previamente no les estaban asignadas; ello repercutió en su salud mental (Cui et al. 2021). En India, las madres y los padres revelaron su inconformidad e insatisfacción con los resultados de aprendizaje al generarse problemas de concentración y atención en niños/as, lo cual ha dificultado la aprehensión de aspectos teóricos y prácticos de las asignaturas (Grover et al. 2021). Sus homólogos en Turquía también mostraron descontento, aunque de manera parcial, pues estaban de acuerdo con las políticas de cierre de la escuela, pero disconformes por las desventajas de las clases en línea (Yarımkaya y Töman 2021).

La información desprendida de los casos antes citados –China, India y Turquía– permite aseverar que en Croacia acontece una problematización similar, salvo en que admiten, como aspecto positivo, la constante comunicación entre docentes y madres y padres de familia. Sin embargo, muestran incompreensión del alto nivel de dependencia de los niños y las niñas hacia sus profesores, enfatizando su falta de autonomía en las tareas y en el desarrollo del contenido (Slovaček y Čosić 2020).

En Latinoamérica, en el estudio transaccional realizado por Polanco-Fajardo et al. (2020) sobre el papel de madres/padres/tutores en el aprendizaje en línea, se valora

las experiencias de Colombia, Venezuela y Ecuador reconociendo el desconocimiento sobre didácticas y herramientas pedagógicas en el contexto virtual, pues se apela únicamente a estrategias conductistas. De forma específica, en Ecuador, objeto de estudio de nuestra investigación, se añaden otros flagelos que alteran el proceso de aprendizaje, entre ellos, progenitores/as con analfabetismo funcional, altos niveles de estrés, poca información sobre el uso de las tecnologías de la información y comunicación, priorización de otras necesidades como empleo y cuidados orientados a la bioseguridad (Aguilar-Gordón 2020). En síntesis, el principal problema en Ecuador es la desigualdad (Bermeo-Chalco, García-Herrera y Mena-Clerque 2021). Por ello, este artículo se concentra en valorar si efectivamente existe una diferenciación entre las poblaciones rurales y urbanas.

3. Estrategias de madres-padres-representantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La relación existente entre madres-padres-representantes con el proceso de enseñanza-aprendizaje acontecido en la pandemia de la covid-19 refleja la necesidad de asentar el conjunto de competencias mínimas dirigidas al aprendizaje desde casa. Una década previa a esta coyuntura, Martínez-González (2009) presentaba un guía de 12 estrategias con sus 39 competencias educativas asociadas a la implicación de las madres, los padres y representantes en la formación, tomando en cuenta su rol en la transferencia de conocimientos, desarrollo de actitudes, valores personales y habilidades técnicas.

Unos meses antes de que iniciara la crisis sanitaria, Axford (2019) resumía que las prácticas familiares se concentraban en tres dimensiones: expectativas, actitudes y comportamientos. De estas partían siete indicadores: comunicación con los niños y las niñas, uso de tecnologías para monitorizar el desempeño estudiantil, supervisión de tareas, lecturas compartidas, asistencia a las actividades escolares, comunicación con la escuela y creación de un ambiente positivo en casa para el aprendizaje. A fin de cuentas, Thomas et al. (2019) vislumbraban que el rol parental se orientaba hacia un soporte del aprendizaje impartido en clase. Se ha demostrado que hay un mayor desarrollo metacognitivo cuando existe mayor autonomía, pero mayor motivación en el aprendizaje cuando las madres, los padres y representantes se encuentran más involucrados en las actividades.

Sin embargo, ante lo citado, que da cuenta de una histórica relación familia-educación, también se debe ser consciente de ciertos factores que no necesariamente nutren este diálogo. Para Talavera (2020) serían por lo menos tres los que han estado siempre presentes:

- a) la realidad académica de muchas familias es escasa y no poseen las herramientas y mucho menos, las estrategias para generar un proceso de aprendizaje, (b) la familia

tiene que responder a las exigencias propias de sus compromisos adquiridos, tales como estudio y trabajo, entre otros, y (c) la falta de recursos tecnológicos que permita la comunicación efectiva entre familia y escuela (Talavera 2020, 181).

Al momento que los entes gubernamentales iniciaron con las políticas de confinamiento y suspensión de actividades presenciales, en el trabajo de Huang et al. (2020), avalado por la UNESCO, se proponía una guía con retos y estrategias dirigidas a las madres, los padres y representantes, y orientadas al aprendizaje activo. Antes de discurrir en las especificidades de dicho documento, conviene definir la noción de aprendizaje activo como un método pedagógico que promueve la participación de los y las estudiantes produciendo un impacto significativo en su aprendizaje cuando se aplican de manera efectiva (Khan et al. 2017). De hecho, Amir et al. (2020) demuestran la idoneidad de su aplicación durante la pandemia.

Ahora bien, en cuanto a los retos de la enseñanza en casa se declara la dificultad del autocontrol de los y las estudiantes (Plowman et al. 2012; Lau y Lee 2020), lidiar con la ansiedad del aprendizaje de niños y niñas (Hwang y Hariyanti 2020), falta de interés por estudiar (Grindal et al. 2016; Garbe et al. 2020), adicción a los dispositivos electrónicos (Drane, Vernon y O'Shea 2020; Tour 2019) y actos de rebeldía que se oponen a los objetivos de aprendizaje (Franky y Chiappe 2018; Restian 2020). Entre algunas de las estrategias para conciliar estos flagelos se encuentran: potenciar la búsqueda de la diversión en las clases (Sutarto, Sari y Fathurrochman 2020), superar la adicción a la tecnología (Willis et al. 2020) y proveer de estrategias para mejorar la comunicación (Drouin et al. 2020).

Conociendo *a priori* estas problemáticas, se puede entrever que hasta el día de hoy no existen investigaciones científicas que se focalicen en el rol de las madres, padres y representantes en la crisis sanitaria sobre un país latinoamericano, y menos todavía que sistematicen la implicación de los mismos respecto a su área geográfica. Por ende, las preguntas que sustentaron la investigación que aquí se presenta fueron las siguientes:

- ¿Cuál es el rol actual que las madres, los padres y representantes mantienen en relación con la educación en pandemia?
- ¿Qué estrategias de aprendizaje activo tienen las madres, los padres y representantes en la enseñanza remota?
- ¿Qué estrategias de aprendizaje activo es necesario incorporar por parte de las madres, los padres y representantes para efectivizar la enseñanza remota?
- ¿Existe alguna diferencia entre el rol de las madres, los padres y representantes de zonas rurales y urbanas en cuanto a las estrategias utilizadas en la enseñanza remota?

A partir de lo expuesto, las cuatro interrogantes determinan el escenario presentado en este artículo, al cual se responde a través del objetivo general y los específicos.

El primero es analizar el rol de las madres, los padres y representantes legales en la enseñanza virtual durante la pandemia. Para ello, se trazan los siguientes objetivos específicos: 1) identificar las estrategias de aprendizaje activo utilizadas por madres, padres y representantes concernientes al autocontrol, ansiedad, interés, adicción tecnológica y desobediencia de los jóvenes durante la enseñanza remota; 2) contrastar el uso de estrategias de aprendizaje activo por parte de madres, padres y representantes en el ámbito rural y urbano en la enseñanza remota. Paralelamente, se desarrolla una hipótesis nula H_0 , presentando la independencia entre las zonas rural y urbana y las estrategias de aprendizaje activo, y otra hipótesis alternativa H_1 , que rechaza la hipótesis nula, demostrando la asociación entre estas dos variables.

4. Metodología

La investigación se orientó hacia un enfoque inductivo y se utilizaron herramientas cuantitativas para la recopilación de datos con base en un diseño descriptivo-correlacional en función del objeto de estudio. El propósito que fija dicho diseño responde a su prescripción para ajustarse a comparativas basadas en la medición de datos. De forma particular, se revisó la información obtenida sobre la tendencia en el uso de estrategias de aprendizaje activo, seguido de la especificación entre la variable independiente, zona geográfica-rural/urbana, y la variable dependiente, retos para madres, padres y representantes ante la educación en casa durante la pandemia.

Para la recopilación de datos, se empleó un cuestionario originado según los indicadores propuestos por Huang et al. (2020), compuesto por 48 preguntas organizadas de la siguiente manera: información demográfica (6 preguntas), autocontrol (9), ansiedad (8), interés por aprender (6), adicción a dispositivos electrónicos (8) y acciones rebeldes (11). Respecto al formato de las interrogantes en 42 de las 48 se utilizó la escala de Likert de cinco niveles: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca, en correspondencia con las dimensiones referentes al aprendizaje activo desde casa. Mientras que en las seis preguntas restantes, que contienen la información sobre los datos demográficos, se optó por un formato multivariante de opción múltiple.

Continuando con la descripción del cuestionario, se puede agregar que las 48 preguntas fueron validadas desde las perspectivas cualitativa y cuantitativa. Desde la cualitativa, se procedió mediante la evaluación de contenido llevada a cabo por el juicio de 10 expertos pertenecientes al área de educación. Según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), esta estrategia metodológica le otorga validez a la operacionalización de ítems de los cuestionarios. Los siguientes criterios se usaron para seleccionar a los expertos: al menos ocho años de experiencia académica, disponibilidad e investigación conectada a la inclusión, tecnología de educación y formación de madres y padres. Compendiando sus comentarios, se revisaron aspectos formales

y funcionales del cuestionario, la redacción, formato, escalamiento, y las opciones de respuesta y enunciados. Las precisiones realizadas por los expertos implicaron los siguientes ajustes en el diseño del cuestionario:

- Modificación de la escala de actitudes: se empleó “siempre, la mayoría de las veces sí, algunas veces sí, algunas veces no, la mayoría de las veces no, nunca” en lugar de “siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca”, para mejorar su lectura.
- Cambio en la redacción de las preguntas 6.1, 6.2, 6.3, 7.5, 12.2 y 15.4.
- Incorporación de los rangos de edad de las hijas e hijos representados.
- Restructuración de la redacción de algunas preguntas debido a la complejidad que implicaba el uso de determinadas categorías teóricas

Tras los cambios desde la perspectiva cualitativa, se procedió con la cuantitativa realizando un pilotaje al 20 % de una muestra de 830±40 madres, padres y representantes de Ecuador, con un nivel de confianza de 99 % y un margen de error del 2 %; se obtuvo un pilotaje de 160 personas encuestadas. En función de dicha muestra, se calculó la fiabilidad con el Alfa de Cronbach –tabla 1– y la validez, mediante el análisis de componentes principales, derivando en la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y Bartlett (Gallego y Araque 2019) –tabla 2– y la diagonal de la matriz de correlación antimagen (Suárez 2007).

Tabla 1. Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N.º de elementos
0,789	0,846	42

Elaboración propia.

Tabla 2. Determinante, prueba KMO y Bartlett

Determinante		2,151E-10
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,667
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. chi-cuadrado	3431,722
	gl	861
	Sig.	0,000

Elaboración propia.

La fiabilidad de los 42 ítems demuestra que el cuestionario contiene un coeficiente que se aproxima a 1, por ende, se puede considerar que la escala cumple con una consistencia interna. En cambio, para la validez, el determinante de la matriz de correlaciones arrojó un valor 0, lo que indica que el grado de intercorrelación de las variables

es muy alto. Este valor fue confirmado por la significatividad asociada al test de esfericidad de Bartlett, que es 0,000, por lo que se pudo rechazar la hipótesis nula de correlación entre variables. También el KMO lanzó un valor superior a 0,753, de ahí que, según este indicador, la matriz de datos resulta apropiada para realizar sobre ella la factorización. Específicamente, se calcularon valores de agrupación y peso de cada variable a través de la diagonal de la matriz de correlación antimagen procediendo a discriminar aquellas alejadas a 1 y cercanas a valores negativos. De tal procedimiento resultó la extracción de las siguientes preguntas por falta de homogeneidad grupal:

Pregunta 10.3. Como madre/padre, conoce usted las motivaciones de su hijo/a sobre las asignaturas que está aprendiendo.

Pregunta 12.1. Las madres y los padres utilizan material impreso sobre la clase.

Pregunta 14.2. Las madres y los padres se comunican continuamente con su hijo/a.

Posterior al pilotaje, quedó definida la encuesta con 45 preguntas, de las cuales, 39 de tipo nominal con escalamiento de Likert y 6 nominales-demográficas. A partir de allí se realizó la conducción de la encuesta a 6206 madres, padres y representantes administrando la solicitud mediante el soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la plataforma ESEMTIA, donde se reflejó la encuesta diseñada en Google Forms. Se aplicó entre el 22 de febrero de 2021 y el 20 de abril de 2021 y los datos fueron extraídos en SPSS v. 25. Teniendo en cuenta que se tratan de ítems principalmente nominales, se condujo el cálculo de estadísticos descriptivos, tablas cruzadas, pruebas de Chi-cuadrado de Pearson con el fin de demostrar el nivel de significancia $-p$ menor a 0,05— entre cada una de las dimensiones expresadas sobre el aprendizaje activo y la zona rural/urbana.

5. Resultados

En primer lugar, haciendo referencia a los estadísticos descriptivos obtenidos respecto a los datos iniciales: género, zona geográfica, número de hijos/as, institución a la que asisten, número de dispositivos tecnológicos y la consideración de tomar en cuenta la enseñanza virtual a través de métodos activos, se evidencian la participación de 4328 (69,7 %) hombres y 1878 (30,3 %) mujeres. Por su parte, 5111 (82,4 %) pertenecen a zonas urbanas y 1095 (17,6 %) a zonas rurales. Respecto a las instituciones participaron madres, padres y representantes de 11 centros educativos de Ecuador, obteniendo así una foto estática del país: Quito (34,2 %), Cuenca (22,2 %), Riobamba (12 %), Macas (6,5 %), Ibarra (5,7 %), Manta (4,7 %), Guayaquil (4,4 %), Esmeraldas (4,2 %), Paute (2,4 %), otros (2,1 %), Zaruma (0,9 %) y Cayambe (0,7 %).

La consulta sobre el número de dispositivos tecnológicos utilizados en casa para la enseñanza virtual en proporción con el número de hijos e hijas consta en la tabla 3.

Tabla 3. Número de hijos/as en la enseñanza virtual y número de dispositivos móviles

Ítem	Frecuencia	Personas que tienen dispositivo	3. ¿Cuántos/as hijos/as tiene usted participando en la enseñanza virtual?					Total
			1	2	3	4	5 o más	
5. ¿Cuántos dispositivos tecnológicos tiene usted en casa, que pueden utilizarse para la enseñanza virtual?	1	Recuento	503	584	263	50	21	1421
		Porcentaje	36,10 %	20,10 %	17,40 %	15,90 %	25,90 %	22,90 %
	2	Recuento	633	1572	624	139	28	2996
		Porcentaje	45,40 %	54,20 %	41,20 %	44,30 %	34,60 %	48,30 %
	3	Recuento	167	422	422	56	18	1085
		Porcentaje	12,00 %	14,50 %	27,90 %	17,80 %	22,20 %	17,50 %
	4	Recuento	52	212	114	35	6	419
		Porcentaje	3,70 %	7,30 %	7,50 %	11,10 %	7,40 %	6,80 %
	5 o más	Recuento	40	113	90	34	8	285
		Porcentaje	2,90 %	3,90 %	5,90 %	10,80 %	9,90 %	4,60 %
Total	Recuento	1395	2903	1513	314	81	6206	
	Porcentaje	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	

Elaboración propia.

En este sentido, se puede observar que en algunos casos no existe proporcionalidad entre el número de dispositivos orientados a la enseñanza virtual y el número de descendientes que reciben clases virtuales. De allí valdría la pena resaltar que el 54 % de las madres y padres con tres hijos/as poseen tan solo dos dispositivos móviles; el 90 % de quienes tienen cuatro hijos/as solo tienen tres o menos equipos; y entre quienes tienen cinco o más hijos/as, el 97 % posee cuatro dispositivos tecnológicos o menos.

Por último, en esta sección se presenta una perspectiva optimista sobre la incorporación del aprendizaje activo dentro de la modalidad virtual, ya que el 81,5 % de las madres y los padres consideran que es posible utilizar metodologías participativas, mientras que el 10,6 % emite su negativa y el 7,9 % se encuentra dubitativo.

Asociación de la zona geográfica con las dimensiones de la metodología del aprendizaje activo y participativo en la enseñanza virtual

Para reflejar la asociación entre la zona geográfica y las distintas dimensiones del aprendizaje activo, se aplicó la prueba de Chi-cuadrado de Pearson a las 39 interrogantes exhibiendo que tan solo en siete se formaliza una significación asintótica

bilateral menor a 0,05. Ello permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa asentando la dependencia entre las variables. Específicamente, la dependencia se encuentra en las siguientes dimensiones:

- 6.3. ¿Qué tan difícil le resulta dormir en un horario fijo en la noche?
- 7.2. Al momento que el niño o la niña pierde el control, ¿establece estrategias de diálogo?
- 8.2. Crítica por parte de su hijo/a respecto a las actividades de clase
- 8.3. Enfado de su hijo/a respecto a las actividades de clase
- 9.5. Presión de las madres y los padres a sus hijos/as en cuanto a las actividades de clase
- 10.2. Como madre/padre, ¿conoce usted las fortalezas de su hijo/a sobre las asignaturas que está aprendiendo?
- 15.1. ¿Las madres/los padres prestan atención a las emociones y necesidades actuales de sus hijos/as en la vida?

Tabla 4. Chi cuadrado en siete variables según su correlación con zona geográfica

Variables	Datos obtenidos		
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
6.3. ¿Qué tan difícil le resulta dormir en un horario fijo en la noche?			
Chi-cuadrado de Pearson	21,538	4	,000
7.2. Al momento que el niño o la niña pierde el control, ¿establece estrategias de diálogo?			
Chi-cuadrado de Pearson	18,242	4	,001
8.2. Crítica por parte de su hijo/a respecto a las actividades de clase			
Chi-cuadrado de Pearson	37,429	4	,000
8.3. Enfado de su hijo/a respecto a las actividades de clase			
Chi-cuadrado de Pearson	21,723	4	,000
9.5. Presión de las madres y los padres a sus hijos/as en cuanto a las actividades de clase			
Chi-cuadrado de Pearson	31,401	4	,000
10.2. Como madre/padre, ¿conoce usted las fortalezas de su hijo/a sobre las asignaturas que está aprendiendo?			
Chi-cuadrado de Pearson	17,495	4	,002
15.1. ¿Las madres/padres prestan atención a las emociones y necesidades actuales de sus hijos/as en la vida?			
Chi-cuadrado de Pearson	16,159	4	,003

Elaboración propia.

En primer lugar, en la dimensión autocontrol, indicador “retos de autocontrol”, el ítem 6.3, referido a dormir en un horario fijo en la noche, es el primer ítem donde se cumple un $p < 0,05$ –ver tabla 4–. La tendencia se concentra en la opción “a veces” para ambas zonas geográficas –rural (40,7 %) y urbana (37,9 %)–; mientras que, si se adiciona “casi siempre” con “siempre”, para la zona rural se obtiene un 29,5 % y para la urbana 25,7 %. Se evidencia así que en las zonas rurales es más común establecer un horario para dormir que en las zonas urbanas.

Continuando con la dimensión autocontrol, pero referente al indicador “estrategias utilizadas por madres, padres y representantes para fomentar el autocontrol de los niños y las niñas”, el ítem definido como 7.2 “al momento que el niño o la niña pierde el control, ¿establece estrategias de diálogo?” de forma detallada, tanto en las zonas rurales y urbanas el 78,4 % de las madres, los padres y representantes se comunican con los niños y las niñas que están sufriendo un momento de intemperancia. Precisamente, en zonas urbanas se testimonia el 79,3 % y en zonas rurales el 74,5 %.

En contraste, la dimensión referida a la ansiedad, dentro del indicador “retos de la ansiedad”, el ítem 8.2. “crítica por parte de su hijo/a respecto a las actividades de clase” se presenta indecisión en ambas zonas geográficas pues el 40,9 % respondió “algunas veces sí, algunas veces no”. Esto significa que las madres y los padres no perciben una opinión de sus hijas/os estudiantes hacia las tareas. Sin embargo, en este caso, en la zona rural (37 %) a diferencia de las zonas urbanas (28,2 %), se muestra con mayor frecuencia esa actitud por parte de los niños y las niñas. En cambio, para el ítem 8.3. “enfado de su hijo/a respecto a las actividades de clase”, se presenta cierta pasividad del alumnado, ya que los datos permiten verificar que de modo general las madres, los padres y representantes no observan este tipo de compartimiento en sus descendientes con el 43,4 %; de forma segmentada, niños y niñas en zonas rurales son más propensos a molestarse sobre las tareas realizadas bajo la modalidad virtual.

Se prosigue con los datos significativos en la dimensión de la ansiedad, indicador 9. “estrategias utilizadas por madres, padres y representantes para enfrentar la ansiedad de los niños y las niñas”, específicamente con el ítem 9.5. “presión de las madres y los padres a sus hijos/as en cuanto a las actividades de clase”. A diferencia de las cifras anteriores se manifiesta que la mayoría de las madres y los padres se encuentran en la obligación continua de proveer seguimiento a las tareas que realizan sus hijos/as. Si bien en las zonas rurales se percibe con mayor frecuencia (55,5 %), en las zonas urbanas también se presenta como acción asidua (49,1 %).

En la dimensión llamada “interés en aprender”, solo uno de los indicadores orientados a los retos demuestra asociatividad entre la variable zona geográfica y el ítem 10.2. “como madre/padre, ¿conoce usted las fortalezas de su hijo/a sobre las asignaturas que está aprendiendo? Llama la atención que aunque las personas encuestadas no conocen con claridad las asignaturas que su hijo/a está aprendiendo, admiten que este/a tiene fortalezas en algunas de dichas materias. En este ítem se obtiene

una totalidad de 89,9 % en sumatoria del promedio “siempre” y “casi siempre”; al fraccionar entre zona rural (87,1 %) y urbana (90,4 %), se nota en la segunda una mayor preponderancia.

En la dimensión “adicción a dispositivos electrónicos” los ítems se presentan con independencia de la zona geográfica, por ende, no se profundiza ni en los retos ni en las estrategias. Sin embargo, en la dimensión “acciones rebeldes” solo se presenta dependencia en el ítem 15.1. “las madres y los padres prestan atención a las emociones y necesidades actuales de sus hijos/as en la vida”. Cabe mencionar que es el ítem con mayor aceptación, es decir, las madres y los padres se enfocan más hacia el sentido emocional de sus vástagos durante las clases que hacia las aptitudes escolares. Como se evidencia en la tabla 5, los resultados del entrecruzamiento demuestran que en este aspecto la zona urbana supera a la rural.

Tabla 5. Correlación entre la realización de actividades divertidas y la zona geográfica

Ítem	Frecuencia	Personas según zona que habita	2. Habita usted en una zona...		Total
			Rural	Urbana	
14.2. Las madres y los padres realizan actividades divertidas con su hijo/a	Algunas veces	Recuento	325	1312	1637
		%	29,70 %	25,70 %	26,40 %
	Casi nunca	Recuento	31	126	157
		%	2,80 %	2,50 %	2,50 %
	Casi siempre	Recuento	426	2122	2548
		%	38,90 %	41,50 %	41,10 %
	Nunca	Recuento	5	25	30
		%	0,50 %	0,50 %	0,50 %
	Siempre	Recuento	308	1526	1834
		%	28,10 %	29,90 %	29,60 %
	Total	Recuento	1095	5111	6206
		%	100 %	100 %	100 %

Elaboración propia.

6. Discusión

En siete de los ítems establecidos se rechaza la hipótesis nula (H_0) apoyándose entonces en la hipótesis alternativa (H_1), esto quiere decir que en efecto existe dependencia entre la zona geográfica y los retos-estrategias aplicados por madres, padres y representantes en la educación en casa durante la pandemia. Se puede constatar que aun

cuando existe diferencia porcentual entre las áreas urbana y rural, en general, existe dependencia de la zona con las estrategias de aprendizaje activo durante la etapa aludida.

En primera instancia, se observa cierta paridad respecto a los retos entre ambas zonas y se hallan patrones predominantes para cada una. En detalle, el ítem denominado “retos sobre el horario de dormir” referido a la dimensión de autocontrol y el ítem “crítica por parte de su hijo/a respecto a las actividades de clase”, perteneciente a la dimensión de ansiedad, arrojan mayores porcentajes para la zona rural. En cuanto a los comportamientos sobre el horario de descanso nocturno, un cotejo con la literatura científica previa, complementado con los resultados obtenidos, indica que si bien los niños incrementaron la duración del sueño de un 10 % a un 18 % (Brzek et al. 2021), las alteraciones se reflejan en los intervalos de desvelo producido por la rutina de enclaustramiento (Wearick-Silva et al. 2022).

En el segundo ítem, las quejas y críticas a las actividades de clase tienen una base singular expresada con anterioridad en el marco teórico. De manera específica, la desigualdad tecnológica que afecta a las zonas rurales de Ecuador deriva en la incompreensión de las actividades propuesta desde la vía virtual y en la frustración hacia las mismas (Bermeo-Chalco, García-Herrera y Mena-Clerque 2021).

Los ítems “retos de lidiar con el enfado de su hijo/a sobre las actividades de clase”, que se conecta con la dimensión de la ansiedad, y “conocer las fortalezas de su hijo sobre las asignaturas”, orientado a la dimensión establecida sobre el interés de aprender, se manifiestan con mayor reiteración en las zonas urbanas. Sobre el primero, se explica que el enfado es una respuesta emocional común durante la pandemia; al momento de detectarla, madres/padres/representantes deben actuar diligentemente con programas de intervención acompañados por la comunidad escolar para así mitigar los problemas de adaptación mediante una formación orientada a la inteligencia emocional (Di Giunta et al. 2022). En cuanto al segundo, que se relaciona con las fortalezas específicas, la virtualidad impuesta por el aislamiento reporta una mayor autonomía por parte del estudiantado en torno a las habilidades digitales; el salto intergeneracional en comparación con sus ascendientes, además de las múltiples ocupaciones, avalan la existencia de un desafío (Williamson, Eynon y Potter 2020) sobre este particular.

7. Conclusiones

En las tres estrategias de aprendizaje activo, las zonas urbanas contienen una batería mayor de opciones que las zonas rurales. La única donde prevalece la rural es en la presión ejercida por las madres y los padres para que sus hijos/as cumplan con las actividades de clase. Este compromiso hacia la supervisión del tiempo de estudio, acompañamiento y reconocimiento de las dificultades en zonas rurales incrementó

exponencialmente durante la pandemia (Niovianti y Garzia 2020). En tanto que en las zonas urbanas se utiliza con continuidad el diálogo cuando niñas y niños pierden el control, así como la atención a las emociones y necesidades actuales. También en estas zonas, las estrategias de aprendizaje activo se han centralizado en la de proveer de un equilibrio ante los estados emocionales fluctuantes a través de diálogos basados en la confianza y la empatía entre progenitores y descendientes (Kim, Wee y Meacham 2021).

Aunque con este estudio no se profundizó en las causalidades de esta diferenciación entre ambas zonas, se pueden inferir algunas razones de la misma. Por ejemplo, podría mencionarse a la brecha salarial entre quienes viven en la zona rural y quienes viven en la urbana, el desconocimiento de las asignaturas impartidas, y el tiempo invertido por las madres, los padres y representantes legales en el acompañamiento progresivo de las actividades.

Otro tema muy complejo es que las madres y los padres no conocen en realidad qué asignaturas están aprendiendo sus descendientes, pero intuyen que dentro de ellas hay algunas que son de mayor interés para sus hijos/as.

El estudio también contó con ciertas limitaciones, entre ellas destacan la aplicación de una metodología que permitiera obtener suficiente información significativa sobre el aprendizaje en casa y el tiempo dedicado a la obtención de datos durante un escenario afectado por la pandemia. Otra limitación evidente ha sido el tiempo limitado para el procesamiento de datos, los cuales pudieran haberse complementado desde la perspectiva cualitativa.

Si bien se trata de un estudio descriptivo respecto a la dicotomía rural-urbana se reflejan tres disyuntivas para futuros estudios. La primera es continuar con la profundización en la base de datos conformada por una muestra de 6206 madres, padres y representantes. En segundo lugar, replicar este tipo de investigaciones nacionales en otros países de Latinoamérica utilizando el formato de cuestionario validado. Por último, se recomienda incorporar una revisión de las causalidades del comportamiento de los niños y las niñas en edad escolar.

Apoyos

El estudio que sustenta este artículo contó con el apoyo de la Cátedra UNESCO de Tecnologías para la Educación Inclusiva y del Grupo de Investigación Gamelab de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS).

Referencias

- Aguilar-Gordón, Floralba del Rocío. 2020. “Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia”. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* 46 (3): 213-223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Amir, Lisa, Ira Tanti, Diah Ayu Maharani, Yuniardini Wimaradhani, Vera Julia, Benso Sulijaya y Ria Puspitawati. 2020. “Student Perspective of Classroom and Distance Learning During COVID-19 Pandemic in the Undergraduate Dental Study Program Universitas Indonesia”. *BMC Medical Education* 20 (1): 1-8. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-42334/v2>
- Axford, Nick. 2019. *How Can Schools Support Parents' Engagement in their Children's Learning? Evidence from Research and Practice*. Londres: Education Endowment Fundation.
- Baum, Sandy, y Michael McPherson. 2019. “The human factor: The promise & limits of online education”. *Daedalus* 148 (4): 235-254. https://doi.org/10.1162/daed_a_01769
- Bermeo-Chalco, Diana Gabriela, Darwin Gabriel García-Herrera y Sandra Elizabeth Mena-Clerque. 2021. “Brecha digital en tiempos de pandemia: perspectivas de padres de familia”. *Episteme Koinonia* 4 (8): 338-360. <https://doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1359>
- Brzek, Anna, Markus Strauss, Fabian Sanchis-Gomar y Roman Leischik. 2021. “Physical Activity, Screen Time, Sedentary and Sleeping Habits of Polish Preschoolers during the COVID-19 Pandemic and WHO's Recommendations: An Observational Cohort Study”. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18 (21): 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111173>
- Cóndor Chicaiza, Jannet del Rocío, Achik Ninari Chimba Santillán, María Gladys Córdor Chicaiza, Milton Fernando Romero Obando y Richar Jacobo Posso Pacheco. 2021. “Desarrollo de proyectos interdisciplinarios en la educación remota ecuatoriana”. *Educare* 25 (2): 306-321. Acceso el 16 de mayo de 2022. <https://bit.ly/3NBbDn>
- Cui, Shu, Chao Zhang, Shijang Wang, Xingong Zhang, Lei Wang, Ling Zhang, Qiuyu Yuan Cui Huang, Fangshuo Cheng, Kai Zhang y Xiaoqin Zhou. 2021. “Experiences and attitudes of elementary school students and their parents toward online learning in China during the COVID-19 pandemic: Questionnaire study”. *Journal of Medical Internet Research* 23 (5): e24496. <https://doi.org/10.2196/24496>
- Curtis, Heidi. 2013. *A mixed methods study investigating parental involvement and student success in high school online education*. Idaho: Northwest Nazarene University.
- Daniel, John. 2020. “Education and the COVID-19 pandemic”. *Prospects* 49(1): 91-96. Acceso el 13 de agosto de 2021. <https://bit.ly/3xh3ggf>
- Di Giunta, Laura, Carolina Lunetti, Giulia Gliozzo, W. Andrew Rothenberg, Jennifer E. Lansford, Nancy Eisenberg y Concetta Pastorelli. 2022. “Negative Parenting, Adolescents' Emotion Regulation, Self-Efficacy in Emotion Regulation, and Psychological Adjustment”. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19 (4): 2251. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042251>
- Dong, Chuanmei, Simin Cao y Hui Li. 2020. “Young Children's Online Learning During COVID-19 Pandemic: Chinese Parents' Beliefs and Attitudes”. *Children and Youth Services Review* 118: 105440. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105440>

- Drane, Catherine F., Lynette Vernon y Sarah O'Shea. 2020. "Vulnerable Learners in the Age of COVID-19: A Scoping Review". *The Australian Educational Researcher* 48 (4): 585-604. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00409-5>
- Drouin, Michelle, Brandon T. McDaniel, Jessica Pater y Tammy Toscos. 2020. "How Parents and Their Children Used Social Media and Technology at the Beginning of the COVID-19 Pandemic and Associations with Anxiety". *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 23 (11): 727-736. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0284>
- Escobar-Pérez, Jazmine, y Ángela Cuervo-Martínez. 2008. "Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización". *Avances en Medición* 6 (1): 27-36. Acceso el 8 de agosto de 2021. <https://bit.ly/3akqfyY>
- Franky, Angélica Pineda, y Andrés Chiappe. 2018. "ICT and Home-Educating Families: A Qualitative Multiple Case Study". *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação* 26 (1): 1324-1346. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601507>
- Gallego, Laura, y Oscar Araque. 2019. "Variables de influencia en la capacidad de aprendizaje. Un análisis por conglomerados y componentes principales". *Información Tecnológica* 30 (2): 257-264. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642019000200257>
- Garbe, Amber, Uzeyir Ogurlu, Nikki Logan y Perry Cook. 2020. "Parents' Experiences with Remote Education During COVID-19 School Closures". *American Journal of Qualitative Research* 4 (3): 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- Garreta, Jordi. 2007. *Relación familia-escuela*. Lérida: Universitat de Lleida.
- Grindal, Todd, Jocelyn Bonnes Bowne, Hirokazu Yoshikawa, Holly S. Schindler, Greg J. Duncan, Katherine Magnuson y Jack P. Shonkoff. 2016. "The Added Impact of Parenting Education in Early Childhood Education Programs: A Meta-Analysis". *Children and Youth Services Review* 70: 238-249. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.018>
- Grover, Sandeep, Sandeep Kumar Goyal, Aseem Mehra, Swapnajeet Sahoo y Samta Goyal. 2021. "A Survey of Parents of Children Attending the Online Classes During the Ongoing COVID-19 Pandemic". *The Indian Journal of Pediatrics* 88 (3): 280-280. <https://doi.org/10.1007/s12098-020-03523-5>
- Gu, Jiafeng. 2022. "Impact of Living Conditions on Online Education: Evidence from China". *Sustainability* 14(6): 3231. <https://doi.org/10.3390/su14063231>
- Huang, Ronghuai, Dejian Liu, Natalia Amelina, Junfeng Yang, Rongxia Zhuang, Ting-Wen Chang y Wei Cheng. 2020. *Guidance on Active Learning at Home during Educational Disruption: Promoting student's self-regulation skills during COVID-19 outbreak*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- Hwang, Wu-Yuin, y Uun Hariyanti. 2020. "Investigation of Students' and Parents' Perceptions of Authentic Contextual Learning at Home and Their Mutual Influence on Technological and Pedagogical Aspects of Learning Under COVID-19". *Sustainability* 12 (23): 10074. <https://doi.org/10.3390/su122310074>
- Khan, Arshia, Ona Egbue, Brooke Palkie y Janna Madden. 2017. "Active learning: Engaging students to maximize learning in an online course". *Electronic Journal of E-Learning* 15 (2): 107-115. Acceso el 30 de julio de 2021. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1141876>
- Kim, Jinhee, Su Jeong Wee y Sohyun Meacham. 2021. "What is missing in our teacher education practices: A collaborative self-study of teacher educators with children during the

- Covid-19 pandemic”. *Studying Teacher Education* 17 (1): 22-37.
<https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1895102>
- Larraín, Francisco, y Joaquín León. 2020. “Prácticas directivas que favorecen el rol de los padres en la educación de sus hijos”. *Revista Panamericana de Pedagogía* 30: 19-35.
<https://doi.org/10.21555/rpp.v0i30.2019>
- Lase, Delipiter, Sonny E. Zaluchu, Dorkas O. Daeli y Amurisi Ndraha. 2022. “Parents’ Perceptions of Distance Learning During Covid-19 Pandemic in Rural Indonesia”. *Journal of Education and Learning* 16 (1): 103-113. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i1.20122>
- Lau, Eva Yi Hung, y Kerry Lee. 2020. “Parents’ Views on Young Children’s Distance Learning and Screen Time During COVID-19 Class Suspension in Hong Kong”. *Early Education and Development* 32 (6): 863-880. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925>
- Layne, Delceina. 2022. *Rural Title I School Teachers’ and Parents’ Perspectives on Parent Involvement at Home During the COVID-19 Pandemic*. Minneapolis: Walden University.
- Martínez-González, Raquel Amaya. 2009. *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Novianti, Ria, y Meyke Garzia. 2020. “Parental engagement in children’s online learning during covid-19 pandemic”. *Journal of Teaching and Learning in Elementary Education* 3(2): 117-131. <https://doi.org/10.33578/jtlee.v3i2.7845>
- Meler, Irene. 2020. “La pandemia como analizador psicosocial. Qué nos enseña el COVID sobre las subjetividades en la cultura actual”. *Revista Desvalimiento Psicosocial* 7(1): 1-11. Acceso el 8 de agosto de 2021. <https://bit.ly/3M0oy74>
- Perrenoud, Philippe. 2012. *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.
- Plowman, Lydia, Olivia Stevenson, Christine Stephen y Joanna McPake. “Preschool Children’s Learning with Technology at Home”. *Computers & Education* 59 (1): 30-37.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.11.014>
- Polanco-Fajardo, Maigualida, Víctor Estupiñán-Medina y Ana López-Ibarra. 2020. “Pedagogía de los padres en el aprendizaje virtual en tiempos de COVID-19”. *Praxis Pedagógica* 20 (27): 100-119. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.27.2020.100-119>
- Restian, Arina. 2020. “Freedom of learning in the ‘elementary arts and culture’ subject the character-based covid-19 pandemic”. *Journal for the Interdisciplinary Art and Education* 1 (1): 57-64. Acceso el 20 de agosto de 2021. <https://bit.ly/3x0xcyf>
- Ribeiro, Luísa Mota, Rosário Serrão Cunha, Maria Conceição Andrade e Silva, Marisa Carvalho y Maria Luísa Vital. 2021. “Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities”. *Education Sciences* 11 (6): 1-17.
<https://doi.org/10.3390/educsci11060302>
- Riofrío-Calderón, Gioconda, y María-Soledad Ramírez-Montoya. 2022. “Mediation and Online Learning: Systematic Literature Mapping (2015-2020)”. *Sustainability* 14 (5): 29-51.
<https://doi.org/10.3390/su14052951>
- Román-Mendoza, Esperanza, y Cristóbal Suárez-Guerrero. 2021. “Ecosistemas locales de aprendizaje ante la globalización tecnológica. Retos de los modelos educativos digitales pospandemia”. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*: 1-11.
<https://doi.org/10.6018/riite.503001>

- Sánchez Oñate, Alejandro, Fernando Reyes Reyes y Verónica Villarroel Henríquez. 2016. "Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública". *Estudios Pedagógicos* 42 (3): 347-367. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400019>
- Scagnoli, Norma. 2009. "A review of online learning and its evolution in Latin America". *Policy Futures in Education* 7 (5): 555-565. <https://doi.org/10.2304/pfie.2009.7.5.555>
- Slovaček, Katarina Aladrović, y Gordana Čosić. 2020. "The Role of Parents during the COVID19 Pandemic in Croatia". *Studies in Educational Management* 8 (8): 9-17. <https://doi.org/10.32038/sem.2020.08.02>
- Spinelli, Maria, Francesca Lionetti, Annalisa Setti y Mirco Fasolo. 2021. "Parenting stress during the COVID-19 outbreak: Socioeconomic and environmental risk factors and implications for children emotion regulation". *Family process* 60 (2): 639-653. <https://doi.org/10.1111/famp.12601>
- Suárez, Omar. 2007. "Aplicación del análisis factorial a la investigación de mercados. Caso de estudio". *Scientia et technica* 1(35). Acceso el 3 de septiembre de 2021. <https://bit.ly/3N6iwTU>
- Sutarto, Sutarto, Dewi Purnama Sari y Irwan Fathurrochman. 2020. "Teacher Strategies in Online Learning to Increase Students' Interest in Learning During COVID-19 Pandemic". *Jurnal Konseling Dan Pendidikan* 8 (3): 129-137. <https://doi.org/10.29210/147800>
- Talavera, Frank. 2020. "La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI". *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales* 44: 176-187. Acceso el 18 de agosto de 2021. <https://bit.ly/3lUKoyc>
- Thomas, Valérie, Jaël Muls, Free De Backer y Koen Lombaerts. 2019. "Exploring self-regulated learning during middle school: views of parents and students on parents' educational support at home". *Journal of Family Studies*: 1-19. <https://doi.org/10.1080/13229400.2018.1562359>
- Tour, Ekaterina. 2019. "Supporting primary school children's learning in digital spaces at home: Migrant parents' perspectives and practices". *Children & Society* 33(6): 587-601. <https://doi.org/10.1111/chso.12347>
- Vázquez Soto, Marco Antonio, Wendy Teresita Bonilla Moreno y Leticia Yanelith Acosta Rosales. 2020. "La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia". *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación* 7(14): 111-134. <https://bit.ly/38C212U>
- Villacís, Byron. 2021. "Experticia estadística en la administración pública ecuatoriana: mecanismos de emergencia y legitimación". *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 71: 81-102. <https://doi.org/10.17141/iconos.71.2021.4841>
- Wearick-Silva, Luis Eduardo, Samanta Andresa Richter, Thiago Wendt Viola y Magda Lahorgue Nunes. 2022. "Sleep Quality Among Parents and Their Children During COVID-19 Pandemic". *Jornal de Pediatria* 98 (3): 248-255. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2021.07.002>
- Williamson, Ben, Rebecca Eynon y John Potter. 2020. "Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency". *Learning, Media and Technology* 45(2): 107-114. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107081>
- Willis, Linda-Dianne, Sonja Clancy, David Macknish, Carmel Nash, Donna Pendergast y Beryl Exley. 2020. "Spotlight on Parent Engagement: Practice and Research: A day in the life of early years students, parents and teachers during the# pandemic". *Practical Literacy* 25(3): 41-43. Acceso el 22 de agosto de 2021. <https://bit.ly/38vXdvj>

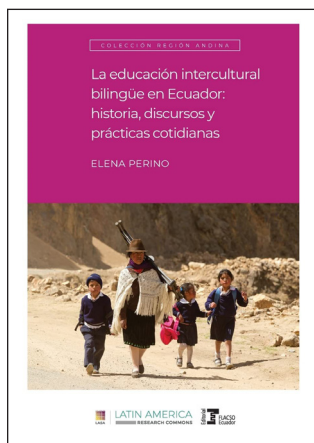
Madres, padres y representantes en la educación durante la pandemia

- Yarımkaya, Derya, y Ufuk Töman. 2021. “Exploring Turkish Parents’ Lived Experiences on On-line Science Lessons of Their Children with Mild Intellectual Disability Amid the COVID-19 Pandemic”. *International Journal of Developmental Disabilities*: 1-10.
<https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1922242>
- Youn, Ma, Jee Leon y Jeon Lee. 2012. “The influence of maternal employment on children’s learning growth and the role of parental involvement”. *Early Childhood Development and Care* 182 (9): 1227-1246. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.604944>
- Yuste, Nazario, y María del Carmen Pérez. 2008. “Las cuestiones familiares como posible causa de la violencia escolar según los padres”. *European Journal of Education and Psychology* 1(2): 19-27. Acceso el 5 de agosto de 2021. <https://bit.ly/3x0nBGb>
- Zhang, Hao, Tao Huang, Liu Sanya, Yin Hao, Li Jia, Huai Yang y Yu Xia. 2020. “A learning style classification approach based on deep belief network for large-scale online education”. *Journal of Cloud Computing* 9 (1): 1-17. <https://doi.org/10.1186/s13677-020-00165-y>

Cómo citar este artículo:

Cárdenas-Tapia, Juan, Fernando Pesántez-Avilés y Angel Torres-Toukoumidis. 2022. “Madres, padres y representantes en la educación durante la pandemia. La dicotomía rural-urbana en Ecuador”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 74: 95-115.
<https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5226>

Libros de FLACSO Ecuador



Colección Región Andina

La educación intercultural bilingüe en Ecuador: historia, discursos y prácticas cotidianas

Elena Perino

Editorial Latin America Research Commons
(LARC)/FLACSO Ecuador

238 páginas

Este libro es un valioso aporte para comprender los complejos procesos sociales, políticos y discursivos a los que se ha enfrentado la educación intercultural bilingüe desde los años noventa. Su más importante contribución es mostrar las tensiones entre los intereses de cuatro actores: la dirigencia del movimiento indígena, la gente de las comunidades, maestras y maestros tanto de la educación "hispana" como intercultural bilingüe, y quienes representan al Estado ecuatoriano.

Fernando Garcés
Universidad Politécnica Salesiana

La riqueza de este libro radica en revelar las tensiones que la educación intercultural bilingüe ecuatoriana vive en la actualidad, y que también afectan a la educación indígena de la mayoría de países de América Latina. La autora ha prestado mucha atención a lo que se ha escrito en Ecuador y en la región sobre el tema. Es destacable su esfuerzo por recuperar los puntos de vista del estudiantado y los padres de familia, aspecto que no se ha considerado en otras investigaciones.

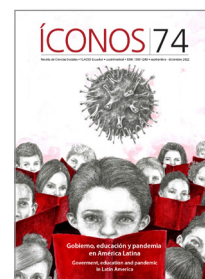
Sebastián Granda
Universidad Politécnica Salesiana


Disponible en www.flacso.edu.ec

t
temas

¿Hacia una ciudad incluyente? Efectos de los cambios estético-corporales de varones transmasculinos

Towards an inclusive city? The effects of aesthetic-corporeal changes among transmasculine men



 Mgtr. Sofía Luciana Santillán. Doctoranda en Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. (luciana.santillan@comunidad.unam.mx) (<https://orcid.org/0000-0002-1489-3191>)

Recibido: 04/10/2021 • Revisado: 07/02/2022
Aceptado: 31/05/2022 • Publicado: 01/09/2022

Resumen

El objetivo del presente artículo es analizar los efectos en la percepción, acceso y disfrute de la ciudad derivados de las transformaciones estético-corporales que realizan los varones transmasculinos. Se enfoca en particular el caso de los miembros de la Fraternidad Transmasculina Ecuador (FTM), organización radicada en Quito. En un primer momento, se identifican los cambios estético-corporales de quienes integran la Fraternidad en cuanto procesos anclados a la lucha por el reconocimiento de la identificación masculina dentro del espacio público. Tales cambios son el resultado de procedimientos de hormonización, mediante la administración periódica de testosterona, y de la adecuación a determinadas prácticas asociadas a la masculinidad. En un segundo momento, se contextualiza a la población transmasculina que pertenece a la FTM para finalmente analizar la influencia de la estética masculina en la percepción del espacio público. Se utilizó metodología cualitativa basada en la observación participante, entrevistas en profundidad y la técnica del relato de vida. Los resultados muestran cómo las transformaciones estético-corporales, que conducen a la masculinización de los cuerpos, cambian las percepciones que tenían quienes participaron del estudio sobre el espacio público e intervienen en las diferentes formas de habitar la ciudad. Se concluye, según los entrevistados, que este espacio se siente menos violento y más amigable con los cuerpos que encarnan la masculinidad, incluso durante la noche.

Descriptores: ciudad; espacio público; Fraternidad Transmasculina Ecuador; hormonización; transformaciones estético-corporales; transmasculinidad.

Abstract

The objective of the current article is to analyze the effects in the perception, access, and enjoyment of the city derived from aesthetic-corporeal transformations by transmasculine men. In particular, it focuses on the case of members of the Transmasculine Fraternity Ecuador (FTM), an organization located in Quito. In the first section, the aesthetic-corporeal changes among members of the Fraternity are identified that are related to processes linked to the struggle for recognition of the masculine identity in public space. Such changes are the result of procedures of hormone therapy, through the periodic administration of testosterone, and the adjustment of particular practices associated with masculinity. In the second section, the transmasculine population that belongs to the FTM is characterized in context in order to then analyze the influence of the masculine aesthetic in perceptions of public space. A qualitative methodology was used based on participant observation, in-depth interviews, and the technique of life histories. The results reflect how aesthetic-corporeal transformations, which lead to the masculinization of bodies, change the perceptions of those who participated in the study regarding public space and mediate various forms of inhabiting the city. It is concluded, according to the interview participants, that this space is experienced as less violent and more friendly with bodies that represent masculinity, including during the nighttime.

Keywords: city; public space; Transmasculine Fraternity Ecuador; hormone therapy; aesthetic-corporeal transformations; trans-masculinity.



1. Introducción

El mundo, la manera en que lo concebimos, las leyes, los discursos, los saberes, los imaginarios sociales, las distintas formas de relacionarnos con otras personas y todo aquello que es considerado “verdad” está construido en clave binaria: masculino y femenino, dos entidades diferentes e inmutables. Como manifiesta Héritier-Augé (1990), el pensamiento simbólico está estructurado binariamente y la jerarquía entre masculino/femenino es la base fundamental de esta estructuración.

Así mismo los cuerpos de las personas se dividen en dos categorías: hombres y mujeres, cada cuerpo con su respectiva función social dentro del sistema binario de género¹ que los clasifica a partir de la sexuación.² A los nacidos con pene se les asigna el género masculino, mientras que a las nacidas con vagina el femenino. Los órganos sexuales son funcionales a la reproducción de la especie humana y, por ello, a partir de la sexuación no solamente se asigna/impone un género, sino también un deseo/orientación sexual: el heterosexual. Tales mecanismos vuelven inteligibles únicamente dos formas de identificación: la masculina y la femenina; y una única manera permitida de desear, relacionarse y amar: la heterosexual.

A esta correlación entre sexo, género y deseo, Rubin (1986) la denominó sistema sexo-género, mientras que Butler (2007) la llamó “matriz heterosexual”. Dicha matriz opera a nivel social como una imposición que recae sobre los cuerpos. En el presente artículo, estableciendo un diálogo con estas autoras, se hablará de cuerpo sexuado, género impuesto y deseo construido.

A propósito, Foucault explica que “el individuo, con sus características, su identidad, en su hilvanado consigo mismo es un producto de una relación de poder que se ejerce sobre los cuerpos, las multiplicidades, los movimientos, los deseos, las fuerzas” (Foucault 2002, 120). En esta relación de poder no solamente se imponen roles y conductas ideales, también se crean sujetos modélicos que son presentados como *la norma, lo natural*. Así se crea un sistema de recompensas y castigos que dependerá de cómo cada persona se adapte a la conducta impuesta por el ideal. Para este autor, la normalización implica la construcción de una norma idealizada de conducta, reforzada a través de recompensas hacia quienes se aproximan a esa norma o castigos para aquellos individuos que se desvían de este ideal.

Entre las distintas recompensas que reciben quienes se adaptan a la norma se encuentra el libre acceso al espacio público y la percepción del mismo como seguro, mucho menos violento y hostil que como lo percibe su contraparte, para quienes se

1 El binarismo de género es un concepto que se desarrolló con el fin de legitimar el sistema de jerarquización histórico en el que vivimos, el cual se basa en la creencia de una superioridad “natural” del varón frente a la mujer, y de todo aquello que es considerado masculino frente a lo femenino. Este sistema de jerarquización tiene como referente al imaginario del cuerpo sexuado.

2 Martha Lamas (2019) utiliza el término “sexuación” en lugar de diferencia sexual para referirse únicamente a la diferencia de datos biológicos entre machos y hembras humanas. La autora señala que la categoría de “diferencia sexual” tiene también carga simbólica y cultural.

¿Hacia una ciudad incluyente? Efectos de los cambios estético-corporales de varones transmasculinos

dirige “el castigo”. Quienes no se ajustan a la norma habitan la ciudad en constante miedo y bajo amenaza, cargando con el estigma de ser diferentes, de no encajar. Debido a esto las personas de la diversidad sexual se han desarrollado socialmente en un contexto de discriminación y exclusión (Butler 2007).

Cabe mencionar que el conjunto social leído como “mujeres” percibe el espacio público de forma distinta al conjunto social leído como “hombres”. Siguiendo a Soto (2016),

el género en cuanto construcción simbólica de la diferencia sexual ha sido fundamental en la configuración de espacios específicamente para uno y otro sexo. Los límites simbólicos que se han impuesto culturalmente a las mujeres han tenido una correlación espacial [...]. Cualquiera de estas espacialidades ha tenido como característica principal la reclusión, la invisibilidad y el silencio (Soto 2016, 77).

Es decir, no solamente las personas de la disidencia sexual se encuentran en un lugar de desventaja frente a las personas cisgénero-heterosexuales, sino también las mujeres frente a los hombres.

Son parte de la diversidad sexogenérica las personas trans³ y travestis,⁴ cuya expresión e identidad de género no corresponde a la impuesta a partir del sexo biológico. Estas personas han construido sus narrativas de vida por fuera de las normas conductuales asociadas a su cuerpo. Ahora bien, existen una infinidad de identificaciones que rompen con el binarismo de género y que van más allá de lo masculino y de lo femenino, que a su vez son constructos sociales y no identificaciones estables e inherentes al sujeto. Con relación a lo anteriormente señalado, Serret (2018) argumenta lo siguiente:

La identidad de género es la que hace a una persona considerarse y ser considerada, en términos del imaginario social, como hombre, mujer u otras variables entre estos dos términos, y se halla referida al ordenador simbólico masculinidad-feminidad. Siendo el núcleo de toda identidad, el género en una persona es igualmente imaginario y se conforma a lo largo de un complejo proceso en la formación subjetiva (2018, 138).

Para efectos del presente artículo se va a hablar de un grupo de personas trans, quienes por sus datos biológicos fueron asignadas mujeres al nacer y que a partir de esto

3 En el presente trabajo se usará el prefijo trans para nombrar a las personas transexuales, transgénero y todas aquellas personas cuya identidad de género no corresponda a la impuesta a partir de la sexuación.

4 La identidad travesti se constituye como identidad política eminentemente latinoamericana con particularidades en cada país y con el potencial de desafiar la lógica binaria de las sociedades occidentales en las que se oprime a quienes se salen de la lógica binaria de la identidad de género. La reivindicación del término “travesti”, de origen peyorativo, es una de las muchas insubordinaciones epistémicas y políticas emprendidas por las personas transfeministas en la región (Domínguez et al. 2021, 35).

Sobre la identidad travesti Lohana Berkins señala lo siguiente: “Tenemos diferencias con las mujeres, como ellas las tienen entre sí. Las nuestras giran en torno a haber sido criadas con toda una carga patriarcal, para ser opresores, para gozar de la dominación, y esto ha hecho más difícil nuestra propia elección de género. Somos traidoras del patriarcado y muchas veces pagamos esto con nuestra vida” (Berkins 2003, 135).

se les socializó con la estética y con los roles de género asociados a la feminidad. Sin embargo, su identidad de género no coincidió con la impuesta a partir de sus datos biológicos, ya que esta fue desde la infancia tendiente hacia la masculinidad, por lo que, una vez que se reconocen a sí mismas como personas transmasculinas, empiezan a realizar en sus cuerpos una serie de transformaciones estético-corporales a fin de ser leídos por la sociedad como varones.

Se abordará a varones transmasculinos pertenecientes a la organización Fraternidad Transmasculina Ecuador (FTM), radicada en Quito, provincia de Pichincha. En lo que concierne a las personas trans que integran la FTM, el denominador común en sus relatos de vida es la escasez de fuentes de información, el desconocimiento y el desinterés por parte del Estado y de las instituciones de poder respecto a su existencia y a las demandas específicas de su sector. A ello se suma la consecuente vulneración de derechos que esto provoca, derechos entre los que se encuentran el acceso al espacio público y una vida libre de violencia dentro de la ciudad.

Con base en lo antes planteado, en el presente artículo se pregunta: ¿qué efectos producen las transformaciones estético-corporales de los miembros de la Fraternidad Transmasculina del Ecuador en la percepción del espacio público y en la forma de habitar la ciudad? Se entienden a las transformaciones estético-corporales como el resultado de procesos de hormonización mediante la administración de testosterona y la adecuación a determinadas prácticas asociadas a la masculinidad. Como se desprende de la investigación en que se basa este texto, las transformaciones de las personas en mención conducen a una masculinización de sus cuerpos incidiendo en la forma de percibir, usar, disfrutar, acceder y habitar la ciudad.

El artículo se organiza en cuatro apartados. Después de la introducción se aborda la metodología. En el tercer apartado se desarrolla el marco teórico donde se construye una relación entre identificación y cuerpo; también aparece el contexto de la FTM y las características generales de las vidas de estas personas. En ese mismo apartado se describen los efectos que producen las transformaciones estético-corporales de los miembros de la FTM en la percepción del espacio público y en las diferentes formas en las que habitan la ciudad. Finalmente, se presentan las conclusiones generales del estudio.

2. Metodología

Este artículo se desarrolla a partir de la investigación de la tesis titulada “Hombres trans: narrativas biográficas de los miembros de la Fraternidad Transmasculina Ecuador”, previa a la obtención del título de maestra en Ciencias Sociales con mención en Género y Desarrollo por FLACSO Ecuador. En el trabajo investigativo, realizado en 2019, se utilizó un marco metodológico cualitativo y el método de investigación

¿Hacia una ciudad incluyente? Efectos de los cambios estético-corporales de varones transmasculinos

etnográfico, el cual permite “describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimiento y prácticas de grupos, culturas y comunidades” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2010, 501).

La investigación implicó el desarrollo de trabajo de campo, descripción densa y entrevistas en profundidad. A su vez, permitió describir e interpretar la construcción de la masculinidad en los cuerpos de los transmasculinos pertenecientes a la FTM a partir de sus narrativas biográficas desde los recuerdos más tempranos en la niñez, pasando por el reconocerse como varones trans durante la pubertad y la adolescencia, hasta encontrar en los grupos de pares y en el transfeminismo un espacio seguro de acompañamiento.

Las entrevistas en profundidad realizadas implicaron el desarrollo de “encuentros cara a cara” entre la investigadora y los informantes, “dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan 1987, 194-195). El fin fue “adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado” (Robles 2011, 40). Las entrevistas se realizaron a cinco de los diez miembros que conformaban la FTM en el año 2019, cuyas edades oscilaban entre los 16 y 35 años; todos ellos viven en el norte de Quito, capital del Ecuador, en la provincia de Pichincha.

Se investigó, mediante la misma técnica de la entrevista en profundidad con un sujeto de estudio, acerca de los procesos personales de transición hacia la masculinidad mediante las transformaciones estético-corporales que los integrantes de la FTM han realizado en sus cuerpos y los principales problemas que han enfrentado una vez que han empezado este proceso, para luego ubicar el relato en un punto de convergencia entre dos aspectos: 1) el testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital, de sus experiencias, de su visión particular; y 2) la plasmación de una vida que es el reflejo de una época (Pujadas 1992, 41).

Finalmente, se realizaron entrevistas a activistas transfeministas del Proyecto Transgénero (plataforma Madre de la Fraternidad Transmasculina Ecuador) creado en el año 2012 con el objetivo de trabajar por el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas trans.

3. Análisis y resultados

Para analizar los resultados de la presente investigación se priorizaron los relatos de vida de los miembros de la FTM en lo relacionado con la percepción del espacio público y las distintas formas de habitar la ciudad. Siguiendo a Bertaux (2005),

un relato de vida no es un discurso cualquiera: es un discurso *narrativo* que trata de contar una historia *real* y que, además, a diferencia de la autobiografía escrita, se improvisa en el marco de una relación dialógica con un investigador que, de entrada, orienta la entrevista hacia la descripción de experiencias que le ayuden al estudio de *su* objeto (Bertaux 2005, 73-74).

Así, en un primer momento se profundizó en las narrativas de los entrevistados cuando estos se relacionaban con su entorno bajo la estética femenina. Después, en un segundo momento, se analiza cómo masculinizaron sus cuerpos y empezaron a habitar la ciudad bajo una estética masculina.

Identificación y cuerpo: hacer el género

La cuestión de la identidad ha sido el foco de varios estudios y debates dentro de las ciencias sociales. La idea esencialista –la cual concibe la identidad como natural, fija e inherente al ser humano– ha marcado por mucho tiempo este concepto. Mientras, el pensamiento constructivista –en el que se concibe la identidad en cuanto constructo social que responde a determinado contexto– se ha opuesto a estas ideas acerca de la identidad como algo fijo e inmutable, afirmando que esta responde a un proceso de construcción constante en determinado contexto social. El mismo concepto se ha vuelto problemático como categoría de análisis pues dentro de las ciencias sociales no existe un consenso sobre lo que realmente significa. Brubaker y Cooper (2001) señalan que en unos casos la categoría “identidad” tiene un significado fuerte y en otros, débil; que en ciertos contextos se le considera algo fijo e inherente a la esencia y en otros algo maleable y en proceso de construcción, es así que proponen el uso del término “identificación” en lugar de “identidad”.

Restrepo (2014), en su lectura de Hall (1999), argumenta que “existe una tendencia a abordar el debate sobre la identidad en oposición directa a los enfoques esencialistas y antiesencialistas. Hall arguye una tercera posibilidad: una crítica de la interpretación de la identidad como una posición fija y naturalizada sin asumir que, en consecuencia, la identidad es volátil y subsumida a la voluntad del individuo” (Restrepo 2014, 106). “Así, no existe una identidad fija, pero tampoco la identidad es un horizonte abierto del cual simplemente se escoge” (Hall 1999, 207 citado en Restrepo 2014, 106).

Estos autores indican que las identidades se construyen en determinados contextos específicos, en determinados espacio y tiempo, y que responden al discurso de poder dominante. Al respecto, Hall explica lo siguiente:

Precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas. Por otra parte, emergen en el juego de modalidades específi-

¿Hacia una ciudad incluyente? Efectos de los cambios estético-corporales de varones transmasculinos

cas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida (Hall 2003, 18).

Partiendo de este análisis se puede afirmar que las personas que logran sentirse identificadas con las categorías impuestas y con los formatos que se presentan como únicos e inalterables no suelen percibir la importancia y la necesidad que sienten las personas trans de que su cuerpo, su identidad de género y su expresión de género correspondan entre sí para poder llevar una vida libre de violencia y discriminación dentro del espacio público. Por lo cual es importante interpelar las formas en las que históricamente se han analizado las cuestiones relacionadas con la identidad de género⁵ para poder mejorar las condiciones de vida de la población trans. En tal sentido, Serret advierte que “la velocidad con la que cambia el mundo de los géneros exige una actualización categorial que nos permita pasar de la sorpresa a la comprensión; que posibilite dar el salto epistemológico demandado por la realidad social contemporánea de las identidades de género” (Serret 2011, 72).

Dentro del sistema binario de género tanto mujeres como varones muestran determinadas características físicas y estéticas que permiten su ubicación en lo masculino o en lo femenino cuando se muestran ante la sociedad. Preciado indica que la categoría de género abre “la posibilidad de usar la tecnología para modificar el cuerpo según un ideal regulador preexistente de lo que un cuerpo humano (femenino o masculino) debe ser” (Preciado 2009, 22). Por esto, para las personas trans resulta sumamente importante que su estética refleje su identidad de género y les permita llevar una vida donde sus derechos de ciudadanía no sean constantemente vulnerados. Así lo expresa Heiko, varón transmasculino:

Nunca tuve una estética muy femenina, usaba ropa holgada para que no se note mi pecho y en sí era ropa de hombre, además no me maquillaba y llevaba mi cabello corto. Sin embargo, cuando iba por la calle la gente siempre me regresaba a ver, como queriendo saber qué mismo es que soy, eso me incomodaba y trataba de no hablar para que no se note mi voz de mujer (entrevista a Heiko, parque El Ejido, abril de 2019).

Nadie más que la persona que habita un cuerpo sabe cuál es la identidad de género que le corresponde. Imponer roles y estereotipos sobre cuerpos ajenos es violento e invisibiliza al sujeto. Sobre ello, Helien y Piotto (2012) afirman:

No nacemos con una identidad determinada, sino que es un proceso que se va construyendo durante toda la vida. Y para muchos especialistas, la idea de una identidad cerrada, a esta altura, es poco menos que un mito, una concepción estable y estrecha

5 Identidad de género es la masculinidad o femineidad de una persona, independientemente de su canon corporal de origen (Almeida y Vásquez 2010, 7), mientras que expresión de género, se refiere a la externalización que hace la persona, a través de la conducta, vestimenta, postura, interacción social, etcétera, de su identidad de género (Negro 2010, 157).

que se liga al biologicismo y determinismo, que no hacen otra cosa que estigmatizar e invisibilizar a los individuos [...]. Podríamos decir que solo una persona que se mira en el espejo, que elige cada día cómo vestirse, cómo interactuar con el mundo, es quien puede decir cuál es su identidad. Y nadie por fuera de esa persona podría tener la autoridad de realizar un juicio sobre esto (Helien y Piotto 2012, 93).

[...]

Finalmente, podríamos preguntarnos, al fin y al cabo, de quién es el cuerpo, a quién le pertenece; cuanto más si se trata de algo tan subjetivo, complejo y profundo como es la identidad. Sin duda, el cuerpo y la mente como unidad, en cada momento de la historia, pertenecen a la persona. Pero esto, ¿es realmente así? El cuerpo se convierte en un campo de batallas (Helien y Piotto 2012, 105-106).

A razón de lo anteriormente señalado, expresar la identidad de género mediante el cuerpo y la estética llega a tener tal importancia para las personas trans que un gran porcentaje de estas somete sus cuerpos a un cambio radical, transformándolos mediante procesos hormonales y quirúrgicos; es decir, construyen su identidad no solamente mediante la actuación, también lo hacen en la materialidad corpórea, sus cuerpos pasan por un proceso de transición de un género a otro. La adaptación a los roles de género⁶ y la reproducción de los mismos por parte de las personas trans es una muestra de que lo que se considera natural e inherente a poseer determinados datos biológicos no son más que construcciones sociales convertidas en verdades por medio del discurso hegemónico. Cabe aclarar que no todas las personas trans deciden hacer estas transformaciones en sus cuerpos; para algunas resulta innecesario consumir hormonas para feminizarse o masculinizarse y tampoco operar sus órganos genitales constituye una prioridad.

A pesar del binarismo hegemónico de género autores-as como Butler (2002, 2007) y Platero (2014) aseguran que el género no debe leerse en clave binaria. Tampoco las personas están obligadas responder a los roles que se le asigna a determinado género, pues existen varias maneras de expresar la identidad en y con el cuerpo. Así, quien se identifique como hombre no necesariamente tiene que reproducir conductas machistas asociadas a la masculinidad hegemónica, aquella “configuración de [la] práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza, (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (Connell 1995, 39). Estas ideas se están deconstruyendo y quien no cumple con los roles impuestos no deja de ser quien es por no cumplir con la norma de género socialmente establecida.

6 La reproducción del “deber ser” de lo que significa ser hombre o ser mujer dentro de determinada sociedad se denomina aquí rol de género.

¿Hacia una ciudad incluyente? Efectos de los cambios estético-corporales de varones transmasculinos

Existen varones, mujeres o ambiguos, hechos a “medida única”, en un molde único, capaz de desafiar todo lo instituido y establecido como norma; y capaz de derribar la convención del rosa=mujer, celeste=varón, por tomar la convención instalada para esa diferenciación; y que demuestran, a su vez, la enorme capacidad de los seres humanos para enfrentar la adversidad –que parece redoblar en un mundo tan adverso como el de los transexuales– y salir fortalecidos (Platero 2014, 94).

Se concluye este apartado argumentando que el concepto de identidad es problemático como categoría de análisis dentro de las ciencias sociales por lo cual se coincide con aquellos autores que han señalado que es más útil usar el término “identificación”. A partir de los postulados de Hall (2003) se propone la identidad como el producto de un proceso de identificación, producto de tomar una posición. Finalmente, se ha propuesto que la categoría de identidad de género debe romper con la mirada binaria a partir de la cual se la ha analizado y construido históricamente, entendiendo que no existe solamente el binario masculino/femenino y aceptando que pueden existir varias formas de vivir y de *hacer el género*.

Contexto de la población transmasculina que pertenece a la Fraternidad Transmasculina en Quito

127

La Fraternidad Transmasculina Ecuador nace como uno de los componentes del Proyecto Transgénero (PT) en la lucha por la visibilización de los hombres trans en el Ecuador. Dicho proyecto

es una propuesta de fortalecimiento de la identidad trans a través de estrategias políticas, socioculturales, paralegales y judiciales de exigibilidad de derechos. El proyecto intenciona, particularmente, mejorar el goce y ejercicio de las libertades de imagen, identidad y asociación de las personas y comunidades trans e intersex, y la ocupación de espacios urbanos y socioculturales de los que los “cuerpos distintos” han permanecido históricamente excluidos. El PT tiene su sede en Quito y es un referente del activismo trans a nivel nacional (Almeida y Vásquez 2010, 12).

Es posible afirmar que el PT es una especie de “organización madre” que ha generado diversas propuestas de trabajo con la comunidad trans con la intención de que estas en algún momento se independicen o continúen trabajando en coalición con la propuesta madre, desde una perspectiva transfeminista. El proyecto desde sus inicios ha tenido programas de base comunitaria (TBC), pero cabe recalcar que es a partir del año 2015 que se les empieza a llamar Programas Comunitarios. Así, la FTM constituye un programa comunitario del Proyecto Transgénero, el cual está hasta el momento radicado en Quito.

La búsqueda de hombres transmasculinos por parte del PT, y específicamente por parte de la fundadora de este proyecto, se da a la par de la campaña de “Mi género en mi cédula”.⁷ La activista contactó mediante las redes sociales a Sebastián, un varón trans al que nombró presidente de la FTM, a quien le propone formar una organización de hombres trans desde una mirada política transfeminista. Sebastián aceptó la propuesta y a partir de ese momento se puede hablar de la formación de la Fraternidad Transmasculina Ecuador.

De esta manera, la FTM fue fundada a la par de la mencionada campaña, con el compromiso y el esfuerzo por parte de Sebastián de encontrar a más chicos transmasculinos para brindarles capacitación y formación política transfeminista a través del Proyecto Transgénero. Sebastián menciona que algunos de los chicos que hoy son miembros de la FTM se acercaron a él una vez que empezó su transición con el único fin de pedirle información sobre cómo llevarla a cabo. Reconoce que en un principio encontrar chicos transmasculinos que estén interesados en visibilizarse y hacer cabildeo político no fue una tarea fácil. Así lo comenta:

Había muchas personas que veían mi cambio y me contactaban, eran personas cercanas a mí, [...] hay personas que solamente se te acercan por curiosidad, personas que realmente no tienen ningún deseo de transicionar ni nada, siempre va a haber un morbo ahí [...]. Yo siempre he tenido el problema de que hay chicos que te dicen: “yo quiero transicionar pero no meterme en la política, ni a luchar ni nada”, y es aceptable porque no puedes obligar a nadie, pero también hay que entender que si no luchas no va a ser posible ningún cambio, o sea, vamos a seguir estando invisibilizados y lo importante es visibilizarse, decir, “estamos aquí y tenemos estas necesidades que deben ser atendidas”, porque el Estado tiene una deuda histórica con nosotros (entrevista a Sebastián, parque Fernando Velasco, abril de 2019).

Después de la campaña “Mi género en mi cédula” los primeros miembros de la FTM en conjunto con el Proyecto Transgénero gestionaron el programa deportivo de la Fraternidad; en el año 2017 inició el programa FTM Boxers (figura 1), iniciativa que permitió que los chicos de la FTM aprendieran a boxear. La Fraternidad se hizo cada vez más visible, nuevos miembros empezaron a llegar y cada vez hay más chicos transmasculinos comprometidos con el activismo político transfeminista. Después de este primer proyecto llamado FTM Boxers se realizaron una serie de eventos, por

7 La campaña “Mi género en mi cédula” fue un proyecto de *Reformas a la Ley de Registro Civil, Identificación y Cedulación en materia de identidad de género*, presentado por varias organizaciones de personas pertenecientes a la comunidad trans y activistas el 6 de junio de 2012. El proyecto propone sustituir la mención registral de “sexo” por la mención de “género” en la cédula de ciudadanía ecuatoriana, de modo que el dato del sexo con el que nacen las personas conste únicamente en la partida de nacimiento de cada ciudadana o ciudadano. Complementariamente la reforma propone reconocer, a petición de parte, la autoidentificación de género en las solicitudes de cambio de nombres femeninos por masculinos, o viceversa, que se tramitan regularmente en las dependencias de Registro Civil del país. Por último, en lo que toca específicamente a la realidad de las personas intersexuales y transexuales, la reforma propone desjudicializar el procedimiento de cambio de sexo legal ya contemplado en la actual Ley de Registro Civil, Identificación y Cedulación, tornando lo que hoy es un juicio sumario de rectificación de partida de nacimiento en un proceso administrativo sujeto a la verificación de criterios objetivos (Proyecto Transgénero 2013).

¿Hacia una ciudad incluyente? Efectos de los cambios estético-corporales de varones transmasculinos

ejemplo, una exposición fotográfica en FLACSO Ecuador, entrevistas a miembros de la FTM en el canal de televisión Teleamazonas y en el periódico *El Comercio*, coloquios y conversatorios en la academia.

Como último componente visible, la presentación de la Pasarela FTM realizada en el Centro de Arte Contemporáneo de Quito que fue el producto final del programa deportivo (figura 2). Pasarela FTM fue un gran evento que convocó a activistas, académicos-as, medios de comunicación y personas de la sociedad civil, en el cual los chicos de la Fraternidad hicieron una presentación artística combinando la danza, el box y la pasarela. Se ofreció un reconocimiento a los profesores que acompañaron a los chicos durante el tiempo de formación deportiva, así como a la fundadora del Proyecto Transgénero, quien fue la gestora de todos los programas realizados por la Fraternidad.

Figura 1. Celebración con la gestora del proyecto durante FTM-BOXERS



Fuente: Santillán (2020, 132).

Figura 2. Festejo después de la Pasarela FTM



130

Fuente: Santillán (2020, 133).

Es importante mencionar que este grupo de chicos al ser transfeministas apuestan por una masculinidad no hegemónica, rompiendo con normas y estereotipos impuestos sobre sus cuerpos. A pesar de que ahora se encuentran en un lugar privilegiado dentro del espacio público —el masculino— comparado con el lugar social que tenían anteriormente dentro del sistema binario de género —el femenino—, ellos demuestran y argumentan la importancia de no reproducir conductas violentas y patriarcales consideradas “propiamente masculinas”. Por el contrario, su lucha contra el machismo, la transfobia, la homofobia y el sexismo se ha vuelto parte de su día a día y su motor de lucha como activistas transfeministas. Para estos chicos, la percepción del espacio público, así como el acceso, uso y disfrute de la ciudad, están marcados por la deconstrucción constante de los roles de género hegemónicos impuestos acerca de la masculinidad.

La Fraternidad Transmasculina brinda soporte emocional y guía a quienes están empezando la transición, incluso a aquellos que se acercan con las primeras dudas sobre su identidad, con la pregunta: ¿quién soy? En sus diferentes proyectos la FTM ha ayudado a que varones trans se empoderen respecto a su identidad de género y sus derechos como personas trans. La FTM es, como su nombre lo indica, una fraternidad, una hermandad, un grupo de amigos que se escuchan, se acompañan, se apoyan y trabajan juntos por el mismo sueño: un mundo más igualitario.

¿Hacia una ciudad incluyente? Efectos de los cambios estético-corporales de varones transmasculinos

En el presente apartado se ha desarrollado una breve contextualización de la Fraternidad Transmasculina desde sus inicios como uno de los componentes del Proyecto Transgénero. Aun cuando al principio a la organización le fue difícil encontrar a sus integrantes, en la actualidad hay cada vez más hombres trans interesados en pertenecer a la Fraternidad y hacer activismo político transfeminista. Hoy por hoy es una de las organizaciones trans más representativas de la urbe quiteña.

La testo en el cuerpo: las transformaciones estético-corporales y sus efectos en la percepción del espacio público

Para transformar un cuerpo femenino en masculino es esencial la administración periódica de la hormona masculina testosterona. Esta se puede encontrar en el mercado de la salud en diversas presentaciones como parches, gel, pastillas e inyecciones. En el Ecuador la testosterona es de venta libre y se la puede conseguir en cualquier farmacia. Debe ser administrada cada cierto tiempo y en determinadas dosis según cada caso. En el contexto ecuatoriano, la despreocupación del Estado sobre el tema trans, la desinformación acerca de la hormonización en cuerpos transmasculinos y la falta de capacitación de los servidores públicos del área de salud ha provocado que la mayoría de los entrevistados empiecen su tratamiento hormonal de manera empírica, es decir, sin ningún tipo de direccionamiento médico, siguiendo únicamente los testimonios y experiencias de otros transmasculinos que ya han suministrado testosterona a sus cuerpos.⁸ Andrey, varón transmasculino perteneciente a la FTM, comparte las siguientes palabras:

Cuando te sucede algo, ¿a dónde recurre?, obtienes el medicamento, pero no tienes después a dónde acudir si te pasa algo, porque como te digo muchos chicos accedemos a este tipo de hormonas sin una guía médica y si nos da alguna hemorragia o alguna cosa, ¿a quién acudimos? El sistema de salud pública no va a saber cómo actuar contigo, te ven y te preguntan, ¿usted qué es?, como a mí me ha tocado pasar, le presentas tu identificación y te dicen esto no coincide con la anatomía de su cuerpo, [...] o si ya hiciste el cambio de nombre y toda la cuestión de los documentos te vas a hacer algún examen ginecológico te dicen “pero usted es un hombre”, no saben cómo proceder con nosotros, es muy complicado. [...] Yo sé que corre por nuestra cuenta porque no dan la debida atención que se requiere y te toca hacerlo de esta manera, es como un suicidio, atentar contra uno, quizá no lo vean así de esta manera, pero es la única forma de poder ser quienes somos (entrevista a Andrey, Plaza Foch, abril de 2019).

En cuanto a la transición física, entre los primeros cambios que comentaron haber experimentado mis entrevistados frente a la testosterona se encuentran la voz, que se

⁸ Para los chicos de la FTM, la forma de encontrar y contactar con pares ha sido mediante redes sociales.

hace más gruesa, la dureza de la piel, el aumento de la libido y de la energía, aumento de la fuerza física, aumento del vello facial y corporal, ensanchamiento de la espalda, engrosamiento del rostro. Su transformación física ha de tener implicaciones en cómo se vive la calle, en cómo son percibidos en la misma, y también en lo que podría decirse el “control de las impresiones” (Goffman 1989) en el espacio público. En cuanto a cambios emocionales, ellos expresaron sentir una especie de relajación mental, percibiendo las cosas del diario vivir de manera distinta a como lo hacían antes; con el pasar del tiempo empiezan a normalizar en su día a día las sensaciones nuevas que esta hormona masculina les proporciona. Al respecto Derek menciona que

los cambios dependen de cada cuerpo, cada cuerpo es diferente, hay algunas personas que tienen unos cambios a los cuatro o seis meses, mientras otras recién a los dos años. Los primeros cambios que noté fue la fuerza física, al primer mes empecé a tener más fuerza de lo normal, así que pude hacer ejercicios que antes no podía, al tercer o cuarto mes me dejó de bajar la regla y al mismo tiempo la voz se me empezó a hacer más gruesa, aunque yo creo que aún no está lo suficientemente masculinizada mi voz, aún siento que tengo voz de puberto; me salía bastante vello facial y corporal. Sí te das cuenta... es como que uno empieza a tener la segunda pubertad, la que uno siempre quiso tener (entrevista a Derek, Parque Urbano Cumandá, abril de 2019).

132

Cabe recalcar que la administración de testosterona es de vital importancia para ellos ya que, si no lo hacen periódicamente y de la manera adecuada, los cambios en sus cuerpos comienzan a estancarse e incluso sus rasgos físicos y facciones podrían volver a feminizarse. La menstruación vuelve a aparecer en un par de meses y pueden llegar a experimentar drásticos cambios en el estado de ánimo como depresión y ansiedad. Acerca de la importancia que adquiere la estética⁹ para las personas trans en la sociedad ecuatoriana, la gestora de la campaña “Mi género en mi cédula” señala:

La estética no ha sido vista por el derecho como algo profundo, ni por la sociedad ni por las instituciones. Siendo la estética ese aspecto de la identidad por el que mueren las personas trans, entonces había que cambiar ese paradigma en muchos niveles. La estética es la razón por lo que detienen a las personas en el espacio público, la estética crea sujetos sospechosos y de segundo orden, la estética está vinculada al colonialismo, al racismo, al etiquetamiento en todo sentido, y, por otro lado, la estética es esa reivindicación de autonomía a toda costa y es profundamente política (entrevista a gestora del Proyecto Transgénero, Plaza de las Américas, mayo de 2019).

⁹ Sobre los avances que se han conseguido en América Latina respecto a la identidad de género asociada esta con la libertad estética, tenemos la Ley de Identidad de Género sancionada en Argentina en el año 2012 (Ley 26 743/2012) donde aparece que la identidad se enmarca en los derechos humanos. Dicha ley en su art. 2 establece que “se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido”. Para Farji Neer (2014, 53), “esta ley se constituye como caso paradigmático de estudio ya que permite que la adecuación corporal al género autopercibido se lleve a cabo a través de intervenciones médicas (incluyendo la reasignación genital, intervenciones quirúrgicas parciales o totales y terapias hormonales) sin requerir ningún tipo de evaluación diagnóstica ni autorización judicial”.

¿Hacia una ciudad incluyente? Efectos de los cambios estético-corporales de varones transmasculinos

Ahora, en cuanto al habitar el lugar de lo femenino para luego encarnar la masculinidad y de esta forma habitar el lugar social masculino, las experiencias de los entrevistados se centraron en la percepción del espacio público, la cual cambia notablemente a partir de los cambios estéticos que realizaron en sus cuerpos. Las personas transmasculinas al dejar de ser acosadas por otros hombres debido a que su estética de mujer empieza a cambiar y a masculinizarse sienten la ciudad más amigable, menos insegura y menos violenta que cuando la habitan presentándose socialmente con una estética femenina o ambigua. Experimentan la sensación de libre circulación recalcando en sus testimonios el poder acceder, entre otras cosas, al derecho a la noche que con la estética femenina que tenían en un primer momento sentían limitado e incluso nulo por las violentas interacciones con sujetos masculinos. Bruce, varón transmasculino, relata algunas de sus experiencias:

Cuando ya empiezas a tomar testo puedes pasear libremente por la ciudad. Nadie te molesta, nadie se da cuenta [de] que eres trans a menos que tú mismo lo digas o que vean en tu cédula o tus papeles, y eso es bueno porque puedes salir de noche y aunque también puedes correr peligro de un asalto o cosas así ya no tienes ese miedo de que por violarte te terminen matando, o sea, es distinto en ese sentido, porque como mujer no solo es el miedo a que te roben, ¿me entiendes? (entrevista a Bruce, barrio Marianita de Jesús, abril de 2019).

133

Este nuevo privilegio de acceder a la ciudad de forma más libre y segura se asocia a la masculinidad que se debe principalmente a que la nueva estética de las personas transmasculinas se confunde fácilmente con la de un hombre biológico, lo cual se conoce como *cispassing*.¹⁰ Según Falú (2009, 23), “el espacio público sigue siendo masculino. Las mujeres han tenido históricamente vedado el espacio público y la ‘irrupción’ en él ha sido producto de sus luchas”.

Escuchar las narrativas sobre las diversas experiencias vividas dentro del espacio público derivadas de la estética ayuda a comprender cómo hombres, mujeres y personas de la diversidad sexogenérica acceden a la urbe, de forma jerárquica y diferenciada. Ello permite descubrir las diferentes formas sociales y culturales de la subordinación de los cuerpos femeninos y feminizados, así como de los masculinos no hegemónicos y los cuerpos que no asumen una estética normativa de hombre o de mujer.

Narrar los modos en los que se experimenta el espacio ciudadano permite analizar las violencias sistemáticas asociadas a las formas de masculinidad hegemónica en las urbes y su incidencia en las demás existencias. Para Aguilar,

es en las voces de los ciudadanos que es posible encontrar recreaciones de lo local y la vida cotidiana que no están articuladas a estas grandes narrativas de lo urbano y

10 Capacidad de una persona trans de pasar por una persona cis.

permiten conocer modalidades novedosas en cuanto al vínculo con lo urbano desde la escala de la experiencia del habitante (Aguilar 2009, 160).

Las distintas interacciones que pueden darse entre los habitantes de una ciudad conforman uno de los principales asuntos a tratar en la agenda de políticas públicas, ya que abarcan el tema de la seguridad ciudadana al movilizarse dentro del espacio público. Un punto de partida para conocer la ciudad es pensarla como espacio social y simbólico percibido, vivido y apropiado por individuos y grupos diferentes, que tienen un papel activo en la definición del orden urbano y en la producción de la forma, la estructura y las actividades socioeconómicas y político-culturales (Lefebvre 1994). Derek describe las diferentes formas de interacción que ha percibido a razón de su nueva estética masculina luego de dos años de administración periódica de testosterona:

Cuando estamos interactuando con alguna mujer mis panas son frescos, pero cuando estamos solo entre hombres es un asco y a veces me da rabia, entonces en el aspecto de lo que es ser transfeminista a veces yo he peleado con bastantes hombres cisgénero [...]. Los hombres tenemos más privilegios, siempre me pareció muy sobrevalorada la masculinidad, antes de cambiar, antes de las hormonas me discriminaron *full* porque si eres mujer y para colmo naces negra es peor en la sociedad; una mujer sufre más [...], por ejemplo, como yo siempre fui masculino en una ocasión un profesor me dijo: “señor Mina, ¿quiere que le enseñe a ser mujer?”, fue asqueroso... (entrevista a Derek, Parque Urbano Cumandá, abril de 2019).

Los chicos de la FTM se autoidentifican como varones transfeministas, Almeida (2020) explica cómo los estudios de las masculinidades dan cuenta de una masculinidad hegemónica la cual “se ejerce como una norma de conducta para los varones, que tiene implicaciones violentas tanto para los sujetos varones que se encuentren suscritos a ella, como para los sujetos varones que no” (2020, 14). Ahora, en cuanto a las distintas formas de percibir el espacio público y el privilegio masculino que permite acceder libremente a este, una activista transfeminista y transfemenina relata:

Yo siempre me sentía libre en el espacio público, disfrutaba del privilegio masculino de poder acceder a él incluso en la noche. Cuando empecé con la transición al principio solo eran miradas curiosas, hasta que un día pasó que me manosearon en el trolebús, yo me quedé paralizada, era la primera vez que me pasaba. También cuando mi cuerpo empezó a cambiar [mi] mamá me dijo que ya no esté saliendo en la noche, que no llegue muy tarde, que era peligroso y yo al principio me resistía pero con lo que pasó y con las cosas que fueron pasando, el acoso callejero, yo me di cuenta de que no era una exageración y también empecé a cuidarme, ya no podía ir tranquila en el bus ni caminar tranquilamente por la calle, si veía que había un grupo de hombres dejaba

¿Hacia una ciudad incluyente? Efectos de los cambios estético-corporales de varones transmasculinos

de pasar por ese lugar porque ya me decían cosas en grupo (entrevista a Nua, Parque Bicentenario, mayo de 2019).

Concluyendo podemos decir que la ciudad se muestra más amigable para con la masculinidad y los cuerpos normativos. Los varones transmasculinos entrevistados relatan que una vez empiezan a consumir testosterona y a encarnar en sus cuerpos la estética asociada a lo masculino comienzan también a percibir réditos en su vivencia del espacio público, así como en las relaciones interpersonales. La masculinidad de los varones trans que participaron en el estudio se desarrolla como no hegemónica y transfeminista.

4. Conclusiones

El espacio público y el derecho a la ciudad han sido históricamente masculinos. La irrupción de las mujeres y de las diversidades sexogenéricas es un fenómeno reciente que se ha conseguido gracias a los feminismos y a las distintas luchas sociales. Sin embargo, en plena segunda década del siglo XXI, mujeres y personas de la disidencia sexual cuya estética o expresión de género se muestran ambiguas, y salen del canon normativo de “lo propio” de la masculinidad y de la feminidad, aún perciben lo ciudadano como un ambiente hostil y poco amigable para con sus formas de encarnar y expresar su identidad de género. En el caso de los varones transmasculinos pertenecientes a la FTM se ha evidenciado que al realizar la transición hacia la masculinidad mediante la administración empírica de testosterona han podido contrastar las experiencias dentro de la ciudad, la cual en los primeros años de vida fue habitada desde la feminidad para posteriormente habitarla desde el privilegio masculino.

Los varones de la FTM dan muestras de que cuando empezaron a encarnar la masculinidad, sintieron cómo poco a poco el espacio público se mostraba menos violento y hostil, se sintieron más libres y seguros al habitar la ciudad, incluso durante la noche, una experiencia que temían cuando encarnaban la feminidad. También señalan que en los primeros momentos de la transición cuando su estética se mostraba más ambigua sentían la curiosidad de las demás personas, el deseo de “ubicarles” dentro del binarismo de género, saber “qué son”, a qué lugar pertenecen, esto evidencia la incomodidad del resto de personas ante sus estéticas ambiguas y andróginas.

Con respecto al tema de las diversidades y disidencias sexuales y la percepción del espacio público para con sus existencias se sugiere ahondar más sobre las experiencias de mujeres transfemeninas, quienes pasaron de habitar el lugar de lo masculino hacia el lugar de la feminidad, y cuya estética se muestra más ambigua que la de los varones transmasculinos, quienes fácilmente pueden pasar por hombres biológicos, mientras que las mujeres trans generalmente suelen ser ubicadas como

personas trans, experimentan otro tipo de interacciones dentro del espacio público, y son sexualizadas y violentadas por su estética y expresión de género.

Es importante reconocer el valor que las personas trans le otorgan a la dimensión estética, entendiendo que es por cómo se muestran al mundo y ante la sociedad la razón por la cual son aceptadas o discriminadas, bienvenidas o rechazadas. La imagen que brindan al resto toma un papel tan importante, incluso es la razón por la que muchas mujeres trans en su mayoría son asesinadas a causa de la transfobia aún latente en sociedades como la ecuatoriana en general y la quiteña en particular.

Para finalizar la reflexión recalco la importancia de desencianar la identidad dejando de anclarla a los datos biológicos para permitir que las personas trans, así como cualquiera que tenga una expresión de género no normativa, dejen de ser consideradas “sujetos sospechosos” dentro del espacio público. Se respetará de ese modo su derecho a la libertad estética y a una vida digna y libre de violencia.

Referencias

- Aguilar, Miguel. 2009. “Narrativa y vida urbana”. En *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica*, coordinado por Miguel Ángel Aguilar, Eduardo Nivón, María Ana Portal y Rosalía Winocur, 155-165. Barcelona: Anthropos.
- Almeida, Diana María. 2020. “Varones antipatriarcales y feministas: tiendas políticas dentro del movimiento feminista, construcción de subjetividades y politización”. Tesis de maestría, FLACSO Ecuador. <https://bit.ly/3bCDzzz>
- Almeida, Ana, y Elizabeth Vásquez. 2010. *Cuerpos distintos: ocho años de activismo transfeminista en Ecuador*. Quito: Manthra.
- Berkins, Lohana. 2003. “Un itinerario político del travestismo”. En *Sexualidades migrantes: género y transgénero*, compilado por Diana Maffia, 127-137. Buenos Aires: Feminaria Editora. <https://bit.ly/3x7avap>
- Bertaux, Daniel. 2005. *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Butler, Judith. 2007. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, Judith. 2002. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Brubaker, Rogers, y Frederick Cooper. 2001. “Más allá de la ‘identidad’”. *Apuntes de investigación del CECYP* 7: 30-67. <https://bit.ly/3awQUbR>
- Connell, Robert. 1995. “La organización social de la masculinidad”. En *Masculinidad/es: poder y crisis*, compilado por Teresa Valdés y José Olavarría, 31-48. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres.
- Domínguez, Andrea, Juliana Martínez, Ángela Duarte y Daniel González. 2021. *Transfeminismos en América Latina*. Berlín: Sentiido / Heinrich Böll Stiftung. <https://bit.ly/38TxIEP>
- Falú, Ana. 2009. “Restricciones ciudadanas: las violencias de género en el espacio público”. *Pensamiento Iberoamericano* 9: 127-146. <https://bit.ly/3wZrv2f>

¿Hacia una ciudad incluyente? Efectos de los cambios estético-corporales de varones transmasculinos

- Farji Neer, Anahí. 2014. “Las tecnologías del cuerpo en el debate público: análisis del debate parlamentario de la Ley de Identidad de Género argentina”. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana* 16: 50-72. <https://bit.ly/3z6Gf23>
- Foucault, Michel. 2002. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Goffman, Erving. 1989. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, Stuart. 2003 “Introducción: ¿Quién necesita ‘identidad?’”. En *Cuestiones de identidad cultural*, editado por Stuart Hall y Paul du Gay, 13-39. Buenos Aires: Amorrortu. <https://bit.ly/3xnBJe5>
- Helien, Adrián, y Alba Piotto. 2012. *Cuerpxs equivocadx: hacia la comprensión de la diversidad sexual*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista Lucio. 2010. *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Héritier-Augé, Françoise. 1990. “Mujeres ancianas, mujeres de corazón de hombre, mujeres de peso”. En *Para una historia del cuerpo humano*, editado por Michel Feher, Ramona Naddaf y Nadia Tazi, 280-299. Madrid: Taurus. <https://bit.ly/3Q4julh>
- Lamas, Marta. 2019. “Género”. En *Conceptos clave en los estudios de género*, vol. 1, coordinado por Hortensia Moreno y Eva Alcántara, 155-170. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lefebvre, Henri. 1994. *The Production of Space*. Londres: Blackwell Publishers.
- Ley 26 743/2012. Ley de Identidad de Género. Sancionada el 9 de mayo, promulgada el 23 de mayo, Buenos Aires. <https://bit.ly/3xmLaKJ>
- Negro, Dante. 2010. “Orientación sexual, identidad y expresión de género en el Sistema Interamericano”. *Agenda Internacional* 28: 153-175. <https://bit.ly/3M3JwC2>
- Platero, Lucas. 2014. *Transexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.
- Preciado, Beatriz. 2009. *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa.
- Proyecto Transgénero. 2013. *Si es mi cédula tiene que ser mi género: ¡A una letra de ejercer ciudadanía! Propuesta de reformas a la Ley de Registro Civil en materia de identidad de género*. Quito: Proyecto Transgénero. Acceso en mayo de 2022. <https://bit.ly/3OJCAeV>
- Pujadas, Juan. 2002. *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Restrepo, Eduardo. 2014. *Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rubin, Gayle. 1986. “El tráfico de mujeres. Notas sobre la ‘economía política del sexo’”. *Nueva Antropología* 8 (30): 95-145. <https://bit.ly/3xn82K6>
- Robles, Bernardo. 2011. “La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico”. *Cuicuilco* 18 (52): 39-49. <https://bit.ly/3axtHGv>
- Santillán, Luciana. 2020. “Hombres trans: narrativas biográficas de los miembros de la Fraternidad Transmasculina Ecuador (FTM)”. Tesis de maestría, FLACSO Ecuador. <https://bit.ly/3OeOhKH>
- Serret, Estela. 2018. “Identidad”. En *Conceptos clave en los estudios de género*, vol. 2, coordinado por Hortensia Moreno y Eva Alcántara, 137-150. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Sofía Luciana Santillán

- Serret, Estela. 2010. "Hacia una redefinición de las identidades de género". *Revista GénEros* 2 (9): 71-97. <https://bit.ly/3awTizp>
- Soto, Paula. 2016. "Espacio y género: problemas, momentos y objetos". En *Conceptos clave en los estudios de género*, vol. 1, coordinado por Hortensia Moreno y Eva Alcántara, 77-90. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Taylor, Steven, y Robert Bogdan. 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Entrevistas

- Entrevista a Andrey, Plaza Foch, abril de 2019.
- Entrevista a Bruce, barrio Marianita de Jesús, abril de 2019.
- Entrevista a Derek, Parque Urbano Cumandá, abril de 2019.
- Entrevista a Heiko, parque El Ejido, abril de 2019.
- Entrevista a Sebastián, parque Fernando Velasco, abril de 2019.
- Entrevista a Nua, Parque Bicentenario, mayo de 2019.
- Entrevista a gestora del Proyecto Transgénero, Plaza de las Américas, mayo de 2019.

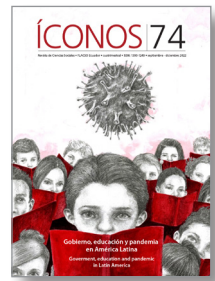
138


Cómo citar este artículo:

Santillán, Sofía Luciana. 2022. "¿Hacia una ciudad incluyente? Efectos de los cambios estético-corporales de varones transmasculinos". *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 74: 119-138. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5219>

Paridad de género entre las autoridades del sistema de educación superior ecuatoriano

Gender parity among authorities in the Ecuadorian system of high education



 Dr. Christian Escobar-Jiménez. Profesor auxiliar. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (cmescobar@puce.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0003-1940-2096>)

Recibido: 17/11/2021 • Revisado: 27/01/2022
Aceptado: 29/04/2022 • Publicado: 01/09/2022

Resumen

En este artículo se analiza la paridad de género entre las autoridades del sistema de educación superior ecuatoriano. El objetivo es evaluar la evolución temporal de la incorporación de mujeres en cargos directivos universitarios. Se entiende por autoridades universitarias a las personas encargadas de los rectorados, vicerrectorados y cargos intermedios –decanatos, direcciones y coordinaciones–. Para la discusión teórica se toman en cuenta los conceptos de techo de cristal y segregación vertical que permiten explicar los hallazgos. Se trabajó con dos bases de datos construidas con la información de los reportes que las universidades hacen al Consejo de Educación Superior, entidad que controla dicho sistema. Con estos datos, se realiza una aproximación estadística descriptiva de la composición relativa de hombres y mujeres en las directivas considerando las siguientes variables: título académico, edad, tipo de financiamiento de la institución, tiempo de enrolamiento en la universidad y tiempo hasta la promoción; estos últimos son requisitos necesarios para acceder a un cargo directivo. Se comprueba que la composición relativa de hombres en los cargos altos ha sido una tradición en la educación superior ecuatoriana, situación que se ha revertido en los últimos años, sobre todo en los cargos intermedios, pero que todavía no se ha reflejado en los puestos más prominentes, como es el caso de los rectorados.

Descriptor: autoridades; Ecuador; educación superior; género; segregación vertical; techo de cristal.

Abstract

In this article, the parity of genders is analyzed among authorities of the Ecuadorian system of higher education. The objective is to evaluate the temporal evolution of the incorporation of women into university leadership positions. University authorities are understood to be rectors, vice-rectors, and intermediate positions, such as deans, directors, and coordinators. For the theoretical discussion, the concepts of glass ceiling and vertical segregation are taken into account for explaining the findings. Two databases were analyzed that were constructed with information from reports that universities provide to the Board of Higher Education (*Consejo de Educación Superior*), which regulates the system. With these data, a descriptive statistical characterization was developed of the relative composition of men and women in leadership positions, considering the following variables: academic title, age, type of institutional financing, time in the university, and time until promotion. The final two variables are necessary requirements for accessing a leadership position. It is shown that the relative composition of men in senior positions has been a tradition in Ecuadorian higher education, a situation that has been reverted in recent years, in particular in intermediate positions, but that has still not changed in terms of the most prominent positions, such as rectors.

Keywords: authorities; Ecuador; higher education; gender; vertical segregation; glass ceiling.



1. Introducción

En el presente artículo se analiza la paridad de género entre las autoridades del sistema de educación superior en Ecuador. La información para este análisis pertenece a dos bases de datos provistas por el Consejo de Educación Superior (CES) que fueron construidas por los reportes obligatorios de las propias instituciones de educación superior (IES). En este trabajo se presentan cifras sobre rectores, vicerrectores y autoridades intermedias (decanos, directores, coordinadores) desde el año 2015 hasta el 2018, y se exponen diversas variables de análisis dependiendo de las entradas disponibles en las bases de datos. Además, se aporta otro tipo de información, como se explica en la metodología, que complementa la proporcionada por el CES. A partir de dichas bases de datos, en este trabajo se analiza la inclusión de las mujeres en los roles de dirección de las universidades del sistema de educación superior ecuatoriano.

Con este análisis se pretende cubrir algunos aspectos de la falta de información con respecto a la representación de las mujeres en cargos directivos en diferentes instancias de la educación superior, y evaluar temporalmente su acceso a la docencia y a tales cargos. La literatura actual suele reconocer que hay un mayor acceso de mujeres a la educación superior a nivel mundial –la proporción de estudiantes mujeres es mayor que la de los hombres– (Escobar-Jiménez y Delgado 2019), pero, a pesar de este mayor acceso, la situación no se refleja en la docencia y en los cargos directivos (Beaudin 2019; Del Pino Arriagada et al. 2018). Con base en dicha literatura y en los datos disponibles, en este artículo se describe críticamente la situación de la dirección del sistema de educación superior en Ecuador.

El artículo presenta los debates de la discusión teórica desde las siguientes perspectivas: 1) descripción del aumento del acceso de las mujeres a la educación superior a nivel global y regional; 2) la subrepresentación de las mujeres en cargos directivos en la educación superior; 3) los conceptos de techo de cristal y segregación vertical como postulados teóricos explicativos del problema; 4) la desigual distribución de mujeres entre carreras. Luego se analizan las variables de la proporción de representación de mujeres con respecto a los conceptos de techo de cristal, segregación vertical y regímenes de género que se desarrollan en el apartado teórico.

2. Discusión teórica

En este artículo se enfoca el acceso a cargos directivos en la universidad ecuatoriana a partir de una perspectiva de género. Se entiende por perspectiva de género al conjunto de herramientas conceptuales, analíticas y normativas con las que se identifica, comprende y se intenta corregir los diferentes contextos de opresión, desigualdad y discriminación hacia las mujeres y personas que se autoidentifican dentro de las

diversidades sexuales (Gama 2020). En los estudios sobre acceso a cargos directivos, la perspectiva de análisis suele enfocarse en la relación porcentual de acceso entre hombres y mujeres (Beaudin 2019).

Alrededor del mundo, desde hace varias décadas, la participación de mujeres en la educación superior ha ido ganando terreno. En 1970, el índice de paridad de género entre estudiantes era 0,74 mujeres por cada hombre. Para el año 2009 se había revertido a 1,08 mujeres por cada hombre (Ordorika 2015). Si bien, la distribución varía dependiendo de diferentes regiones y culturas, esta ha sido la tendencia que ha marcado el acceso contemporáneo. Incluso, hay una mayor representación de mujeres en la educación superior que en la básica. En Ecuador, según el reporte de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), para el año 2018, el 53,26 % de matrícula se concentra en mujeres (Senescyt 2021).

El aumento significativo de la tasa de matrícula universitaria alrededor del mundo tuvo también un impacto decisivo en el acceso por género. Se suele entender a la segregación por género cuando hay una representación menor al 40 % de uno u otro sexo en cualquier ámbito (Sierstad 2011). Desde esta perspectiva, cabe destacar que el análisis solo toma en cuenta la relación proporcional entre hombres y mujeres y no aspectos de autoidentificación de género. En ese sentido, “paridad de género” se entiende como “paridad de sexos”, tomando en cuenta que, en la tradición de la literatura feminista, se entiende al género como una construcción social susceptible de autoidentificación, por lo que existen más de dos géneros¹ (Lamas 1994).

A partir del fin de la Segunda Guerra Mundial, se experimentó una paulatina masificación de la universidad en el mundo. La universidad elitista fue aquella que había marcado una confluencia de factores de exclusión: clase, etnia y género. Por ejemplo, en países como Estados Unidos o Inglaterra, los hombres blancos, protestantes y de clases altas habían sido los principales demandantes de una educación totalmente restrictiva y elitista. La masificación modificó paulatinamente, al menos, la composición de la tasa de matrícula por género (Escobar-Jiménez y Delgado 2019; Hobsbawm 1999). Esta reformulación no fue igual desde la perspectiva de clase o raza, por ejemplo, donde la exclusión de clases bajas y minorías es más marcada (Thomas 1990). En América Latina, el acceso es bastante más limitado con respecto a la clase, pero hemos visto que en el caso del género hay una modificación importante. En Argentina, a inicios de la década de los 90, el 49,6 % de los estudiantes eran mujeres; para 1998, esta cantidad ascendió a 54,1 %. Esta cifra mayor de estudiantes mujeres se replica en Panamá, Uruguay, Argentina, El Salvador, Brasil y México (Papadópolus y Radakovich 2006).

Sin embargo, la proporción de estudiantes en el sistema de educación superior no se refleja en otros aspectos. En la repartición equitativa de género, de acuerdo

¹ Debido al enfoque conceptual, en este trabajo no se toman en cuenta criterios del género como construcción social, de autoidentificación o de su carácter performativo, como los señala Butler (2007).

con los tipos de carreras, hay una enorme variabilidad. Por ejemplo, aunque hay más estudiantes mujeres y graduadas, esto no necesariamente se refleja en el número de profesoras (Larivière et al. 2013). Tampoco existe la misma paridad en la cantidad de publicaciones, primeras autorías de mujeres y autorías de mujeres en artículos y patentes en ciencias y tecnología (Larivière et al. 2013; Thelwall y Mas-Bleda 2020). De igual forma, no existe la misma distribución de mujeres en carreras que han tenido tradicionalmente matrícula mayoritaria de hombres. Las carreras de STEM (*Science Technology Engineering and Mathematics*) siguen siendo carreras con una matrícula significativamente mayor en hombres (Fennema 1990; Ismail, Zulfiki y Hamzah 2017; Esteve 2017; Stoet y Geary 2018).

También existe un problema relacionado con la representación de las mujeres en cargos directivos, ya sea académicos o administrativos. Esto es muy claro en carreras que actualmente se consideran “estudios de mujeres” y que tienen una subrepresentación de género en cargos directivos, como es el caso de Medicina (Yedidia y Bickel 2001). Aunque ha habido también un aumento de profesoras, no necesariamente hay un correlato con el aumento de representantes mujeres en cargos directivos.

Estos aspectos han tenido varias explicaciones tradicionales que han enmarcado la discusión teórica al respecto. Uno de los que se suele recalcar, aunque más relacionado con el ámbito privado laboral, es el del llamado “techo de cristal”, definido como aquellas barreras no explícitas que enfrentan las mujeres en su carrera laboral (Gaete Quezada 2015; Beaudin 2019). Estas barreras se comprenden en cuanto obstáculos invisibles y que están también relacionados con las minorías étnicas, raciales, culturales. Esto quiere decir que una mujer aumenta sus barreras si a su condición de género se le suman otro tipo de condiciones, vistas como negativas, dada su pertenencia a una minoría.

En los organismos administrativos y de gobierno universitario, el techo de cristal implica un estancamiento a un “nivel jerárquico medio o bajo, sin poder acceder a los principales puestos de trabajo de alta dirección” (Gaete Quezada 2015, 10). La participación de mujeres en organismos colegiados universitarios es importante, sobre todo, por la toma de decisiones de alto nivel que pueden beneficiar a políticas de inclusión, no discriminación y no violencia de una población universitaria cada vez más femenina.

Uno de los principales problemas alrededor de la promoción de mujeres en estos cargos son las dificultades de conciliación de la vida familiar con la laboral (Yedidia y Bickel 2001; Gaete Quezada 2015; Díaz-Fernández, Martínez-Torres y López-Bonilla 2017). Se reconoce que la estructura social y la división del trabajo que otorga a la mujer el control y casi exclusividad del cuidado familiar juega en contra al momento de ascender laboralmente. Esto puede deberse también a decisiones propias de las mujeres, quienes legítimamente valoran más lo familiar y personal que lo laboral y social (Yedidia y Bickel 2001); aunque esta decisión no siempre puede compaginarse con el ascenso laboral.

Sin embargo, el problema principal no está ligado a las decisiones autónomas y personales de las mujeres, sino a las limitaciones propias de las estructuras sociales relacionadas con la naturalización de los roles de género. La idea central es que el género es más que una limitante para el ejercicio laboral, que se constituye en una condicionante para todas las mujeres en la percepción que de ellas se tiene (Díaz-Fernández, Martínez-Torres y López-Bonilla 2017).

Ahora bien, con base en el concepto “techo de cristal”, las condicionantes no explícitas son las que definen este tipo de sesgos de selección para los cargos de dirección, y suelen ser mecanismos sutiles. En el caso del cuidado del hogar la diferencia es explícita y, más bien, resulta un impedimento conocido como “techo de cemento” (Wilson 2014), el cual está asociado tanto a barreras sociales “duras” (sexismo e infravaloración de la mujer, acoso laboral) como a aquellas que son autoimpuestas por las mujeres (Martí Reyes y Cervera Delgado 2021).

Por ejemplo, en el caso de las mujeres en puestos directivos en la carrera de Medicina, las barreras familiares se consideran más importantes que otras, como la discriminación directa por sexo (sexismo) o el acoso sexual. Justamente, debido a este tipo de restricciones, ya sea por cuestiones biológicas (la propia maternidad) o los roles sociales de género (el rol de cuidado asociado exclusivamente con las mujeres), se han establecido políticas en diferentes países para disminuir las brechas de género que se manifiestan en diferentes niveles a lo largo de la vida laboral. En países como Suecia se han adoptado medidas para que, en los casos de interrupción laboral por maternidad, también sean los hombres los que compartan la responsabilidad y los beneficios, y no se produzca un crecimiento desigual en la carrera en una misma pareja, debido a que los hombres no suelen interrumpir sus actividades laborales durante la paternidad (Sierstad 2011).

En la actualidad, en el campo de la medicina existe una mayor proporción de graduadas y profesionales mujeres, tanto a nivel mundial como en el Ecuador (Escobar-Jiménez y Torres-Rentería 2021). Sin embargo, esto no se refleja en los cargos directivos de las facultades de Medicina (Beaudin 2019), donde los hombres siguen siendo la mayoría.

En un sentido similar al del techo de cristal, se puede hablar también de segregación vertical y horizontal (Sierstad 2011). Se entiende por segregación vertical a la ausencia de mujeres en altos cargos directivos en cualquier ámbito. La idea es que incluso en sociedades más abiertas y que condenan la segregación sexual explícita existen mecanismos (sutiles e inconscientes, muchas veces), que generan discriminación. En este caso, el techo de cristal es una forma de segregación vertical. Por otro lado, la segregación horizontal se produce cuando las mujeres se ocupan en actividades que han sido vistas como tradicionalmente femeninas. En el ámbito académico, existen ciertas carreras que continúan siendo primordialmente femeninas, como Enfermería, Medicina, Educación, Psicología, etc., por lo que es una forma de segregación horizontal (Sierstad 2011).

Estas formas de discriminación son las que Walby (2009, 2020) reconocía como *gender regimes*. Se entiende al “régimen de género” como una visión sobre la “naturalidad” de los géneros que provoca desigualdad social y se inserta en un conjunto social más amplio, y que a su vez es parte del dominio real de la sociedad por la producción de prácticas de discriminación concretas. Los regímenes de género son una teorización alternativa que se ha pensado a niveles macro, como los regímenes patriarcales, y que trascienden el ámbito de lo privado (premoderno), para afectar las formas modernas públicas (Walby 2020, 416). Así, Walby distingue entre regímenes de género públicos y privados. Entre los públicos, distingue aquellos socialdemócratas de los neoliberales. La idea de Walby es que los aspectos antes teorizados, y que quedaban relegados a la familia, deben ser trascendidos a los factores económicos, políticos, sociales, de violencia estructural. Así, con los regímenes de género se intenta explicar cómo un rol privado y particular –el de una madre en su familia– está ligado a los aspectos sociales y económicos, entre los cuales también se encuentran la supeditación laboral y las formas de segregación vertical. A pesar de ello, Walby también reconoce que diferentes esquemas políticos aumentan las desigualdades (el neoliberal frente a la socialdemocracia, por ejemplo) o las disminuyen, pero en ningún caso desaparecen.

Por otra parte, están aquellas teorías que se enfocan en la concentración de mujeres en la academia, de acuerdo con carreras vistas típicamente como femeninas. En una evaluación sobre la concentración de mujeres y hombres por carrera alrededor del mundo (Stoet y Geary 2018), se evidencia que la concentración de hombres en las carreras de STEM es casi universal y aumenta en países donde existe mayor igualdad de género, por ejemplo, entre los países escandinavos. Curiosamente, en países sin mayor tradición democrática y gran disparidad de género, existe más paridad o incluso mayor presencia de mujeres en varios ámbitos de la ciencia y la academia (Larivière et al. 2013). En los países escandinavos, donde hay mayor igualdad de género, de acuerdo con varios reportes, las brechas entre hombres y mujeres en carreras técnicas, tecnológicas y científicas es más marcada que en países menos igualitarios (Stoet y Geary 2018; Thelwall y Mas-Bleda 2020). Las explicaciones para este fenómeno son también diversas y no son relevantes para la cuestión que se trata en este escrito, pero sí lleva a recalcar varios aspectos relacionados con las temáticas que se han mencionado antes:

- Si bien la evolución de la tasa de matrícula de la educación superior, alrededor del mundo, ha llevado a que haya una mayor presencia de mujeres, incluso superando globalmente a la de los hombres, esto no implica que la distribución sea igualitaria entre las diferentes carreras. Por lo general, las mujeres se concentran en carreras no relacionadas a STEM, que suelen tener pagas considerablemente más bajas (Stoet y Geary 2018).
- Incluso en carreras donde la mayoría de estudiantes son mujeres, como en el

Paridad de género entre las autoridades del sistema de educación superior ecuatoriano

caso de Medicina, los puestos directivos académicos (direcciones, decanatos, etc.) son ocupados mayoritariamente por hombres. Esto implica una forma de subrepresentación más acentuada (Yedidia y Bickel 2001).

- Aunque exista un mayor número de graduadas, una menor cantidad relativa de profesoras, y menor aún de mujeres en puestos directivos académicos, supone la segregación vertical o el techo de cristal en el ámbito académico.

Otro aspecto importante para recalcar es que la academia suele ser vista como un espacio más exclusivo, cuyos capitales sociales en disputa son de distinta índole a los tradicionales, y el prestigio en juego tiene lógicas de compensación diferentes. Por ejemplo, en el sentido de Bourdieu (2008), la academia constituye un espacio de excepción que tiende a reproducir símbolos ajenos a la lógica social convencional, aunque puede reproducir sus estructuras. Esto quiere decir que evidenciar segregación directa, sexismo, etc., entre colegas profesores podría ser menos probable que en otros ámbitos de la sociedad –digamos en el laboral–, por lo que las explicaciones sobre las diferencias en la representación académica, tanto en profesores como en directivos, podrían estar sujetas a mecanismos más sutiles. Se puede asumir que es más difícil ver formas directas de sexismo o acoso sexual en la academia, pues los valores en juego están más acorde a una perspectiva de derechos, lo cual no quiere decir que no existan de manera más encubierta.

Por último, una cuestión central a remarcar es que con la perspectiva de paridad de género usada en este artículo no se toma en cuenta de forma específica los problemas de representación de los intereses de igualdad y paridad de género, dado que se enmarca en la participación porcentual de hombres y mujeres. No se considera que necesariamente una mayor presencia de mujeres en cargos directivos implique una mayor representación de los diversos intereses de las mujeres que tiendan hacia la igualdad. De la misma forma, de manera inversa, la presencia de hombres en cargos de dirección no necesariamente prefigura una representación de intereses “masculinos”. Sin embargo, la presencia o ausencia de mujeres en cargos directivos sí da cuenta de la problemática de la discriminación, pues, a pesar de que hay más estudiantes mujeres y más graduadas, estas no pueden acceder todavía a la cúspide de la organización universitaria, como precisamente marca el concepto de “techo de cristal” (Beaudin 2019).

3. Metodología

El enfoque de esta investigación es cuantitativo, con una aproximación estadística descriptiva. La información con la que se trabaja es el registro de autoridades de las universidades ecuatorianas que se reportan al Consejo de Educación Superior, entre los años 2015 y 2018. Los registros de autoridades son los siguientes: rectores

(base 1, n=111); vicerrectores (base 2, n=108); decanos, directores, coordinadores y otros cargos directivos medios (base 3, n=4308). Con estos datos se realizan unos estadísticos descriptivos para explicar el comportamiento de la representación de género entre las autoridades de las universidades ecuatorianas. Se analiza el género –entendido como presencia de hombres y mujeres en cargos directivos– con respecto a otras variables, como edad, tiempo de enrolamiento en la universidad, tiempo necesario hasta la promoción a un cargo directivo y tipo de financiamiento de la universidad.

Para reforzar la información sobre el cumplimiento de requisitos de publicación de los profesores que han accedido a cargos en rectorados, se hizo una búsqueda y revisión documental en dos bases de datos (Google Scholar y Scimago). El objetivo de esta búsqueda es analizar si hay alguna diferencia fundamental entre hombres y mujeres en cuanto a los requisitos de publicación para el acceso a rectorados.

4. Resultados y discusión

Rectores en el Sistema de Educación Superior (SES) ecuatoriano

En la universidad ecuatoriana, el cargo de rector es el más alto y está definido en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES 2010) como la primera autoridad ejecutiva con obligaciones de representación legal. La duración del cargo es de cinco años con posibilidades de reelección por una sola vez.

Para poder postular al cargo es necesario tener un título de doctorado de tercer nivel; a estos se le denomina de cuarto nivel en el sistema ecuatoriano y equivalen a lo que en el ámbito anglosajón se nombra como Philosophical Doctor (PhD), Medical Doctor (MD) o Legum Doctor (LLD). Un segundo requisito es tener experiencia de cinco años o más en gestión educativa universitaria y cinco en docencia, y haber accedido a la docencia por concurso de méritos y oposición. Además, otra de las exigencias es haber publicado al menos seis artículos de relevancia en revistas indizadas.

El cargo de rector está concentrado básicamente en hombres. Si se considera el criterio descrito en la discusión teórica: menos del 40 % de presencia de un género es referente de subrepresentación, al tener a tres rectores hombres de cada cuatro representantes en el cargo, se logra dimensionar la brecha. Otro aspecto que es digno de recalcar es el cumplimiento de la normativa. Uno de cada cuatro rectores no cumple con el requisito de doctorado. En términos de género, aplicando una razón de momios, la probabilidad de que un rector hombre tenga doctorado en comparación con que una rectora lo tenga es 1,5 veces mayor (OR= 1,53). La concentración proporcional de doctorados en hombres es marcada (tabla 1).

Tabla 1. Proporción de rectores en el SES por género

Género			
	Hombres	Mujeres	Total
	86	25	111
Porcentaje	77,48 %	22,52 %	
Título académico			
	Rectores con PhD	Rectoras con PhD	Total con PhD
	74	14	88
Porcentaje	75,51 %	24,49 %	88,29 %

Elaboración propia con base en CES (2021).

A través de un barrido simple usando las bases de Google Scholar y Scimago, se verificaron las publicaciones de rectores y rectoras. Partiendo del número de publicaciones mínimas para el cumplimiento de la norma, apenas el 42 % la cumple (tabla 2). De entre quienes cumplen, todos tienen título doctoral, por lo que las personas que no se atienen al requisito de título, tampoco cubren el mínimo de publicaciones requerido. Por lo general, la laxitud en el cumplimiento de la norma se asoció a la inexistencia o imposibilidad de llevarla a cabo, dado la capacidad instalada del sistema de educación superior ecuatoriano (Escobar Jiménez 2016, 2017), lo que, en su momento, implicó la propia moratoria de la Ley Orgánica de Educación Superior del año 2010. Debido al acceso a la información, una limitación del estudio en que se basa este artículo fue saber si existen mujeres en la educación superior ecuatoriana que cumplen todos los requisitos –experiencia, titulación y publicaciones– y aun así no acceden a los cargos de rectoras.

Ahora bien, observando solo el requisito de publicaciones desde la perspectiva de género (tabla 2), vemos que el número de mujeres rectoras que cumplen con el requisito de publicación es elevado respecto al reducido número total de rectoras y al de rectoras con título de doctorado (tabla 1). Esto quiere decir que las mujeres tienden a cumplir menos con la norma del título doctoral y más con la de las publicaciones. Al respecto, hay que anotar que la revisión en Google Scholar y Scimago es de criterios

Tabla 2. Publicaciones de las autoridades de los rectorados del SES

Número de publicaciones	Hombres	Mujeres	Total	Porcentaje
Seis o más (cumple)	34	13	47	42,34 %
Menos de seis (no cumple)	27	9	36	32,43 %
Ninguna (no cumple)	25	3	28	25,23 %
Total	86	25	111	100 %

Elaboración propia con base en CES (2021).

mínimos y no se detiene en la cuestión de la “relevancia” de las publicaciones, como dice la norma. Cuando se habla de “relevancia”, sin criterios objetivos (como número de citas o indización de las revistas en las que se publica), hay una enorme vaguedad. Si el barrido hecho en las plataformas de indización se lo hiciera por factor de impacto, ya sea en las citas de los artículos o los cuartiles de las revistas, el cumplimiento evidentemente descendería. Una práctica común es la publicación endogámica (en revistas de las mismas instituciones que se presiden), en publicaciones en las que los rectores no constan como primeros autores o en revistas no indizadas en plataformas internacionales. Sin embargo, este problema es un aspecto general y estandarizado del sistema de educación superior ecuatoriano.

Con respecto al género, también es importante tener en cuenta que la concentración de hombres como rectores apenas se rompe en la última década, por lo que la situación actual de un 22 % de rectoras es un logro histórico, aunque todavía esté muy lejos de la paridad de género. Se debe tener en cuenta que los cambios en la inclusión de género (como se verá después con otros datos) deben esperar espacios de más de una generación para ir cerrando las brechas. Si se piensa que los cargos de rectores se logran a edades maduras (generalmente después de los 55 años), una explicación plausible para esta desproporción es que los rectores evidencian los problemas generacionales anteriores del acceso a la educación superior. La paridad en América Latina en el acceso apenas se logra a partir de este siglo (Papadópolus y Radakovich 2006; Escobar-Jiménez y Torres-Rentería 2021). Los cambios son paulatinos, porque deben atenderse a la institucionalidad heredada y la capacidad instalada de la educación superior ecuatoriana, lo que se refleja en los resultados actuales en diversos ámbitos (Escobar-Jiménez 2017). Para un recorte en las brechas en este tipo de cargos, al menos en lo que respecta al género, pasarán varias décadas más.

Otra cuestión central que puede explicar esta enorme brecha es la propia naturaleza de ciertas universidades, muchas de ellas de origen castrense o religioso. Por ejemplo, en el Ecuador hay seis universidades (de sesenta) que tienen algún tipo de vínculo religioso y una pertenece a las Fuerzas Armadas. Ambas instituciones, la Iglesia y las Fuerzas Armadas, son marcadamente masculinas. Al menos tres universidades tienen a sacerdotes como rectores, lo que elimina la posibilidad de que haya rectoras. De la misma manera, en la Universidad de las Fuerzas Armadas, los rectores suelen ser altos grados del ejército. La proporción de mujeres en las Fuerzas Armadas es marginal y todavía más en generaciones pasadas. Estamos en momentos en que las primeras promociones de mujeres llegan a altos grados militares, por lo que, hasta hace unos años, tampoco era una opción de inclusión femenina en el rectorado.

Analizando a las universidades por tipo de financiamiento, se obtiene que de las 25 mujeres rectoras, 13 dirigen universidades públicas y 12 no públicas (privadas o cofinanciadas); pero si tomamos en cuenta que las universidades públicas son 1,54 veces más, en relación con el número de no públicas (tres públicas por cada dos priva-

das), la probabilidad de encontrar una rectora en universidades públicas con respecto a una privada es de apenas 0,7. Esto indica que hay una mayor apertura en el ámbito educativo privado para tener rectoras, incluso incluyendo a las universidades que necesariamente son dirigidas por hombres (universidades católicas con un sacerdote como rector) y son cofinanciadas (privadas con ayuda del Estado). En estos casos, la promoción de la paridad o recorte de brechas tiene menor apertura en las instituciones de educación superior públicas.

Para los vicerrectorados, con la última actualización de la LOES en 2018 se introducen dos posibilidades. La primera, la de contar con una vicerrectoría cuyos requisitos de elección son los mismos que para la elección de rector; la segunda opción son tipos de vicerrectorados, con requisitos más sencillos de aprobar, siguiendo los estatutos propios de cada IES, multiplicando la posibilidad de crear vicerrectorías. Se suele contar con vicerrectorados relacionados con las funciones sustantivas de la educación superior (académica, investigación, vinculación con la sociedad) y la administrativa. En estos casos, los requisitos son más laxos en cuanto a la titulación (el nivel de maestría es suficiente) y también se eliminan los requisitos de publicación. Así, la paridad es marcadamente más clara.

Es importante anotar una salvedad con respecto al dato disponible. A pesar de que existen varios vicerrectorados en una sola universidad, el número reportado de vicerrectorías es menor al de rectorías: 108 en total. Tomando en cuenta esto, el dato arroja que el 51 % de estos cargos están ocupados por mujeres. Desde la perspectiva de la titulación, el 79 % tiene doctorado, con una repartición también igual en cuanto a género.

¿Por qué se producen estas diferencias tan grandes entre rectores y vicerrectores con respecto a la representación de género? Una de las explicaciones posibles es la que tiene que ver con la normativa y la proliferación de vicerrectorías. Por una parte, al ser cargos creados más recientemente, la perspectiva de paridad está más presente. Por otra, hay que tener en cuenta que son cargos con menor responsabilidad en la toma de decisiones y están fragmentados en áreas específicas de las funciones sustantivas universitarias.

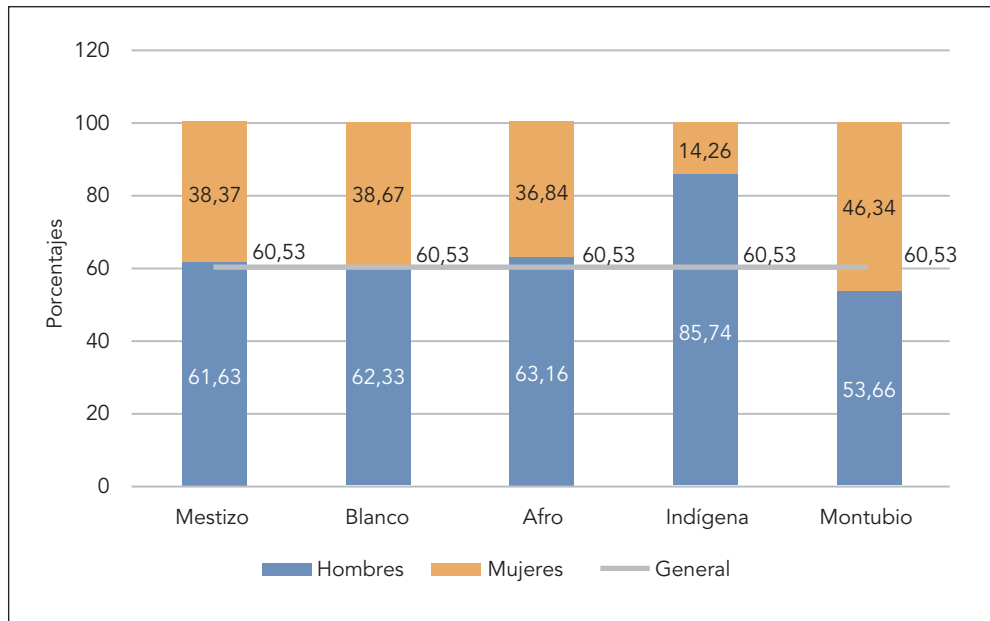
Con una analogía entre la rectoría y los vicerrectorados, y los cargos de presidente y ministros, respectivamente, podría explicarse quizás la mayor presencia femenina en los vicerrectorados. En la literatura sobre gabinetes en ciencia política, en la que se discute la composición por género de estos, se señala que, aun cuando aumenta la presencia de mujeres en los gabinetes, estas tienden a ocupar ministerios con menores responsabilidades y repercusiones políticas y económicas (Basabe-Serrano 2020), aunque en términos institucionales no existe una mayor jerarquía entre unos y otros. Este tipo de distribución entre los ministerios también es una forma de techo de cristal. Podría esta ser una explicación plausible tomando en cuenta la menor importancia relativa entre los diferentes vicerrectorados, aunque no se cuenta con datos para hacer una diferenciación y establecer su mayor poder y jerarquía.

Autoridades en cargos intermedios

La base de datos contiene información de cargos bastante diferentes, como decanos, directores de carrera y coordinadores. Esta variabilidad depende de los estatutos autónomos de cada universidad, por lo que se toman a los datos en su conjunto. La base cuenta con 4308 entradas, de los cuales 60,53 % son hombres y 39,47 % son mujeres, lo que sitúa la proporción al límite del rango del 40 % para la subrepresentación.

En cuanto a la autoidentificación étnica, por lo general, el porcentaje de hombres autoidentificados como mestizos, blancos y afrodescendientes es ligeramente superior al porcentaje general de los hombres. En el caso de los hombres autoidentificados como indígenas es muy superior al porcentaje general de los hombres, lo que implica que la existencia de mujeres indígenas con algún tipo de cargo directivo es casi marginal. Únicamente para el caso de las personas autoidentificadas como montubias hay una mayor paridad y las mujeres superan el umbral del 40 % (figura 1).

Figura 1. Hombres y mujeres en cargos intermedios universitarios, según autoidentificación étnica

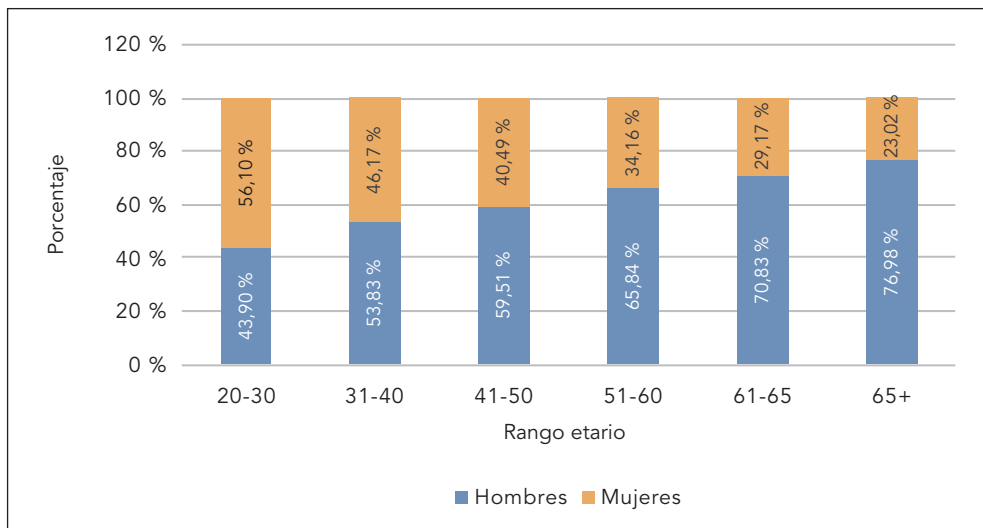


Elaboración propia con base en CES (2021).

Con respecto a la distribución etaria, la evolución favorable a la inclusión de mujeres es muy clara. Mientras en los rangos etarios mayores a 65 años, la proporción es de 4 a 1, entre los más jóvenes, entre 20 y 40 años, la proporción de mujeres es mayor. Si distinguimos entre los rangos de la veintena y la treintena, se observa que

cada vez hay una mayor incorporación de mujeres a cargos intermedios (figura 2), y probablemente también a la docencia en educación superior en general, pues se debe reconocer que la mayoría de este tipo de cargos se compaginan con dicha labor y se comparte el tiempo. Esto puede dar cuenta de la forma en la que se va revirtiendo la tendencia en cuanto a la concentración de cargos universitarios en hombres.

Figura 2. Hombres y mujeres en cargos universitarios intermedios, según rango etario



Elaboración propia con base en CES (2021).

Ahora bien, volviendo al tema del acápite anterior en el que se trataban los rectores, si tomamos en cuenta a los mayores de 55 años, bajo el supuesto de que es una edad razonable para competir por el cargo de rector, se tienen 997 registros, de los cuales el 70 % son hombres. Sobre la base de esta referencia del 70 % de hombres y el dato de que el 77 % de rectores son hombres, todavía hay un problema de sobrerrepresentación. Una hipótesis plausible sería que en un periodo a futuro de 15 años, en el que los grupos etarios mayores a 50 años estarían a punto de jubilarse o retirarse,² un porcentaje mayoritario de mujeres debería revertir también la tendencia de concentración de los cargos más altos en hombres. Si a pesar de esta tendencia de mayor incorporación de mujeres, la concentración seguiría en los hombres, se ratificaría un problema estructural de segregación. En efecto, la segregación actual tiene una estructura “natural”, en el sentido en el que, dada la exclusión previa de las mujeres,

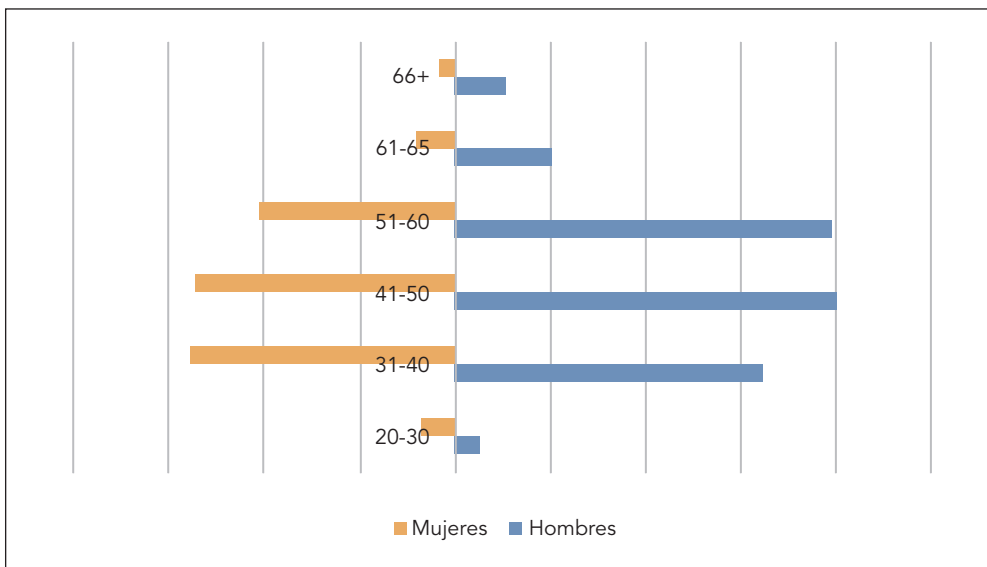
2 Esto es apenas un dato referencial, pues se suele reconocer que el periodo de vigencia académico supera en general al mercado laboral ordinario. La docencia y titularidad respectiva es posible apenas a ciertas edades, después de haber completado unos estudios mínimos y haber acumulado trayectoria y experiencia en docencia e investigación, por lo que se suele también aplazar los años de retiro.

es obvio que esto se refleje en las probabilidades de que puedan acceder a cargos directivos altos. Estas probabilidades deberían revertirse y modificar la composición, marcando otra tendencia “natural” en cuanto a las opciones posibles.

En la proposición de esta tendencia hay que considerar también que el grueso de los profesores con cargos directivos son personas mayores de 40 años, mientras aquellos que están en el rango entre 20 y 30, que apenas se incorporan a la vida laboral universitaria, son todavía marginales, pero la tendencia de consolidación es clara para los grupos entre 30 y 40 (figura 3). Todavía el 53 % de las autoridades es mayor de 45 años. La modificación de la tendencia de género por los rangos etarios puede explicarse mediante las siguientes cuestiones:

- a. Una tendencia general de la sociedad a valorar más la incorporación de las mujeres al mercado laboral en todos los ámbitos, lo que además se vincula a la necesidad de las familias de ampliar sus ingresos.
- b. Los deseos de autorrealización personal que exceden las labores domésticas y el espacio familiar.
- c. La creación del nuevo sistema de educación superior ecuatoriano a partir de la Constitución del 2008, el Mandato 14 de control de universidades y la LOES (2010) que busca incorporar a más profesionales con títulos de cuarto nivel (nivel de posgrado o tercer nivel internacional) (Escobar-Jiménez y Delgado 2019). Esto ha producido que cada vez se incorporen más jóvenes, hombres y mujeres por igual en lo global.

Figura 3. Rangos etarios de las autoridades del SES



Elaboración propia con base en CES (2021).

Esta discusión además debe enmarcarse en los propios problemas, riesgos e impactos que conlleva la incorporación al mercado laboral de la mujer. El mayor problema está asociado a la conciliación entre lo laboral y lo familiar. Uno de los principales problemas de la ocupación de mujeres de cargos directivos en la educación superior es lo familiar (Yedidia y Bickel 2001). Los obstáculos de la conciliación se expresan en el manejo de los tiempos, tanto en la atención a las tareas del hogar como en la distribución de los tiempos en sus propios proyectos de vida. El retardo en la edad del inicio de la maternidad es uno de los factores más presentes entre las mujeres profesionales con trabajos más exitosos (Gómez y Martí 2004). Además, existen otro tipo de repercusiones en las relaciones afectivas, el tiempo dedicado a los hijos, costos alternos de cuidado de los niños. En general, los resultados son relaciones laborales-familiares no equilibradas (Sabater 2014; Wilson 2014), porque la mujer no necesariamente divide las tareas del hogar con sus parejas o no se las reparte en la misma medida, por lo que lo laboral añade cargas y responsabilidades.

Una cuestión también importante es conocer si los cargos directivos intermedios implican aumentos salariales y distintos beneficios. Uno de los beneficios indirectos es la acumulación de experiencia para competir en otros cargos que sí tienen mayor remuneración (como rectorados y vicerrectorados). No todos los puestos de dirección académica implican mayores remuneraciones, en algunos solo incrementa la carga laboral, aspecto a tener en cuenta.

Tabla 3. Títulos académicos en cargos universitarios intermedios

	PhD	Maestría	Tercer nivel	Otros
Total	16,09 %	63,05 %	2,76 %	18,11 %
Hombres	10,84 %	37,30 %	1,79 %	
Mujeres	5,25 %	25,74 %	0,97 %	
OR	1,42	0,855		

Elaboración propia con base en CES (2021).

En general, además de la concentración relativa de hombres en mandos medios, también es algo que se observa en las titulaciones más altas. De acuerdo con el *odds ratio* mostrado en la tabla 3, la probabilidad de encontrar un directivo hombre con doctorado en relación con una mujer es de 1,42; mientras se reduce solo a 0,85 en maestría, lo que indica que las mujeres en cargos intermedios no han podido obtener su doctorado y se concentran más en maestrías. Esto confirma uno de los problemas teóricos planteados en cuanto al techo de cristal. Así, la necesidad de tener doctorado se configura como otro de los problemas para acceder a otro tipo de cargos. Hay que tener en cuenta que los estudios doctorales conllevan alrededor de 4 años, por lo cual es menos probable que las mujeres se inserten en ese tipo de estudios por lo laboral

y lo familiar. Incluso entre las generaciones de directivas más jóvenes, los doctorados son todavía menos probables que en hombres. Esta imposibilidad de acceso actual disminuye las probabilidades de que en el futuro la presencia de mujeres en doctorados crezca en la misma magnitud, debido a los requisitos de titulación.

Una cuestión interesante es que la edad promedio para alcanzar un puesto directivo es menor en las mujeres que en hombres. La edad promedio de los directivos de educación superior es de 52 años (53,37 para los hombres y 50,42 para las mujeres). La edad de los hombres al momento del nombramiento fue en promedio de 48,16 años, mientras que fue de 45,23 para las mujeres. El tiempo en promedio desde el ingreso a la IES es de 13,32 años, y sube para los hombres a 15,91 y baja para las mujeres a 9,36. Esto implicaría que, en promedio, los hombres entran más temprano a trabajar en las IES, pero tardan más en ocupar un puesto directivo de este tipo; al contrario de las mujeres, que tardan menos en llegar a un cargo, pero demoran en promedio un poco más en entrar a las IES. Nuevamente, se trata de promedios generales, porque entre las personas más jóvenes, como se ha dicho, cada vez hay más mujeres. La diferencia estadística, medida por la *t de student* entre los promedios de mujeres y hombres para llegar a los cargos, resulta significativa.

5. Conclusiones

En datos globales, lo más interesante en la estructura de la educación superior es que, como estudiantes, las mujeres tienen más participación incluso comparativamente que en la educación básica. Si hay más mujeres en la educación superior que en la educación básica, esto implica que son los hombres quienes desertan más de la educación formal en niveles superiores. En Ecuador, según datos de la Senescyt (2021), para el 2018, el 60,20 % de los profesores son hombres, lo que implica que la representación de mujeres docentes está en el umbral mencionado (Sierstad 2011). De acuerdo con los datos analizados en este trabajo, probablemente, esta situación se podría revertir, debido también a las exigencias de paridad.

Como se ha visto, cada vez hay una mayor participación femenina también en la docencia, lo que se ve reflejado en los cargos directivos con menos requisitos de acceso y menor tiempo necesario de enrolamiento en la IES para acceder al cargo. Hay que tener en cuenta que los cargos directivos medios pueden representar más carga de trabajo y no necesariamente mejores salarios, aunque suelen ser un requisito necesario para el acceso a otro tipo de cargos en educación superior fuera de las universidades (por ejemplo, en los consejos estatales de regulación ecuatorianos).

¿Hasta qué punto es más beneficioso acceder a uno de estos cargos? Lo que la literatura rescata es que los ascensos pueden constituir un problema en la medida en la que la carga familiar no aminora. La tendencia es que las mujeres acceden a este

tipo de cargos a edades en las que han superado la etapa de cuidado de sus hijos e hijas, lo cual retrasa su ascenso (Yedidia y Bicel 2001). Las cargas familiares suelen ser vistas como el principal obstáculo para el ascenso profesional de la mujer en la educación superior. Por otra parte, estos “ascensos” en la universidad ecuatoriana, lo son solo parcialmente, pues son cargos de rotación que implican ostentarlos unos años y después se retorna a la misma docencia. Es probablemente aquí donde se muestran mejor los límites del techo de cristal en el presente.

Si pensamos el problema de los ascensos desde las teorías del techo de cristal y la segregación vertical, la cuestión podría evidenciarse en que el acceso a cargos de decisión está todavía restringido a los hombres. Las mujeres acceden más que los hombres y en menor tiempo a cargos directivos medios, que no necesariamente son mejor pagados, pero después no tienen las mismas posibilidades de ascenso. El techo de cristal resulta visible: las mujeres tienen cada vez más acceso a cargos medios, pero no a los más altos. Sin embargo, también es importante, para el caso ecuatoriano, tener en cuenta el factor generacional. Al parecer, esta tendencia cambiará en el tiempo y en 15 años podría revertirse. Apenas hace 20 años, no existía una sola mujer en rectorías en la educación superior. Las teorías del techo de cristal son parcialmente aplicables a la educación superior, esto también porque la lógica y la dinámica es diferente a los puestos ejecutivos privados.

Como se ha mencionado, los cargos son rotativos, y después de pasar por una dirección, se suele volver a desempeñarse como docente normal (no se habla propiamente de un “descenso”). Quizá los problemas más acuciantes de segregación vertical están dados en los tipos de carreras (generalmente, las carreras típicas de hombres tienen mayor prestigio social y tienen mejores remuneraciones), así como la integración de mujeres en consejos de decisión, entre los que sí se encuentran los cargos de rector. Por supuesto, la multiplicación de vicerrectorados en la educación superior podría también ayudar a revertir la sobrerrepresentación masculina. Los datos aquí ofrecidos evidencian que ya hay una mayoría de mujeres en este tipo de cargos.

Otro aspecto importante es la consecución de títulos de doctorado, y en esto es evidente que la proporción de mujeres es ampliamente inferior, en todos los niveles. ¿Por qué? Una de las explicaciones posibles es que esto también está relacionado con que estudiar un doctorado semiestructurado (aquellos en los que la presencialidad es más flexible y el ritmo de trabajo es diferente, pues no existen clases fijas) es más complicado si se debe compaginar el trabajo y la familia. Pero aquí hay un problema general, porque los ascensos (esto sí ya en un sentido salarial, de estabilidad y de beneficios) académicos, como el cambio de titularidad, son más factible con títulos de doctorado. Si la concentración de doctorados es mayoritaria en hombres, esto limita todavía más el acceso al cambio de titularidad, rectorados y vicerrectorados con requisitos similares al cargo más alto. Otra cuestión esencial es que la concentración de publicaciones en hombres (para los casos de rector) también es marcada, cuestión que

sigue una tendencia global (Larivière et al. 2013), que también tiene repercusiones en el reconocimiento y en mejores salarios.

El reto es importante todavía en la educación superior ecuatoriana, pero hay cambios significativos que evidencian un progresivo aumento del ingreso de mujeres a la docencia y a cargos directivos intermedios y de vicerrectorado. También se debe tener en cuenta que el enfoque de género adoptado (presencia de hombres y mujeres en cargos) no toma en cuenta aspectos como la verdadera representación y cómo las mujeres en altos cargos llevan a cabo políticas de paridad e inclusión más marcadas y su impacto en la universidad ecuatoriana y en el sistema.

Referencias

- Beaudin, Laura. 2019. "Examining the relationship between academic performance and workplace position: does the glass ceiling exist among graduates from the same university?". *Applied Economics Letters* 26 (4): 286-289. <https://doi.org/10.1080/13504851.2018.1467546>.
- Basabe-Serrano, Santiago. 2020. "La sub representación de mujeres en gabinetes ministeriales: el caso ecuatoriano en perspectiva comparada, 1979-2015". *Latin American Research Review* 55 (1): 31-48. <https://doi.org/10.25222/larr.204>
- Bourdieu, Pierre. 2008. *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Butler, Judith. 2007. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- CES (Consejo de Educación Superior). 2021. "Base de datos de autoridades del SES ecuatoriano". CES: Quito.
- Díaz-Fernández, María del Carmen, María del Rocío Martínez-Torres y Jesús Manuel López-Bonilla. 2017. "Mujeres en órganos de gobierno universitarios. Nuevo contexto normativo y políticas de igualdad". *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* 75: 107-131. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i75.4012>
- Escobar-Jiménez, Christian. 2017. "Políticas de educación superior y cambio de matriz productiva". En *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades*, editado por Santiago Cabrera Narváez, Cristina Cielo, Kintia Moreno Yáñez y Pablo Ospina Peralta, 331-362. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. <https://bit.ly/3MpqrBu>
- Escobar-Jiménez, Christian. 2016. "Análisis de la política ecuatoriana de becas de estudios de posgrado en el exterior y su relación con el cambio de matriz productiva". *Mundos Plurales. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública* 3 (2): 23-49. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2016.2842>
- Escobar-Jiménez, Christian, y Alejandra Delgado. 2019. "Calidad y cualidad en la Educación Superior: una discusión teórica y una aproximación al tema en el sistema de educación superior ecuatoriano". *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 17 (2): 159-175. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11740>
- Escobar-Jiménez, Christian, y Sergio Torres-Rentería. 2021. "Éxito educativo y condiciones socioeconómicas: los exámenes de habilitación para el ejercicio profesional de la medicina en

Paridad de género entre las autoridades del sistema de educación superior ecuatoriano

- Ecuador”. *RIES. Revista Iberoamericana de Educación Superior* 12 (35): 132-149.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.35.1086>
- Esteve, Anna. 2017. “¿Qué estudios universitarios de ciencia y tecnología prefieren las mujeres?”. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas* (número extraordinario): 5585-5591. <https://bit.ly/3li2mdz>
- Fennema, Elizabeth. 1990. “Teachers’ Beliefs and Gender Differences in Mathematics”. En *Mathematics and Gender*, editado por Elizabeth Fennema y Gilah C. Leder, 169-187. Nueva York: Universidad de Columbia.
- Gaete Quezada, Ricardo. 2015. “El techo de cristal en las universidades estatales chilenas. Un análisis exploratorio”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 6 (17): 3-20.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.17.159>
- Gama, Raymundo. 2020. “Prueba y perspectiva de género. Un comentario crítico”. *Quaestio facti. Revista internacional sobre razonamiento probatorio* 1: 285-298.
https://doi.org/10.33115/udg_bib/qf.i0.22373
- Gómez, Sandalio, y Carlos Martí. 2004. “La incorporación de la mujer al mercado laboral: implicaciones personales, familiares y profesionales, y medidas estructurales de conciliación trabajo-familia”. Research Papers, IESE Business School. <https://bit.ly/3lrGCfi>
- Hobsbawm, Eric. 1999. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo-Mondadori.
- Ismail, Maimunah, Nursyafiqah Zulkifli y Siti Raba’ah Hamzah. 2017. “Insights on Engineering as a Non-Traditional Career Field for Women”. *Global Business and Management Research: An International Journal* 9 (4): 17-39. <https://bit.ly/3lhk1SP>
- Lamas, Marta. 1994. “Cuerpo: diferencia sexual y género”. *Debate Feminista* 10: 3-31.
<https://bit.ly/3yIRYDA>
- Larivière, Vincent, Chaoqun Ni, Yves Gingras, Blaise Cronin y Cassidy R. Sugimoto. 2013. “Bibliometrics: Global Gender Disparities in Science”. *Nature* 504 (7479): 211-213.
<https://doi.org/10.1038/504211a>
- LOES (Ley Orgánica de Educación Superior). 2010. Registro Oficial Suplemento 298 de 12 de octubre de 2010. Última modificación, 2 de agosto de 2018. Acceso en marzo de 2022.
<https://bit.ly/3mM3oil>
- Martí Reyes, Mireya, y Cirila Cervera Delgado. 2021. “Mujeres académicas frente al techo de cristal. Un estudio de caso en educación superior”. *South Florida Journal of Development* 2 (2): 1853-1861. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-056>
- Ordorika, Imanol. 2015. “Equidad de género en la educación superior”. *Revista de la Educación Superior* 44 (174): 7-17. <https://bit.ly/3PvYq6O>
- Papadópolus, Jorge, y Rosario Radakovich. 2006. “Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe”. En *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, editado por IESALC, 117-128. Caracas: IESALC. <https://bit.ly/3MtHqfA>
- Pino Arriagada, Sara del, Rosana Vallejos Cartes, Luis Améstica-Rivas y Edinson Cornejo-Saavedra. 2018. “Presencia de las mujeres en la alta gestión universitaria. Las universidades públicas en Chile”. *Páginas de Educación* 11 (2): 176-198. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1633>
- Sabater, M.ª Carmen. 2014. “La interacción trabajo-familia. La mujer y la dificultad de la conciliación laboral”. *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales* 30: 163-198.
<https://bit.ly/3LujVlk>

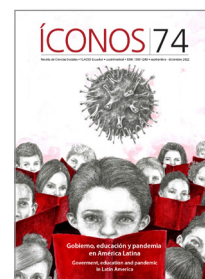
- Senescyt (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación). 2021. “Tasa bruta de matrícula de universidades y escuelas politécnicas”. *Servicios Senescyt*. Acceso en noviembre de 2021. <https://bit.ly/3NjaFC9>
- Sierstad, Catherine. 2011. “Exploring the Norwegian Paradox of Vertical Sex Segregation: Strategies and Experiences in Politics, Academy and Company Boards”. Tesis doctoral, University of London. <https://bit.ly/3LoKJDt>
- Stoet, Gijsbert, y David Geary. 2018. “The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education”. *Psychological Science* 29 (4): 581-593. <https://doi.org/10.1177/0956797617741719>
- Theilwall, Mike, y Amalia Mas-Bleda. 2020. “A gender equality paradox in academic publishing: Countries with a higher proportion of female first-authored journal articles have larger first-author gender disparities between fields”. *Quantitative Science Studies* 1 (3): 1260-1282. https://doi.org/10.1162/qss_a_00050
- Thomas, Kim. 1990. *Gender and Subject in Higher Education*. Londres: SRHE.
- Walby, Sylvia. 2020. “Varieties of Gender Regimes”. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society* 27 (3): 414-431. <https://doi.org/10.1093/sp/jxaa018>
- Walby, Sylvia. 2009. *Globalization and Inequalities. Complexity and Contested Modernities*. Londres: SAGE.
- Wilson, Eleanor. 2014. “Diversity, Culture, and the Glass Ceiling”. *Journal of Cultural Diversity* 21 (3): 84-89. <https://bit.ly/3MIINwZ>
- Yedidia, Michael, y Janeth Bickel. 2001. “Why Aren’t There More Women Leaders in Academic Medicine? The Views of Clinical Department Chairs”. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges* 76 (5): 453-465. <https://doi.org/10.1097/00001888-200105000-00017>


Cómo citar este artículo:

Escobar-Jiménez, Christian. 2022. “Paridad de género entre las autoridades del sistema de educación superior ecuatoriano”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 74: 139-158. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5246>

Pensar las clases medias desde América Latina: una actualización de viejos debates

*Considering middle-classes in Latin America:
An update of old debates*



 Mgtr. Isabel Díaz. Doctoranda. Programa en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
(isabel.diaz.armas@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-2794-6192>)

Recibido: 25/11/2021 • Revisado: 17/02/2022
Aceptado: 27/05/2022 • Publicado: 01/09/2022

Resumen

Las aproximaciones a las clases medias que han primado en el pensamiento latinoamericano y organizan el debate académico actual conforman el núcleo analítico de este artículo. Se otorga especial interés a la estratificación y la movilidad social y política en cuanto ejes de la reflexión contemporánea, así como al imperativo de superar los mitos que suelen tejerse a raíz del uso desenfrenado de este concepto. Luego del optimismo característico de las dos primeras décadas del siglo XXI, despuntan interrogantes en torno a la vulnerabilidad de los sectores medios en la región. A fin de sistematizar tales controversias, en este trabajo se ofrece una revisión de la literatura especializada sobre las clases medias latinoamericanas. De ello se desprende la centralidad que ha ocupado la relación entre dichas clases y el Estado en el devenir histórico de ambos en América Latina. Además, se problematizan ciertos mitos que guían el debate público sobre los procesos de politización de estos sectores: ni “florindos” ni “ciudadanos de bien”. Finalmente, se marcan coordenadas para una agenda de investigación sobre las clases medias en tiempos de crisis, colocando a la incertidumbre laboral en la primera línea de la discusión académica.

Descriptores: América Latina; clases medias; estratificación; movilidad social; politización; vulnerabilidad.

Abstract

The approaches to the middle classes that have been dominant in Latin American thought and that structure current academic debate form the analytical nucleus of this article. In particular, this article focuses on stratification and social and political mobility, as topics of contemporary reflection, and the need to overcome myths that result from the unrestrained use of this concept. Following the optimism characteristic of the first two decades of the 21st century, questions emerge regarding the vulnerability of these middle segments of the population in the region. To synthesize these debates, this article offers a revision of the existing literature on the Latin American middle classes. The relationship between such classes and the state in the historical development of both in Latin America has been of central concern. In addition, certain myths are problematized that guide the public debate regarding the politicization of these sectors: neither “*florindos*” (self-centered) nor “*ciudadanos de bien*” (good citizens). Finally, the article reflects on how to study the middle layers of society in troubled times, placing labor uncertainty at the forefront of academic discussion.

Keywords: Latin America; middle classes; stratification; social mobility; politization; vulnerability.

1. Introducción

En el presente trabajo se repasan las claves del pensamiento latinoamericano sobre las clases medias y las problemáticas en las que se centra el debate académico actual al respecto. Estratificación, movilidad social y política son los ejes de reflexión contemporánea, así como el imperativo de superar los mitos que suelen tejerse a raíz del uso desenfrenado de este concepto. Además, con este artículo se retoma uno de los intereses de larga data de la sociología política latinoamericana sobre las clases medias, a saber: su relación con el Estado, ya sea en ciclos de expansión del aparato desarrollista-distributivo o en momentos de ajuste estructural y profundización de las desigualdades. En función de lo ya transitado, se develan ciertas coordenadas para pensar a las clases medias latinoamericanas en tiempos de crisis.

Luego del optimismo característico de las dos primeras décadas del siglo en curso, el sueño de las nuevas clases medias tambalea (Therborn 2020). En su lugar, despuntan interrogantes en torno a la vulnerabilidad de sectores medios, sin acceso a empleos de calidad ni redes de protección social adecuadas e incapaces de sostener sus expectativas de vida. Así las cosas, la metamorfosis –estadística y política– de las clases medias en consumidoras pierde viabilidad y deja entrever, ante todo, su condición como parte de los amplísimos sectores que viven del trabajo. Ello coloca a las ciencias sociales frente al enorme desafío de generar marcos analítico-metodológicos capaces de aprehender la heterogeneidad de las clases medias, sus específicos mecanismos de reproducción social, así como los conflictos sociopolíticos que las constituyen al día de hoy.

En este contexto, este artículo procura ofrecer una revisión de la literatura especializada sobre las clases medias en la región. Ahora bien, lejos de cubrir el caudal de bibliografía que se ha escrito sobre este fenómeno, las secciones presentadas a continuación cumplen los siguientes propósitos. Primero, repaso las principales consideraciones teórico-políticas que han marcado el pensamiento latinoamericano sobre clases medias en clave histórica. Segundo, esquematizo el debate contemporáneo sobre este complejo entramado a partir de las principales interrogantes abordadas por la academia en lo que va del siglo: ¿Cómo definir a las clases medias?, ¿cómo les fue en un determinado período y cómo se posicionan políticamente? (Kessler 2020). Tercero, reviso ciertos mitos que resultan sintomáticos de las limitaciones y querellas que organizan el debate público en torno a las clases medias en la región: ni “florindos” ni “ciudadanos de bien”. Finalmente, propongo estudiar la vulnerabilidad de las clases medias desde enfoques que combinen la dimensión material y la dimensión subjetiva de esta problemática.

2. Breve historia del pensamiento latinoamericano sobre las clases medias

Hacia mediados del siglo XX (especialmente en las décadas de los 60 y los 70), despuntaron las reflexiones de la sociología latinoamericana sobre estratificación y clases medias, en estrecha relación con la cuestión del desarrollo y sus impactos en la estructura social (Sémblér 2006; Faletto 2009). En el marco del paradigma vigente y de la realidad de la época, el proyecto modernizador –que tomaba cuerpo en la expansión del aparato estatal y el modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI)– invitaba a plantear preguntas respecto a la relación entre las transformaciones de la estructura económica y los cambios en la estratificación social de los distintos países de la región. Entre otros, los procesos de urbanización y burocratización, la expansión de los sistemas de educación y de protección social públicos, el crecimiento del sector no solo industrial sino también de servicios, la transición demográfica y la expansión de las relaciones asalariadas en el mercado de trabajo fueron identificados tempranamente como motores de cambios en la estructura ocupacional, de una mayor movilidad social y de la expansión de las clases medias (Filgueira 2001).

Por un lado, los estudios pioneros estuvieron atravesados por los debates sobre cambio estructural y conflicto en América Latina. Desde las primeras reflexiones se reconocía la enorme heterogeneidad de los sectores medios y se esbozaban distinciones analíticas del tipo clases medias tradicionales vs. modernas (Fernandes 1973), clases medias residuales vs. emergentes (Graciarena 1967), o se dividían según el estatus y el sector de sus ocupaciones (Filgueira y Geneletti 1981). Ya en ese momento, parecía necesario distinguir entre “nuevas clases medias” (asociadas al desarrollo del sector moderno de la economía) y “viejas clases medias” (con mayor dependencia de las estructuras tradicionales y del reconocimiento de las clases dominantes). Asimismo, se apuntaba que las clases medias tendían a crecer entre sus segmentos “más bajos”, encubriendo procesos de proletarización e incluso factores de frustración social (Filgueira y Geneletti 1981). Ambas problemáticas, con sus respectivas actualizaciones, aún hallan resonancia en el pensamiento latinoamericano actual. Las clases medias *emergentes* durante el siglo XXI suelen asociarse a rangos de ingresos medios-bajos y trabajos de baja calificación, lo cual las coloca en una situación de vulnerabilidad, a la vez que se sugiere su constante tensión con las clases medias *tradicionales* por consideraciones de distinción y privilegios (Benza y Kessler 2020; Güemes y Paramio 2020).

Por otro lado, más allá de las transformaciones en la composición de las clases medias como producto de las dinámicas modernizadoras, su rol como sujeto histórico del desarrollo ocupó un lugar privilegiado en el pensamiento del siglo XX. En general, se insistía en la alta incidencia de los sectores medios en las definiciones de los patrones de desarrollo, de los cuales eran beneficiarios y artífices. Tales ideas se justificaban tanto en su cercanía ocupacional a los aparatos burocráticos como en su ale-

gada capacidad de conducción de alianzas sociales multclasistas, nacional-populares, favorables a los procesos de modernización en curso (Germani 1968; Ratinoff 1967).

En este marco, el prolífico debate entre el marxismo y los estudios del populismo invitaba a estudiar a fondo las alianzas políticas existentes en la disputa por el Estado, como campo de conflicto y expresión histórico-institucional de las relaciones entre distintas fuerzas sociales y políticas bajo determinadas condiciones histórico-estructurales (Ianni 1973; Portantiero y De Ipola 1981). Sin duda, el abordaje de las clases medias en la región guarda cercanías muy estrechas con complejos procesos de incorporación popular y las matrices estatales que desde allí se tejen (Collier y Collier 1991). Así, antes que replicar la sonada tesis de la incorporación tutelada o instrumentalización de los sectores populares por parte de las clases medias desarrollistas (Cueva 1980), parece oportuno estudiar las alianzas de clase que se tejen en cada situación y disputa por el Estado. De lo contrario, tal como sugieren Coronel y Cadahia (2018), se corre el riesgo de negar *a priori* el potencial emancipador de los usos populares y, en este caso, “clasemedieros” del derecho.

Partiendo de la premisa de que los sectores medios eran los mayores beneficiarios del “modelo desarrollista”,¹ Graciarena (1967) advirtió tempranamente que el escepticismo de las clases medias frente a la intervención estatal minaba sus bases de reproducción social e incidencia política. En una línea similar, Saes (2001) criticó el apoyo selectivo de las clases medias brasileñas al programa neoliberal, con el que se pretendía poner límites a la inclusión social a la vez que se insistía en un Estado garantista a nivel laboral.

Tales lecturas tomaron cuerpo a finales del siglo XX, cuando el Estado neoliberal además de no suplir las expectativas fraguadas en el marco de la transición democrática (Filgueira et al. 2012), dejó a las clases medias en una situación de extrema vulnerabilidad (Minujin 2010). Frente a los embates de mercados desregulados, “los latinoamericanos encontraron que, a pesar de que trabajaban más que antes, obtenían menores ingresos y sus empleos eran más inseguros” (Filgueira et al. 2012, 36). La precarización del mundo laboral, el golpe a los sistemas de protección social y el freno a la inversión estatal como motor del dinamismo económico pasaron factura a amplios segmentos de la población, incluidas las capas medias.

Frente a la crisis del modelo desarrollista clásico y los programas de ajuste estructural promovidos en las décadas de los 80 y los 90, el énfasis investigativo se volcó sobre las nuevas condiciones de exclusión y pobreza en la región.² Ello puso coto a los estudios de estructura de clases y movilidad social hasta entonces boyantes y abrió la puerta a marcos analíticos enfocados más bien en los atributos y carencias individuales en cuanto determinantes de las condiciones de vida de las personas (Sémblér

1 Se trata de modelos de desarrollo endógenos y autosustentados, impulsados desde el aparato estatal y basados en el pensamiento estructuralista cepalino, en particular, del modelo ISI.

2 La crisis del petróleo de 1973 y la deuda externa en los años 80 marcan el punto de inflexión del desarrollismo latinoamericano.

2006). Podría sugerirse que el proyecto neoliberal encontró su correlato en el giro de las agendas de investigación y de las nuevas prioridades del pensamiento sociológico. En el sentido común de la época se imponía un horizonte de “empleabilidad individual” (Pérez Sainz 2014), basado en la cultura del riesgo, la incertidumbre y la exigencia constante de mejora de las capacidades individuales como vía de superación personal.

En tal escenario, se relegó el estudio de las restricciones sistémicas en las oportunidades de vida de los sectores medios, de quienes hoy se sabe que fueron una de las principales víctimas de la crisis del empleo formal –proyectada en el declive de uno de los mayores referentes de estabilidad laboral: el empleo público (Portes y Hoffman 2003)– y de la precarización generalizada del mundo del trabajo (Pérez Sainz 2014; Mora Salas 2010).³ A la luz de esto, en los análisis acerca de las clases medias publicados a inicios del siglo XXI se insiste en que se trataba de una “zona gris” en la estructura social por la falta de información al respecto (Sémblér 2006).

Más allá de la limitada información sobre su composición ocupacional, rangos de ingresos, niveles educativos, patrones de consumo o incluso preferencias políticas, uno de los giros paradigmáticos en torno al estudio de las clases medias en este siglo ha estado asociado al estudio de la performatividad discursiva del concepto y la experiencia de grupos sociales. Para esto, se toman en cuenta las situaciones históricamente delimitadas, de quienes imaginan habitar una posición intermedia en términos de clase (Adamovsky, Visacovsky y Vargas 2014).

Lo anterior se encuadra en una crítica amplia al determinismo económico de los enfoques clásicos y en la apertura hacia esquemas de estratificación multidimensionales que incluyan nuevas dimensiones analíticas para complementar la estructura ocupacional. Ello no implica que se desplace completamente de la escena al estructuralismo latinoamericano, pero sí que este entre en diálogo con nuevos enfoques (Solís y Boado 2016). De tal forma, emergen –con más fuerza que antes, pues nunca estuvieron del todo ausentes– consideraciones sobre los niveles de educación, los patrones de consumo y endeudamiento, los circuitos de sociabilidad, la autoidentificación, las aspiraciones de reconocimiento o las trayectorias de las clases medias emergentes, entre otros aspectos.

3. Problemáticas actuales: estratificación, movilidad social y política

Kessler (2020) inauguraba un reciente seminario sobre clases medias en América Latina planteando las preguntas que han marcado buena parte de la discusión académica al respecto durante lo que va del siglo: ¿cómo definir a las clases medias?, ¿cómo

3 Siguiendo a Mora Salas (2010), tal proceso de precarización conjugó tres dimensiones: a) desregularización laboral, b) debilitamiento del sindicalismo y c) reestructuración productiva y flexibilidad laboral.

les fue en un determinado período y cómo se posicionan políticamente? La primera interrogante remite a los parámetros de estratificación seleccionados para delimitar a las clases medias. Ello está directamente relacionado con los enfoques teórico-analíticos y los intereses de cada investigación. Villanueva (2018) recoge al menos cuatro formas de dimensionar empíricamente a las clases medias: según niveles de ingresos, tipos de ocupación, criterios subjetivos (autoidentificación) o esquemas multidimensionales (diferentes tipos de capital). De la definición que se escoja dependen los cambios observables en sus niveles de bienestar durante el siglo XXI, la realización de sus expectativas y la orientación de sus afinidades políticas.

Uno de los caminos que ha tomado la investigación sobre estratificación, muy ligada al campo de los estudios económicos y a organismos internacionales como el Banco Mundial, remite a la información de ingresos per cápita (Ferreira et al. 2013; López Calva y Ortiz Juárez 2014). Normalmente, los argumentos utilizados para aplicar estas metodologías se refieren a la disponibilidad y comparabilidad de datos a gran escala. En general, los análisis sobre la expansión de las clases medias durante los primeros tres lustros del siglo en curso y sobre los logros en la reducción de la desigualdad se basan en estas medidas. Más allá de lo oportuno de medir cambios en la distribución de ingresos (en especial en sociedades tan desiguales como las nuestras), este enfoque presenta algunas limitaciones. No solo se subsume bajo un mismo membrete a actores cuyos estilos de vida difieren largamente y cuyo único punto de encuentro sería la condición de “no pobreza”, sino que la estabilidad de los ingresos de amplios segmentos de la población está en entredicho en tiempos de crisis.

Por ello, orientarse solo con tal factor puede resultar engañoso. Generalmente, los modelos de estratificación por ingreso no dan cabida para pensar en clases medias empobrecidas, cuyas expectativas de vida no coinciden con sus ingresos y poder de consumo, o en sectores populares que, si bien cumplen determinados rangos de ingreso, no necesariamente comparten otros rasgos típicamente asociados a las clases medias. A esto se suman las críticas más extensas al análisis de clase pensado apenas en función de atributos individuales, como el nivel de ingresos, en lugar de tomar en cuenta el complejo entramado de relaciones que se tejen en virtud de las posiciones ocupadas en la división social del trabajo (Wright 2010).

Obviar el criterio de estratificación ocupacional supone desconocer la amplia tradición sociológica de los estudios sobre clases sociales. Hopenhayn (2010, 19) califica esta omisión como una suerte de “cojera epistemológica” que desdeña “la formación histórica de la clase media, donde los contornos laborales han sido determinantes”. Ello no implica que se abogue por la autosuficiencia de criterios ocupacionales, los cuales también plantean varios problemas. Entre otros, los cambios del mercado laboral y la precarización de la vida en el capitalismo tardío pueden llevar a que determinadas categorías ocupacionales asociadas históricamente a las clases medias ya no respondan a los estándares de vida comúnmente asociados a estas.

Por ejemplo, a inicios de la segunda década del siglo XXI, los vínculos entre ocupaciones no manuales y determinados niveles de ingreso parecían haberse deteriorado en América Latina (Franco, Hopenhayn y León 2011). Sin duda, los impactos de la pandemia en el mercado laboral supondrán nuevos ajustes en este sentido. Asimismo, los altos niveles de informalidad en la región hacen que gran parte de la población se quede por fuera de los esquemas ocupacionales que no logran aprehender este fenómeno (Portes y Hoffman 2003). Por todo esto, cada vez existe mayor apertura a poner en diálogo el estudio del mercado de trabajo y la ocupación con nuevos desarrollos conceptuales y metodológicos que tomen en cuenta distintos capitales. Un ejemplo de ello es la proliferación de estudios cualitativos en los que se emplean métodos etnográficos e históricos que se interesan en experiencias situadas (Visacovsky y Garguin 2009).

Con relación a la segunda pregunta (¿cómo les fue a estos sectores en un determinado periodo?), el análisis de las nuevas clases medias ha protagonizado el debate (Benza y Kessler 2020; Güemes y Paramio 2020; Bartelt 2013). Se trata de las capas que experimentaron procesos de movilidad social ascendente en lo que va del siglo, reflejados principalmente en el incremento de su poder adquisitivo. Las razones tras estas tendencias suelen estar asociadas a la reactivación económica de los años 2000 y a las políticas sociales desplegadas en varios países de la región. Si bien “la democratización del consumo” aparece como un signo positivo del ciclo posneoliberal, las clases medias emergentes rápidamente fueron catalogadas como sectores frágiles en términos estructurales. Aun cuando su poder adquisitivo aumentó en los primeros tres lustros de este siglo, experimentan problemas en la calidad de su inserción laboral —empleos informales y poco estables, sin acceso a sistemas de seguridad social—. Por ello, en momentos de contracción económica —como el fin del “boom de los *commodities*” o la crisis tras la pandemia por covid-19— su recientemente adquirido estatus de clase media corre peligro. A raíz de esto, desde enfoques más clásicos se advierte que lo vivido en América Latina no se trata de un proceso de expansión de las clases medias, sino de inclusión y mejora episódica en los niveles de vida de los sectores populares (Benza y Kessler 2020, 64).

A su vez, las nuevas clases medias no pueden ser estudiadas sin hacer alusión a los cambios que su ascenso supuso —en términos materiales y subjetivos— para las clases medias tradicionales. En este sentido, es común señalar que la situación relativa de las clases medias establecidas se vio alterada por las transformaciones, aunque parciales, de la estructura social (Benza y Kessler 2020). Ello implica, primero, abordar la pregunta de quiénes se beneficiaron más del último ciclo de crecimiento económico, no solo en términos absolutos, sino también tomando en cuenta las ganancias relativas de distintos grupos sociales (Ramírez 2017). Tanto las transformaciones del mercado laboral (por ejemplo, la reducción de la brecha salarial entre trabajadores calificados y no calificados) como los patrones de intervención estatal (transferencias públicas condicio-

nadas) beneficiaron sobre todo a los sectores más vulnerables. Segundo, la literatura ha problematizado las nuevas cercanías sociales (por ejemplo, acceso a aeropuertos, centros comerciales, instituciones de educación superior y otros espacios antes reservados a las capas de mayor poder adquisitivo) como “amenazas percibidas” hacia los mecanismos de reproducción social de las clases medias tradicionales (Cavalcante 2015).

Por último, sobre la cuestión de sus orientaciones políticas, uno de los temas que más atención generó en la opinión pública fue la relación de las clases medias con los proyectos posneoliberales. A lo largo de este siglo, ha existido amplio interés en el peso ascendente de las clases medias en la reconfiguración de las matrices sociopolíticas a nivel mundial (Therborn 2013; Milanovic 2017). En América Latina, la coincidencia entre los acelerados índices de reducción de la desigualdad y el “giro a la izquierda” marcó el debate.

En semejante escenario, la ambivalencia de quienes lideran la primera oleada progresista dice mucho de las tensiones políticas que se tejieron en torno a las clases medias. Evo Morales pasó de criticar las “clases a medias” a reconocer la importancia de “recoger las nuevas aspiraciones” de esos sectores (Villanueva 2018). Rafael Correa criticó la incongruencia de sectores emergentes atrapados en el “síndrome Doña Florinda”,⁴ a la vez que reconoció que “la izquierda ya no solo tiene que hablarle[s] a los pobres, sino también a la clase media” (Correa 2016, min. 20). Cristina Fernández denunció la “colonización cultural” de amplios sectores de las clases medias que actúan contra los intereses populares, aun cuando muchos califican al kirchnerismo como populismo de clases medias (Boos 2020; Svampa 2013). Dilma Rousseff insistió en el ideal de convertir a Brasil en un “país de clase media” y, sin embargo, el proceso de desestabilización de su Gobierno inició con movilizaciones de gran calado entre los estratos medios (Singer 2014; Cavalcante y Arias 2019).

En este contexto, gran parte del análisis ha estado orientado a examinar las cercanías y divergencias políticas entre las clases medias y distintos proyectos políticos, enfatizando en que no existe una conducta en bloque por parte de estos sectores (Cavalcante y Arias 2019; Villanueva 2020; Benza y Kessler 2020). La clásica pregunta de doble vía sobre las transformaciones experimentadas por distintos grupos dados ciertos patrones de intervención estatal y los cambios concomitantes en la base social de tales proyectos se coloca en primera línea (Singer 2009).

Tal forma de abordar los procesos de politización de las clases medias no es del todo nueva. De cierta manera, se trata de la actualización de cuestiones que guiaban la investigación hacia mediados del siglo XX. En ese entonces se estudió la relación de las clases medias con el Estado desarrollista y determinados regímenes de incorporación popular, tanto en lo relativo a la transformación de sus oportunidades de vida como en su afinidad política con dichos proyectos. Ante el “retorno del Estado”

⁴ El personaje de Doña Florinda pertenece a la icónica serie latinoamericana *El Chavo del Ocho*. Se trata de una mujer que vive en un barrio popular y que constantemente intenta desmarcarse de sus vecinos por consideraciones de estatus.

y el reposicionamiento de la cuestión redistributiva a inicios del siglo XXI, resulta lógico que el análisis de los sectores medios haya alcanzado nuevamente un lugar privilegiado. Dos décadas después, en medio de una crisis social prolongada y ante el reposicionamiento político-cultural de las derechas en la región, las dinámicas de cambio y conflicto que atraviesan los procesos de politización de las clases medias continúan convocando amplios caudales de atención.⁵

4. Mitos revisitados: ni “florindos” ni “ciudadanos de bien”

El imperativo de superar los mitos que suelen tejerse a raíz del uso desenfrenado de la categoría “clase media” es uno de los puntos centrales de la agenda de investigación contemporánea.⁶ Ello supone rastrear la genealogía de la disputa política por este concepto e identificar los actores e instituciones que la protagonizan (Villanueva 2020; Kopper 2020; Arrambide 2020). A la par, invita a conectar las interpelaciones discursivas con las condiciones histórico-estructurales que permiten a ciertos grupos sociales concebirse como clase media en determinados contextos (Adamovsky 2020).

No es fortuito que Therborn (2020) sentencie que el discurso de las clases medias es al siglo XXI lo que el discurso de las clases trabajadoras al siglo XX, es decir, la expresión de complejos y disputados procesos de desarrollo. De tal modo, se sientan las bases para la proliferación de enfoques analítico-metodológicos que no solo reconozcan la heterogeneidad de las clases medias, sino que también coloquen al conflicto en el centro de los procesos sociopolíticos durante la formación de las clases.

En este marco, cabe visitar algunas de las ideas que dominan el debate público sobre las clases medias. Tal pugna probablemente “dice más de todos nosotros y sobre cómo ajustamos nuestras categorías de análisis para acercarnos a la realidad social que sobre las personas a quienes hacen referencia estas etiquetas” (Villanueva 2020, 285). Así, entre las propiedades que frecuentemente se atribuyen a las clases medias están, por un lado, la crítica al carácter “paradójico” de sectores que estarían sumergidos en una lucha por un estatus desconectado de sus posibilidades reales de vida. Por otro lado, las connotaciones positivas del “medio” como sostén idealizado del consenso democrático liberal y, en particular, de la lucha anticorrupción también cuentan con amplia cabida (Adamovsky 2020; Cavalcante 2018). Veamos.

El pensador marxista Erik Olin Wright aborda “el problema de la clase media” en términos de las “personas que no poseen los medios de producción, que venden

5 El exvicepresidente boliviano, Álvaro García Linera, es uno de los intelectuales que más ha reflexionado sobre la relación entre los cambios en la estructura de clase a raíz del ciclo progresista, las tensiones entre las nuevas y viejas clases medias y el devenir del Gobierno de Evo Morales. En un artículo sobre el golpe de Estado de 2019, Linera (2020) sostiene que la clase media tradicional constituyó la base social de la “fascistización” experimentada bajo el Gobierno de facto de Jeanine Áñez en Bolivia.

6 Al respecto se puede consultar, por ejemplo, la compilación de artículos “Clases medias, más allá de los mitos” en *Nueva Sociedad* 285 (2020).

su fuerza de trabajo en el mercado laboral y, sin embargo, no *parecen* ser parte de la clase trabajadora” (Wright 2000, 15; traducción y cursivas propias). Desde aquí ya se advierte una de las grandes paradojas que atravesaría a las clases medias, a saber: las aparentes contradicciones entre sus posibilidades y modos de vida.

Frente a ello, el propio Wright (2000, 16) propone la noción de “posiciones contradictorias dentro de las relaciones de clase” para referirse al grupo de lo que comúnmente se conoce como clases medias. Esta consideración hace referencia al aparato de dominación y vigilancia requerido para asegurar la productividad de los trabajadores y los poderes delegados en gerentes y supervisores para tales efectos. De igual forma, se incluye la figura de expertos, cuyos conocimientos escasos son de difícil control y garantizan un alto grado de autonomía. En ambos casos, Wright (2000, 18; traducción de la autora) habla de “posiciones privilegiadas de acumulación dentro las relaciones de explotación”. Sin desmedro de la necesidad de tomar en cuenta la heterogeneidad de los mercados de trabajo en América Latina (Portes y Hoffman 2003), se abre la puerta para pensar que “el privilegio relativo del dominado” constituye la marca de nacimiento de las clases medias.

En efecto, en el debate público y desde los enfoques más críticos, las clases medias suelen ser proyectadas como sectores aspiracionales, cuya distinción social se basa en el mimetismo a través del consumo o en la idealización del ser emprendedor antes que en la confrontación a los órdenes político-culturales dominantes (Villanueva 2020). La imagen de “Doña Florinda”, personaje icónico de la cultura popular latinoamericana que constantemente intenta desmarcarse de sus vecinos por consideraciones de estatus, condensa estos imaginarios. Así, toma cuerpo la idea de que la defensa de pequeños privilegios relativos opera como espada de Damocles sobre las capas medias.

Ahora bien, el supuesto anterior requiere ser problematizado para no adelantar conclusiones. Primero, no esencializar a las clases medias implica tomar en serio la heterogeneidad de sus trayectorias sociales, así como el carácter contingente de las formas de ser clase media en contextos sociopolíticos y culturales específicos. Segundo, a fin de entender cómo los sentidos comunes dominantes (por ejemplo, el *ethos* emprendedor o del consumidor-endeudado) encarnan en distintos grupos sociales y con qué efectos, es necesario observar la articulación de los grandes relatos con las prácticas cotidianas y los mecanismos de acumulación de oportunidades característicos de las capas medias. Estos son pasos importantes para superar “el mito”: sientan las bases para distinguir a las clases medias de otros grupos sociales, dimensionar las distintas fracciones que se tejen en su interior y probar que su existencia histórica excede la condición residual –todo lo que no está ni muy arriba ni muy abajo en la estructura social– a la que suelen ser relegadas (Adamovsky 2020).

De igual forma, la (auto)idealización liberal del individuo de clase media, educado y emprendedor (Lungo 2017), en quien toma cuerpo la promesa moderna de movilidad social en cuanto recompensa al mérito requiere ser revisitada. Sin duda,

cuestiones como la estabilidad laboral o la certidumbre económica son elementos recurrentes a la hora de imaginar a las clases medias (aun cuando la evidencia empírica muestra que este no siempre es el caso, en especial entre los estratos de ingreso medio-bajo). No obstante, hablamos de sectores que han rebasado ciertos umbrales de vulnerabilidad a la pobreza y cuyos capitales, sobre todo educativos, les garantizarían mejores oportunidades de competencia en el mercado laboral. En contraste, los sectores populares tienen más propensión a ser excluidos sistemáticamente de la obtención de títulos educativos, mientras que para las élites económicas pesan mucho más los beneficios obtenidos por el rendimiento del capital que por sus ingresos (Piketty 2014).

De ahí que la cuestión meritocrática, entendida como la (sobre)valorización del esfuerzo intelectual, se vuelve nuclear para justificar los mecanismos de reproducción social de las clases medias tradicionales (Cavalcante 2018). En esta línea, Ramírez y Minteguiaga (2020) cuestionan cuánta igualdad soportan nuestras sociedades y enfatizan que la versión hegemónica del ideal meritocrático no se basa en la defensa del esfuerzo individual como mecanismo de distribución, sino que legitima las desigualdades de clase subyacentes.

Esto se conecta con la estrecha relación que existe entre la lucha anticorrupción y la movilización de las capas medias en cuanto clase, que parece reeditarse en diversos ciclos de reducción de la desigualdad a lo largo de la región. Quizás el mejor ejemplo de ello son las movilizaciones contra el Gobierno del Partido de los Trabajadores en Brasil, pero también contra el de Correa en Ecuador o el de Morales en Bolivia. Más allá de la condena generalizada a la corrupción, lo interesante es evaluar el grado en que esta lucha interpela con particular eficacia a las clases medias. Los análisis marxistas colocan a la acumulación por vías ilícitas y a la obturación de la competencia en igualdad de condiciones como una amenaza directa a la ideología meritocrática y a sus portadores por excelencia, las clases medias (Cavalcante 2018; Boito 2017). Además, tomando en cuenta que las clases medias son la mayor base de sustentación del pacto fiscal en América Latina, la percepción de grietas e injusticias entre lo que aportan y reciben, sin duda, abona al descontento (Avanzini 2012; Filgueira 2013). Si a esto le sumamos las propiedades que usualmente se atribuyen a las clases medias desde una óptica liberal, nos encontramos con que en múltiples escenarios asociados a la lucha anticorrupción se replica la imagen de sectores medios que se movilizan como ciudadanos –sin adscripciones políticas– en defensa de un bien público desconectado de sus intereses de clase (Cavalcante y Arias 2019; Díaz 2022). Situar esto no busca reesencializar a las clases medias ni imputarles intereses puramente instrumentales (en una operación opuesta a la procurada en los párrafos anteriores), sino llamar la atención sobre los cruces entre las dimensiones materiales y subjetivas de la desigualdad que se encuentran en los procesos de politización de los sectores medios.

5. Conclusiones: cuando la vulnerabilidad entra en escena

Hacia el final de la primera oleada progresista, distintos diagnósticos adjudicaban las (re)acciones de la clase media a malestares experimentados ante dinámicas de convergencia social ascendente o a la frustración por expectativas de consumo coartadas debido a la desaceleración económica. Luego de una pandemia que ha devenido en una profunda crisis social, la cuestión laboral aparece como uno de los principales factores de preocupación entre la población. El deterioro en las condiciones de inserción en los mercados laborales (inactividad, bajas en la participación laboral, sub/desempleo, informalidad, etc.) y la consecuente pérdida de ingresos ha afectado sobremanera a los estratos de ingreso medio y bajo, abonando a procesos de movilidad social descendente y a una mayor polarización de las oportunidades de vida entre los extremos de la población (CEPAL 2022).

Así, problemáticas que otrora solían asociarse casi automáticamente al estudio de las clases medias, hoy quedan eclipsadas. Es más, ante el redireccionamiento de la atención pública a salvaguardar condiciones mínimas de vida, aún está por verse si se experimentará un giro en la agenda intelectual hacia la llamada “pobretología”, como ocurriría hacia finales del siglo XX, o si el lugar de las clases sociales prevalecerá en la reflexión sociológica. En este contexto, el desarrollo de estudios orientados a comprender las experiencias de vulnerabilidad de las clases medias en tiempos de crisis resulta fundamental, más aún sin partimos de que nada dice más de la condición de clase media que la posibilidad de acceder a un empleo de calidad (Therborn 2020).

Existen varios elementos que se pueden aprender de lo ya transitado por los estudios sobre la clase media en la región para encarar el momento actual. El análisis sobre el impacto de las políticas neoliberales en la estructura de clases latinoamericana da cuenta del agudo deterioro y la fragmentación de los sectores medios ante situaciones de vulnerabilidad laboral (Portes y Hoffman 2003; Minujin 2010). De igual forma, en aproximaciones cualitativas a las experiencias de incertidumbre de las clases medias, se habla de sectores que si bien suelen asumirse como responsables de sí mismos bajo la lógica del mérito laboral, el ahorro, el endeudamiento y el consumo, en periodos de crisis ven sus murallas de protección individual desmoronarse (Vera 2013). Asimismo, las controversias más recientes en torno al fenómeno de las clases medias durante el ciclo posneoliberal permiten trazar ciertas coordenadas para agendas de investigación futuras. Tales disputas se organizaron principalmente en dos ejes: la sostenibilidad de las fuentes de bienestar de las clases medias y sus niveles de tolerancia a la des/igualdad.

El primer elemento, visto sobre todo desde el campo económico, se refiere al cuestionamiento de la capacidad estructural del modelo posneoliberal para sostener los ritmos de crecimiento del consumo y la expansión de las clases medias más allá del “boom de las *commodities*”. No obstante, ello da pie para abordar cuestiones más amplias como la regulación política de los mercados y las características de los regí-

menes de bienestar que estructuran el acceso a oportunidades de vida diferenciadas (Martínez 2007). En la clásica triada entre Estado, mercado y familia como mediadores del bienestar y de la estratificación social, cabe analizar cuál es el peso de cada una de estas instancias en la reproducción social y simbólica de las heterogéneas clases medias a nivel regional, así como la medida en que tales arreglos cambian y devienen en nuevas demandas en tiempos de crisis.

Lo anterior cobra particular relevancia luego de una pandemia que ha afectado desproporcionalmente a mujeres, jóvenes, trabajadores del sector informal y a las familias de bajos ingresos; mientras que en el caso de los sectores medios ha evidenciado amplias deficiencias en sus modos de inserción en los sistemas de protección social (CEPAL 2022). A nivel de los mercados laborales, según evidencia recabada para el caso chileno, distintos autores encuentran que “la vulnerabilidad de las clases medias parece menos asociada con los niveles de ingreso que con sus fuentes y condiciones laborales” (Barozet et al. 2021, 35). Tal tesis se sostiene en la diferenciación entre las clases medias profesionales y asalariadas en grandes empresas, quienes estarían sujetas a mayores niveles de estabilidad, y las clases medias de menor calificación, expuestas a desplazamientos obligados e inciertos entre empresas pequeñas de baja productividad o hacia el trabajo por cuenta propia en el sector informal.

En cuanto al segundo elemento, la problemática de la tolerancia a la (des)igualdad adquirió especial relevancia en un contexto en que la situación de clase media pareció volverse abruptamente accesible para un amplio segmento de la población latinoamericana, al menos en términos de poder adquisitivo. Es más, las percepciones populares de lo justo ganaron prominencia en el marco de regímenes posneoliberales cuya marca distintiva fue poner la deuda social y el rol redistributivo del Estado en el centro del debate político. Al respecto, Benza y Kessler (2020) cuestionan la profundidad de las agendas igualitarias basadas más en el eje de la inclusión social desde abajo que en la limitación de privilegios acumulados desde arriba. En cualquier caso, la cuestión del bienestar subjetivo y relativo adquirió protagonismo para abordar los procesos de politización de las clases medias en las últimas décadas.

Ante la prolongación de la crisis, cabe indagar entonces cómo procesan los sectores medios el temor al desclasamiento, qué estrategias de reproducción social despliegan y con qué éxito, en qué medida las aspiraciones individuales de antaño se vuelven frustraciones colectivas del presente y contra qué las proyectan. En suma, ¿cómo dotan de sentido a su existencia social? Sabemos, por ejemplo, que la mejora generalizada de las condiciones de empleo fue una de las razones tras el auge de las clases medias en la región, pero no comprendemos del todo cómo interpretaron los latinoamericanos tales oportunidades y menos aún cuál será su opción política ante la incertidumbre laboral. Estas son algunas de las cuestiones que afloran cuando se estudia a las clases medias en su articulación con distintos regímenes de acumulación y ciclos políticos en América Latina.

Retomando las interrogantes planteadas por Kessler (2020) —¿cómo definir a las clases medias?, ¿cómo les fue en un determinado período y cómo se posicionan políticamente?—, no basta con señalar su expansión o contracción en términos de ingresos, aunque ello no es menor en sociedades tan desiguales como las nuestras, sino que hay que cuestionar las fuentes de su bienestar. No se trata apenas de establecer que les va mejor o peor, sino que cabe preguntarse cómo les va en relación con otros grupos sociales e incluso diferenciar la situación en el interior de las clases medias. Ante todo, no se puede pretender que su condición de clase determine sus afinidades políticas o que hay algo así como conductas en bloque sin tomar en cuenta otras dimensiones de la desigualdad. Considero que una de las claves para abordar esta última cuestión es conectar la investigación sobre los mecanismos de reproducción social de las clases medias con la pregunta de cómo los actores dan cuenta de sus oportunidades de vida. Con ello se enriquece el debate pues se exploran los procesos de politización de los sectores medios a la luz de sus condiciones compartidas de vida y de las relaciones de clase en las que se encuentran insertos.

Apoyos

El artículo está basado en mi tesis de maestría en Sociología Política, para la cual recibí una beca de FLACSO Ecuador. Agradezco la guía y los comentarios de Franklin Ramírez.

Referencias

- Adamovsky, Ezequiel. 2020. “Clase media: mitos, usos y realidades”. *Nueva Sociedad* 285: 35-46. <https://bit.ly/3x8VBln>
- Adamovsky, Ezequiel, Sergio Visacovsky y Patricia Vargas, comps. 2014. *Clases medias: nuevos enfoques desde la sociología, la historia y la antropología*. Buenos Aires: Ariel.
- Arrambide, Víctor. 2020. “Conceptos e ideas sobre las clases medias peruanas”. *Nueva Sociedad* 285: 97-107. <https://bit.ly/3N34Rwy>
- Avanzini, Diego. 2012. “Clase media y política fiscal en América Latina”. *Serie Macroeconomía del desarrollo* 123. Santiago de Chile: CEPAL. <https://bit.ly/3NUklhi>
- Barozet, Emmanuel, Dante Contreras, Vicente Espinoza, Modesto Gayo y María Luisa Méndez. 2021. “Clases medias en tiempos de crisis. Vulnerabilidad persistente, desafíos para la cohesión y un nuevo pacto social en Chile”. Documento de Proyectos, CEPAL. <https://bit.ly/3a7CWNn>
- Bartelt, Dawid Danilo, ed. 2013. “*A Nova Classe Média*” no Brasil como Conceito e Projeto Político. Río de Janeiro: Fundación Herinric Böll.
- Benza, Gabriela, y Gabriel Kessler. 2020. “Nuevas clases medias: acercar la lupa”. *Nueva Sociedad* 285: 60-71. <https://bit.ly/3wU1HVm>

- Boito, Armando. 2017. "A corrupção como ideologia". *Crítica Marxista* 44: 9-19. <https://bit.ly/3x1wCjS>
- Boos, Tobias. 2020. "Rebelión, progresismo y economía moral. La clase media argentina en las últimas dos décadas". *Nueva Sociedad* 285: 84-96. <https://bit.ly/3GyooTl>
- Cavalcante, Sávio. 2018. "Classe média, meritocracia e corrupção". *Crítica Marxista* 46: 103-125. <https://bit.ly/3POUtKM>
- Cavalcante, Sávio. 2015. "Classe média e conservadorismo liberal". En *Direita volver! O Retorno da direita o ciclo político brasileiro*, editado por Sebastião Velasco e Cruz, André Kaysel y Gustavo Códas, 177-195. Sao Paulo: Fundación Perseu Abramo. <https://bit.ly/3z8OMS2>
- Cavalcante, Sávio, y Santiane Arias. 2019. "A divisão da classe média na crise política brasileira (2013-2016)". En *O Brasil e a Franca na mundialização neoliberal*, editado por Paul Bouffartigue, Armando Boito, Sophie Béroud y Andreia Galvão. 97-126. Sao Paulo: Alameda.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). 2022. *Panorama social de América Latina 2021*. Santiago de Chile: CEPAL. <https://bit.ly/3GwthMA>
- Collier, Ruth, y David Collier. 1991. *Shaping the Political Arena. Critical Junctures, the Labor Movement, and Regimen Dynamics in Latin America*. Princeton: University Press.
- Coronel, Valeria, y Luciana Cadahia. 2018. "Populismo republicano: más allá del Estado versus pueblo". *Nueva Sociedad* 273: 72-82. <https://bit.ly/3wZxNA6>
- Correa, Rafael. 2016. "Discurso en el Encuentro Latinoamericano Progresista ELAP, 30 de septiembre". Acceso el 24 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/3yTvnUX>
- Cueva, Agustín. 1980. *El proceso de dominación política en el Ecuador*. Quito: Editorial Alberto Crespo Encalada.
- Díaz, Isabel. 2022. "Clases medias, entre el privilegio y la exclusión: sentidos de justicia y giro neoliberal en Ecuador". Tesis de maestría, FLACSO Ecuador. <https://bit.ly/3zYerXh>
- Faletto, Enzo. 2009. "Formación histórica de la estratificación social en América Latina". En *Dimensiones políticas, sociales y culturales del desarrollo*, 223-264. Bogotá / Buenos Aires: Siglo del Hombre Editores / CLACSO. <https://bit.ly/3PmEkMh>
- Fernandes, Florestán. 1973. *Capitalismo dependiente e clases sociais na América Latina*. Río de Janeiro: Zohar.
- Ferreira, Francisco, Julián Messina, Jamele Rigolini, Luis Felipe López-Calva, María Ana Lugo y Renos Vakis. 2013. *La movilidad económica y el crecimiento de la clase media en América Latina*. Washington DC: Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-9752-7>
- Filgueira, Carlos. 2001. "La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina". Documento de Trabajo, Organización de Naciones Unidas. <https://bit.ly/3M01sxi>
- Filgueira, Carlos, y Carlo Geneletti. 1981. "Estratificación y movilidad ocupacional en América Latina". *Cuadernos de la CEPAL* 39: 1-172. <https://bit.ly/3zbdPUu>
- Filgueira, Fernando. 2013. "Los regímenes de bienestar en el ocaso de la modernización conservadora: posibilidades y límites de la ciudadanía social en América Latina". *Revista Uruguaya de Ciencia Política* 22: 1-27. <https://bit.ly/3M1ANAm>
- Filgueira, Fernando, Luis Reygadas, Juan Pablo Luna y Pablo Alegre. 2012. "Crisis de incorporación en América Latina: límites de la modernización conservadora". *Perfiles Latinoamericanos* 20 (40): 7-34. <https://bit.ly/3PSwI4H>

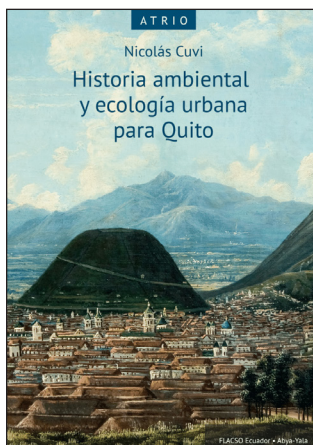
- Franco, Rolando, Martín Hopenhayn y Arturo León. 2011. "Crece y cambia la clase media en América Latina: una puesta al día". *Revista CEPAL* 103: 7-26. <https://bit.ly/3a7M6JL>
- García Linera, Álvaro. 2020. *Posneoliberalismo. Tensiones y complejidades*. Buenos Aires: CLACSO.
- Germani, Gino. 1968. *Política y sociedad en una época de transición: de la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Buenos Aires: Paidós.
- Graciarena, Jorge. 1967. *Poder y clases sociales en el desarrollo de América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Güemes, Cecilia, y Rudolfo Paramio. 2020. "El porvenir de una ilusión: clases medias en América Latina". *Nueva Sociedad* 285: 47-59. <https://bit.ly/3PSDLdk>
- Hopenhayn, Martin. 2010. "Clases medias en América Latina: sujeto difuso en busca de definición". En *Clases medias y desarrollo en América Latina*, editado por Alicia Bárcena y Narcís Serra, 11-38. Santiago de Chile: CEPAL. <https://bit.ly/3NK9prL>
- Ianni, Octavio. 1973. "Populismo y relaciones de clase". En *Populismo y contradicciones de clase* editado por Gino Germani, Octávio Ianni y Torcuato S. Di Tella, 83-150. Ciudad de México: Serie Popular ERA. <https://bit.ly/3LVbMXj>
- Kessler, Gabriel. 2020. "Las clases medias en tiempos críticos". Ponencia presentada en el seminario virtual VI Seminario. Taller sobre Clases Medias, Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), 4 de agosto. <https://bit.ly/3yzH1nW>
- Kopper, Moisés. "Brasil: ¿cómo se inventó la nueva clase media?". *Nueva Sociedad* 285: 72-83. <https://bit.ly/3PNRI1L>
- Lungo, Irene. 2017. "Nosotros, educados y emprendedores. Legitimación de privilegios socioeconómicos en clases medias altas en El Salvador". Tesis doctoral, Centro de Estudios Sociológicos. <https://bit.ly/3lc70Ko>
- López Calva, Luis, y Eduardo Ortiz Juárez. 2014. "A vulnerability approach to the definition of the middle class". *The Journal of Economic Inequality* 12 (1): 23-47. <https://bit.ly/3NGQk9U>
- Martínez Franzoni, Luciana. 2007. "Regímenes del bienestar en América Latina". Documento de Trabajo, Fundación Carolina. <https://bit.ly/3sBCWmM>
- Milanovic, Branko. 2017. *Desigualdad mundial. Un nuevo enfoque para la era de la globalización*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Minujin, Alberto. 2010. "Vulnerabilidad y resiliencia de la clase media en América Latina". En *Clases medias y desarrollo en América Latina*, editado por Alicia Bárcena y Narcís Serra, 71-142. Santiago de Chile: CEPAL. <https://bit.ly/3NK9prL>
- Mora Salas, Minor. 2010. *Ajuste y empleo: la precarización del trabajo asalariado en la era de la globalización*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Pérez Sáinz, Juan. 2014. *Mercados y bárbaros: la persistencia de las desigualdades de excedente en América Latina*. San José: FLACSO Costa Rica.
- Portantiero Juan Carlos, y Emilio De Ipola. 1981. "Lo nacional popular y los populismos realmente existentes". *Nueva Sociedad* 54: 7-18. <https://bit.ly/3z7ATUm>
- Piketty, Thomas. 2014. *El capital en el siglo XXI*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Portes, Alejandro, y Kelly Hoffman. 2003. "La estructura de clases en América Latina: composición y cambios durante la era neoliberal". *Desarrollo Económico* 43 (171): 355-387. <https://doi.org/10.2307/3455890>

- Ramírez, René. 2017. *La Gran Transición. En búsqueda de nuevos sentidos comunes*. Quito: CIESPAL.
- Ramírez, René, y Analía Minteguiaga. 2020. “¿Cuánta igualdad soportan nuestras sociedades?”. En *El cambio democrático en México: retos y posibilidades de la Cuarta Transformación*, coordinado por John Ackerman, 731-757. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Ratinoff, Luis. 1967. “Los nuevos grupos urbanos: las clases medias”. En *Élites y desarrollo en América Latina*, editado por Seymour Lipset y Aldo Solari, 71-104. Buenos Aires: Paidós.
- Saes, Décio. 2001. *República do capital*. Sao Paulo: Boitempo.
- Sémblér, Camilo. 2006. “Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios”. Documento de Trabajo, CEPAL. <https://bit.ly/3N2w6Yl>
- Singer, André. 2014. “Rebellion in Brazil”. *New Left Review* 85: 19-37. <https://bit.ly/3tsSNxd>
- Singer, André. 2009. “Raízes sociais e ideológicas do lulismo”. *Novos Estudos* 85: 83-102. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002009000300004>
- Solís, Patricio, y Marcelo Boado, coords. 2016. *Y sin embargo se mueve... Estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Svampa, Maristella. 2013. “La década kirchnerista: Populismo, clases medias y revolución pasiva”. *Lasa Forum* 44 (4): 14-17. <https://bit.ly/3sCrxeW>
- Therborn, Göran. 2020. “Dreams and Nightmares of the World’s Middle Classes”. *New Left Review* 124: 63-87. <https://bit.ly/3a4zljK>
- Therborn, Göran. 2013. “Las clases en el siglo XXI”. *New Left Review* 78: 11-38. <https://bit.ly/3M1TvI6>
- Vera, María. 2013. *Más vale pájaro en mano: crisis bancaria, aborro y clases medias*. Quito: FLACSO Ecuador. <https://bit.ly/3IY2dMU>
- Villanueva, Amaru. 2020. “Bolivia: la clase media imaginada”. *Nueva Sociedad* 285: 122-138. <https://nuso.org/articulo/bolivia-la-clase-media-imaginada/>
- Villanueva, Amaru. 2018. “Las clases medias y la democracia. Cuatro aproximaciones (y media) a la relación entre clase social y preferencia política”. *Andamios* 7 (3): 107-120. <https://bit.ly/3lbgFRf>
- Visacovsky, Sergio, y Enrique Garguin, comps. 2009. *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Wright, Erik. 2010. “Comprender la clase. Hacia un planteamiento analítico integrado”. *New Left Review* 60: 98-112. <https://bit.ly/3t4Ib7w>
- Wright, Erik. 2000. *Class counts. Student Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cómo citar este artículo:

Díaz, Isabel. 2022. “Pensar las clases medias desde América Latina: una actualización de viejos debates”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 74: 159-175.
<https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5255>

Libros de FLACSO Ecuador



Serie Atrio

Historia ambiental y ecología urbana para Quito

Nicolás Cuvi

Editorial FLACSO Ecuador/Abya-Yala

482 páginas

¿Qué ciudad tuvimos y tenemos? ¿Cuál queremos? ¿Tiene la naturaleza un lugar en Quito? A esas y otras preguntas Nicolás Cuvi responde con pasión y profundidad analítica en esta obra.

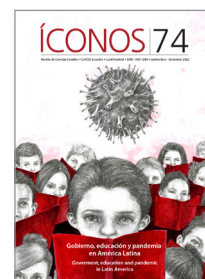
Así como el agua tiene memoria y recuerda sus cauces, sostiene el autor, otros actores no humanos de la ciudad poseen una historia y una ecología. Cuvi traza un paisaje donde convergen plantas y animales, ríos, residuos e iniciativas de sustentabilidad. Situado en el biocentrismo contemporáneo, puebla a la urbe quiteña con esos actores, para posicionar el derecho de la naturaleza a la ciudad y el de la ciudadanía a la naturaleza. Analiza estructuras mentales, relaciones de poder y mitos que fomentan la inercia social, así como acciones que transforman las prácticas individuales, colectivas y políticas.

Quienes se encargan del gobierno y la gestión de la ciudad, o la investigan, encontrarán un libro clave sobre la complejidad socioambiental de Quito. Una reflexión aguda sobre la tensión histórica y presente entre pulsiones de muerte, cómodas e insustentables, y pulsiones de vida, luminosas y renovadoras.

Disponible en www.flacso.edu.ec

La pornografía del confinamiento. Expresiones porno sobre el coronavirus

*The pornography of confinement.
Porn expressions about the coronavirus*



 Mgtr. Paula Sequeira-Rovira. Investigadora. Instituto de Estudios de la Mujer, Universidad Nacional (Costa Rica). (paula.sequeira.rovira@una.cr) (<https://orcid.org/0000-0002-3281-0572>)

Recibido: 10/01/2022 • Revisado: 24/02/2022
Aceptado: 27/04/2022 • Publicado: 01/09/2022

Resumen

En el presente texto se analizan los videos que han erotizado algunas situaciones ligadas a la covid-19, como el uso de guantes, mascarillas, alcohol en gel o trajes de protección para representar el contexto específico de la pandemia y que aquí se denomina “pornografía del confinamiento”. Los objetivos del artículo son explorar las características de este tipo de pornografía y analizar los vínculos entre tales videos y la exigencia hacia el sujeto biopolítico de que se responsabilice por su salud. Se revisaron alrededor de veintisiete videos de la página Pornhub, prestando especial atención a diez que fueron titulados *The Cleanest Porn Ever*. Todos estos materiales buscan promover el “sexo seguro” basado en el distanciamiento social, en la visualización de pornografía o en el aprendizaje de técnicas higiénicas para evitar el contagio. En el análisis se utilizaron diversas teorías, noticias y estadísticas sobre el tema. Entre los hallazgos encontrados sobresale que la pornografía del confinamiento es un reflejo de la subjetividad liberal, en la que los individuos no están interesados en fortalecer el lazo social o participar en modificaciones culturales, sino en atender sus necesidades inmediatas e individuales. Finalmente, se concluye que con este tipo de pornografía se simplifica la realidad al conectar a las personas con emociones “positivas”, descartando la potencia de las modificaciones que implican vínculos con la comunidad.

Descriptor: enfermedad; higiene; pandemia; pornografía; salud; sexualidad.

Abstract

This text analyzes videos that have erotized situations linked to COVID-19, in which the use of gloves, masks, alcohol gel, or protective gear have represented the context of the pandemic, and that are referred to here as “pornography of confinement.” The aim of this article is to explore the characteristics of this type of pornography and analyze the links between such videos and demands upon the biopolitical subject, who is to be responsible for their own health. Approximately twenty-seven videos from the website Pornhub were reviewed, with special attention to ten that were entitled *The Cleanest Porn Ever*. All these materials aim to promote “safe sex” based on social distancing, viewing pornography, or learning hygienic techniques to avoid infection. Diverse theories, news stories, and data on this topic were used in the analysis. Among the key findings, pornography of confinement reflects the liberal subjectivity, as the individuals represented are not interested in strengthening social ties or participating in cultural change but rather in attending to their own immediate and individual needs. Finally, it is concluded that reality is simplified in this type of pornography by connecting people with “positive” emotions, discarding the potential for change that entails ties to the collective.

Keywords: illness; hygiene; pandemic; pornography; health; sexuality.

1. Introducción

La pandemia producida por el SARS-CoV-2, que hasta diciembre de 2021 sumaba más de 264 millones de personas infectadas y más de cinco millones de decesos en todo el mundo, ha generado múltiples discusiones relativas a sus efectos. No es la primera vez que un virus o un patógeno provoca alteraciones en las relaciones entre las personas y con el medio ambiente (Diamond 2019), sin embargo, nunca como ahora las sociedades habían estado tan interconectadas por medios informativos y electrónicos. Internet ha permitido exponer en tiempo real las impactantes imágenes de ciudades desoladas por el confinamiento obligatorio y las complejidades atinentes a su manejo en una diversidad de contextos.

La reclusión de millones de personas en unidades domésticas ha estimulado emociones ligadas a la ansiedad, la violencia, el aburrimiento o la depresión que se impone por permanecer en el encierro dentro de lugares pequeños, por la cercanía con relaciones familiares violentas o por la modificación radical del estilo de vida. Dentro de las incontables variables ligadas a la covid-19, un aspecto en torno al cual hay que profundizar son los efectos del confinamiento sobre la sexualidad y cómo han lidiado las personas con esta modificación en su cotidianidad. Por ejemplo, durante este contexto se ha reportado un aumento importante en el consumo de materiales eróticos. Las estadísticas proporcionadas por la página Pornhub revelan que los incrementos más drásticos de visitas a su sitio web se contabilizaron entre febrero y marzo de 2020 (Pornhub 2020), etapa que coincide con los meses donde se provocaron múltiples encierros masivos y simultáneos de millones de personas alrededor del mundo. Así, los medios tecnológicos que eran requeridos para trabajar o estudiar desde la casa – computadoras o teléfonos celulares –, también fueron utilizados con más frecuencia para acercarse a este tipo de videos.

Si bien eso es interesante, existe otro aspecto en el mismo contexto que merece atención y que se relaciona con un nuevo género de videos triple equis que es el resultado de lógicas que piensan al coronavirus desde encuadres pornográficos. Aunque la industria del porno no es ajena a las pandemias como el VIH, las erotizaciones que se han producido en dichas producciones sobre la covid-19 son más que sugerentes. Este nuevo género porno es parte de las muy diversas categorías que componen los materiales del mundo erótico audiovisual. Así, se llamará pornografía del confinamiento al conjunto de materiales eróticos que tienen como subtema principal la pandemia del coronavirus y la reclusión vivida por motivo de la covid-19.

El objetivo de este artículo no solo es explorar las lógicas de algunos de estos materiales, sino describir los vínculos con las sociedades neoliberales que están detrás de estas producciones, en especial, aquel axioma que convierte al sujeto biopolítico en responsable de su salud. Existen algunos pocos trabajos que se interesan por este fenómeno (Pascual 2021; Zilch 2020; Zattoni et al. 2021), con análisis muy escuetos

que dejan un amplio margen de investigación en el terreno de las ciencias sociales. La tesis principal del presente trabajo está en proponer a este tipo de pornografía en su calidad de representación que se relaciona con los cánones biopolíticos actuales, donde los sujetos atomizados deben buscar solucionar aspectos relacionados con la salud y gestionar de forma individual las estrategias para lidiar con este tipo de situaciones, sin la posibilidad de crear conexiones o vínculos comunitarios.

Para ello, se utiliza la metodología del análisis crítico del discurso (Jäger 2003). Bajo esta perspectiva se busca comprender la validez que se le otorgan a ciertos conceptos, la forma en cómo se divulgan o las huellas que dejan sobre el conocimiento. Así, se entiende que los discursos crean diversas realidades que pueden ser contradictorias, pero que en ningún caso deben ser consideradas como una “visión distorsionada de la realidad” (Jäger 2003, 66).

Se empleó una muestra de alrededor de veintisiete contenidos aparecidos en Pornhub sobre estas mismas temáticas. Se le presta mayor atención a una serie de diez materiales triple equis que en conjunto fue denominado *The Cleanest Porn Ever* y que se inspira en el encierro pandémico. Además, se revisarán algunas estadísticas, noticias y otros documentos teóricos relacionados.

El artículo continúa con una descripción sobre los hábitos pornográficos a nivel global durante el encierro debido a la covid-19 para luego detenerse en la caracterización de la pornografía del confinamiento. Se prosigue con el análisis de las relaciones entre la pornografía, la limpieza y la medicalización de la sexualidad hasta llegar a las reflexiones finales sobre biopolítica, autoerotismo e individualidad en el contexto pandémico y neoliberal.

2. Hábitos pornográficos durante el confinamiento por la covid-19

De acuerdo con la conocida página Pornhub (2020), diariamente transitan por su sitio web más de 120 millones de personas. Esta empresa pornográfica también ha estado interesada en desarrollar estadísticas que ofrecen datos sobre las visitas realizadas, las horas del día en que existe más tráfico de entradas a sus enlaces, los videos más solicitados, las categorías preferidas, los hábitos pornográficos según cada país, entre otras muchas referencias. Sin embargo, durante la pandemia, Pornhub realizó recuentos específicos sobre el comportamiento de las búsquedas de videos realizados cuando buena parte de la población mundial estaba confinada dentro de sus casas o apartamentos. Allí se detalló que las inspecciones efectuadas en su plataforma fueron en aumento en febrero, pero sobre todo en marzo de 2020.

Algo que llamó la atención fue que, al iniciar ese mismo año, Pornhub reportó que se empezaron a realizar búsquedas con la palabra clave “coronavirus”. De acuerdo con este sitio web, estas primeras indagaciones iniciaron “el 25 de enero

[de 2020] y continuaron creciendo” (Pornhub 2020, párr. 30). Asimismo, entre febrero y marzo, se registraron “9,1 millones de búsquedas que contenían los términos de ‘corona’ o ‘covid’” (Pornhub 2020, párr. 30). Estas estadísticas también dieron cuenta de que era más probable que alguien que habitaba en Eslovaquia, Bulgaria, Irlanda, Malasia, Serbia, Australia o Portugal estuviera interesado en acceder a este tipo de videos. Los datos también permitieron apreciar que para países como Colombia, Estados Unidos y Canadá, la probabilidad de acceder a contenido similar era mayor en un 65 %, un 10 % y un 9 % respectivamente de lo que sucedía en otras naciones.

Asimismo, otros investigadores alrededor del mundo también pusieron su interés en evidenciar el aumento del consumo pornográfico ligado a los encierros masivos de personas. Algunos estudios señalaron las modificaciones en las vidas sexuales posteriores al confinamiento, incluyendo el aumento de visitas en estos sitios (Döring 2020; Lehmler et al. 2020; Córdoba e Ibarra-Casals 2020). En una investigación realizada con 1559 personas, de las que 71,1 % eran de género femenino, 73,4 % eran de Estados Unidos y 84,1 % se describían caucásicos, se determinó que la mitad de ellas había sufrido disminuciones en la frecuencia del mantenimiento de las relaciones sexuales. Además, un quinto de quienes experimentaron cambios reportó modificaciones como “tratar nuevas posiciones sexuales, *sexting*, enviar fotos de desnudos, compartir fantasías sexuales, ver pornografía, buscar en línea información relacionada con el sexo, tener cibersexo, filmarse a uno mismo masturbándose” (Lehmler et al. 2020, párr. 16). Es decir, las alteraciones en las vidas sexuales de las personas de dicha investigación no solo implicaron una clara interconexión con el internet o con los aparatos electrónicos, sino que también fueron reportadas la observación o la realización de escenas eróticas a través del video como formas de adaptarse a la llamada nueva normalidad.

En este contexto, el aumento en el consumo de pornografía no es ninguna sorpresa. Al mismo tiempo en que se pidió no salir de casa, mantener la distancia social o el lavado de manos, se aconsejó potenciar la utilización de las herramientas tecnológicas no solo para trabajar o estudiar, sino también para alimentar todo tipo de lazos sociales y hasta para los contactos eróticos de quienes no compartieran un mismo domicilio. Se puede tomar como ejemplo un estudio realizado durante el 2020 con la comunidad LGBTIQ+ en Costa Rica que buscó valorar algunas de las prácticas sexuales durante el confinamiento. Aunque no se recomendó específicamente que para prevenir los contagios en el espacio doméstico se observara pornografía, sí se sugirió no abandonar la casa y acercarse a ciertos linderos que podrían estar relacionados con el porno al aconsejar “promover prácticas de autoexploración y autosatisfacción, o bien la utilización de otros medios como llamada, video, etc.; esto, en el caso de quienes no conviven con su pareja sexual” (HIVOS 2020, 28).

Estos consejos que sugerían la “autoexploración” eran concordantes con otro tipo de indicaciones sanitarias para no contagiarse del coronavirus, como el distanciamiento social o limitarse a mantener relaciones sexuales solamente con quienes vivieran en la misma casa. Es más, en algunas ocasiones se promovió explícitamente la masturbación desde ministerios de salud de países como Colombia (Ministerio de Salud y Protección Social 2020) o Argentina (Ministerio de Salud Argentina 2020) y también por instancias como el Departamento de Salud de la Ciudad de Nueva York (New York City Health Department 2021), o por ONUSIDA (2020). De forma aún más explícita, una recomendación para utilizar este tipo de estrategias tecnológicas ligadas al porno para evitar la propagación de la enfermedad se presentó en una página web de una asociación que trabaja con personas que tienen VIH.

En medio de la pandemia, se realizó un llamado a considerar el sexo virtual como una alternativa para no contagiarse de SARS-CoV-2. En una de sus publicaciones, se mencionó que “activando la creatividad” se pueden utilizar los medios tecnológicos “para llegar al clímax, solos o acompañados, usando llamadas de video, audios, imágenes, plataformas de videos eróticos, conversaciones o cualquier otra que les permita llegar a la meta sin salir de casa” (ASEV 2021, párr. 6). Es decir, aislamiento, masturbación, pornografía e higiene se conectaron aún más durante la pandemia. Tanto es así que Pornhub y otras páginas similares potenciaron el consumo de pornografía para no exponerse a los contagios de la covid-19 en el espacio público y fomentaron la erotización de ciertos aspectos del manejo pandémico.

Cuando los ministerios de salud y los organismos internacionales recomendaron la masturbación como una forma aséptica de tener sexo y de no propagar el contagio durante periodos de encierro, sus intereses de contención de la pandemia se entrelazaron, sin necesariamente quererlo, con las grandes empresas de contenido erótico como Pornhub. Todas estas instancias fomentaron la visión de la pornografía o del autoerotismo como una estrategia de contención de la propagación del virus. Una serie de padrinzos se concretaron entre ambos sectores con el fin de controlar las enfermedades.

Así, estas empresas vieron en este encierro una oportunidad de promover sus videos y de realizar material propio sobre el tema. De hecho, Pornhub ejecutó campañas para regalar mascarillas (López 2020) y ofreció contenido *premium* gratis a ciertos países a los cuales impulsaba a no desfallecer durante el confinamiento con consignas en su página de Francia como “Courage”, en Italia “Forza” y en España “Vamos” (Pascual 2021, 1). Además de eso, al acceder al regalo de la suscripción los usuarios debían marcar “Acepto el autoasilamiento y disfruto de Videos Premium GRATIS” (Pascual 2021, 2). Si bien pareciera que la mancuerna entre la pornografía y la medicina fue producida de forma muy contextual por la pandemia, más adelante se mostrará lo contrario.

3. La pornografía del confinamiento

El arte, la cinematografía o inclusive la pornografía pueden generar diversas aproximaciones a eventos emocionales traumáticos. Un ejemplo claro se presentó en la película de 1988, *¿Y dónde está el policía?* [*The Naked Gun: From the Files of Police Squad!*], que mostraba una escena graciosa donde Leslie Nielsen y Priscilla Presley se introducían en un condón gigante con el fin de practicar sexo seguro. Con ello se buscaba satirizar el trauma producido por el VIH-sida y la consecuente recomendación sanitaria de emplear un dispositivo profiláctico en todas las relaciones sexuales casuales. La escena exponía con socarronería lo complejo o saturante que probablemente fueron dichas advertencias para evitar el contagio de una infección sexual ligada a la muerte y el disgusto por introducir esta funda de látex en la vida de muchas personas.

En el caso de la pandemia y la pornografía se han presentado una serie de materiales audiovisuales eróticos que entrelazan estos temas. Si bien también han sido nombrados como “pornografía con temática de coronavirus” (Zattoni et al. 2021) o “pornografía pandémica” (Zilch 2020), en el presente documento se la nombrará como “pornografía del confinamiento” pues, aunque se ha basado en la erotización de ciertas dinámicas ligadas al SARS-CoV-2, una de sus inspiraciones más importantes son las tramas o consejos que se ofrecen para que las personas se queden en casa o para mostrar eventos que de cierta manera ocurrieron durante los encierros masivos desde el 2020. En estos videos existen argumentos muy diversos: desde aquellos donde se tienen encuentros sexuales por el hecho de estar aburridos en el aislamiento hasta donde se sugiere que un fluido como el semen, la penetración o una parte del cuerpo pueden hacer que alguien se cure de esta enfermedad.

La centralidad de estas representaciones gira en torno a aspectos que siempre colindan con la pandemia y con el tiempo de encierro generalizado. Suponen, además, que la gestión de la sexualidad en este contexto se enfrenta con situaciones límites como la enfermedad, el aburrimiento, el cierre de ciudades, la falta de utensilios higiénicos (como el papel sanitario), el atascamiento de personas en ciertas ciudades, etcétera. En esta pornografía, es común encontrar a sus protagonistas usando guantes, mascarillas o trajes de protección para evitar cierto contacto humano y alusiones a espacios hospitalarios, curaciones o representaciones del personal de salud directamente involucrado en la contención de esta situación. Es decir, son frecuentes los simbolismos que remiten a la lógica de la curación, y en particular es bastante usual el empleo de materiales que tienen en cuenta la bioseguridad que protege de los contagios. Todos estos documentos visuales no solo se contextualizan dentro del confinamiento, sino que también erotizan elementos ligados a la higiene.

Si bien en tiempos pandémicos o prepandémicos, tanto en el espacio público como en las zonas hospitalarias, las mascarillas o los guantes de látex han sido asociados con características vinculadas a la protección y a cualidades de asepsia médica, en

la pornografía del confinamiento estos objetos adquieren también otras características más específicas. Por ejemplo, en estas representaciones su uso profiláctico es sobre todo un recordatorio del momento pandémico, pues no son destinadas propiamente para protegerse del ingreso del coronavirus al organismo. Es necesario destacar que el lugar más protagónico lo tienen las mascarillas quirúrgicas, aunque también aparecen más esporádicamente guantes o trajes de bioseguridad. Además, las mascarillas se usan tanto para desplazarse en el espacio público como para estar en cualquier cuarto de la casa, incluyendo el dormitorio o la sala en compañía de familiares.

Estas son parte de un elemento de la utilería que favorece la correcta escenografía del ambiente que se desea simbolizar. Al mismo tiempo, ingresan a una articulación con el erotismo de quienes las portan al proponerles destinos versátiles. No solo se usan para tapan la boca de las supuestas enfermeras o para representar el peligro de partículas respiratorias, sino que también pueden emplearse como un traje de baño tipo bikini o son rasgadas para hacerles una abertura que permita la felación sin tener que desprenderse de este objeto. Es decir, dentro de este contexto, los significados de los objetos se trasmutan y escapan a sus usos tradicionales.

Allí, el “sexo seguro” deja de ser asociado con el uso del condón, el cual de hecho ha sido bastante objetado en la pornografía tradicional. Dentro de estos videos, la seguridad para no contagiarse proviene del lavado de manos, el uso de mascarillas (muchas veces mal utilizada) o la distancia social. La protección de la mascarilla hace que esta se convierta en un fetiche que hace sobresalir la mirada a la cámara de quien la porta. En muchas ocasiones, los actores y las actrices ofrecen recomendaciones para proponerle a quienes observan diversas estrategias para evitar el contagio de la covid-19. En otros casos se juega también con la trama del engaño para concretar un encuentro sexual. Por ejemplo, los argumentos pueden sugerir que científicos o personal médico han descubierto que el semen, o un tipo particular de práctica sexual, tienen el potencial de proteger o curar del SARS-CoV-2. Aunque esto parecería poco probable de llevar a cabo en la vida real, no se debe olvidar que en 2021 se reveló el caso de un hombre que fue denunciado por varias mujeres jóvenes quienes eran contratadas para trabajar en una frutería y que alegaron acoso sexual en el trabajo. Como un episodio de la pornografía del confinamiento, el dueño del local exigía a sus empleadas cumplir con sus protocolos sanitarios como el requisito de aplicarles alcohol en gel sobre sus cuerpos, usar pantalones cortos, comer en su casa y bañarse enfrente de él (Repretel 2021). Así, este tipo de pornografía ha buscado asociar emociones placenteras o lúdicas con la pandemia. De hecho, se intenta vincular la higiene como algo sexy.

El propio vicepresidente de Pornhub ha utilizado palabras similares para referirse a una serie de videos pedagógicos que crearon con motivos de la pandemia al comentar que “los videos instructivos pueden ser secos y aburridos, pero esta serie entretenida demuestra que el distanciamiento social aún puede ser sexy” (López 2020, párr. 6). En

estos videos es también interesante el trastocamiento del sentido inicial de los objetos de bioseguridad, su apuesta porque el “sexo seguro” siga siendo el que se aleja del condón pero que se obtenga a través del acercamiento fetichizado de guantes, mascarillas, del lavado de manos, de los trajes de bioseguridad y de la masturbación protegida del virus en el recinto doméstico.

En todo caso, este tipo de pornografía calza perfectamente con aquellas expresiones que fueron descritas como porno-ayuda (Sequeira Rovira 2018) y que responden a líneas editoriales ligadas al soporte individualizado que fomenta los métodos para que sea el propio individuo quien provoque una mejora en su vida. Allí, los conocimientos que provienen de la pornografía o de sus intérpretes se convierten en la autoridad legitimada para ofrecer consejos en materia sexual o sexológica y lograr acercarse a una descripción de placer continuo que se supone puede ser alcanzada por cualquier persona. En el caso del porno del confinamiento, las “asistencias” que provienen de este tipo de videos van más allá de la mera referencia a lo sexual y a las recomendaciones para que cualquier persona potencialice sus capacidades eróticas. Más bien, ahora se hace más evidente el hecho de que sus intérpretes desean apoyar a los espectadores para que puedan cuidarse de los peligros asociados a las enfermedades infecciosas como la covid-19 o simplemente relacionar esta situación con contenidos eróticos.

Una muestra es el video titulado “Corona Virus prevention by Cherry Kiss”, que busca representar a una mujer enferma, tirada en una cama con un evidente malestar, tos, secreciones nasales y rodeada de pañuelos desechables. Aun cuando ella le sugiere a su pareja que posiblemente tiene coronavirus, ellos terminan teniendo sexo y con esto, acaba su malestar mágicamente. Sin embargo, una vez que la representación finaliza, los actores hablan desnudos dirigiéndose a la cámara y dándole consejos a los espectadores sobre el sexo y la covid-19. La primera recomendación es “quédense en casa y cojan mucho”. La segunda se basa en sugerir que para no toserle en la cara a la otra persona mientras se tiene sexo, lo recomendable es la posición “del perrito” (*doggy*), porque advierten que “en esta posición es seguro”, en contraposición a otra donde se tenga a la persona de frente. Con un tono jocoso e irreverente, hablan de sus sugerencias y señalan que una de las ventajas del encierro es que poseen más tiempo para tener sexo. Evidentemente, sus consejos no son consistentes con los que han señalado los organismos sanitarios, pero queda de fondo la sugerencia no solo de mantener mayores contactos sexuales sino también de cuidarse y no salir de casa.

De esta manera, las apreciaciones hacia este tipo de producciones pueden ser muy variadas. En un sitio de noticias en internet, una de las periodistas afirmó en el año 2020 sentir “esperanza” en la pornografía que tenía como tema principal al coronavirus. Para hacer sus apreciaciones siguió las reflexiones de un psicólogo que es integrante del Instituto Kinsey y escritor de un blog sobre sexualidad. Para ambos este tipo de videos tienen la capacidad de otorgarle a las personas herramientas para lidiar

con la pandemia. Primero, porque facilitaría el “que las mascarillas sean más apetecibles” al ligarlas con afectos vinculados al erotismo (Duncan 2020, párr. 8). Segundo, porque proveería estrategias para no contagiarse de covid-19, toda vez que invita a no salir de casa y limitar el contacto con otras personas. Tercero, porque supone que este porno tendría una consecuencia contraria al provocar “resolver algunos de nuestros miedos y ansiedades, no solo ayudándonos a salir, sino ayudándonos a recordar que la intimidad es posible” (Duncan 2020, párr. 12). Para esta periodista, este tipo de materiales provocan una cierta tranquilidad y confianza en el futuro ya que “ver pornografía de COVID no solo me hizo sentir esperanzada sobre el sexo, me hizo sentir esperanzada sobre la humanidad” (Duncan 2020, párr. 13). Finalmente, ambos profesionales consideran que este tipo de situaciones podrían mejorar la percepción que existe sobre el porno, al presentarlo como una herramienta útil para lidiar con los traumas que ha provocado el SARS-CoV-2.

Aun cuando estas deducciones son cuestionables, es cierto que existe un público que mira y se interesa por este tipo de materiales. Las razones para ello pueden ser muy variadas. De hecho, se ha dicho que su atractivo está en la “erotización del miedo” (Zattoni et al. 2021, 6), de cierta forma similar a lo que ocurre con el interés por mirar películas de terror. Sin embargo, lo cierto es que esto es una idea que se concentra en una visión limitada. La pornografía del confinamiento recuerda que el porno tradicional es una muestra cultural de diversas tensiones ligadas al género y a la sexualidad y donde transitan prácticas y saberes biopolíticos de control social. Es importante entender que este tipo de expresión del porno expone lógicas de organización cultural capitalista y liberal que promueven una gestión individual de la pandemia y donde se lidia con esta a través del sexo con conocidos o con extraños. Que algunas enfermedades se hayan propuesto como metáforas ligadas a las modificaciones individuales no es algo nuevo.

Este tipo de producciones se enfocan en mostrar células pequeñas (hermanastros atrapados en una casa, una pareja que teme contagiarse, una mujer sola que busca que un vecino le regale material sanitario escaso) dentro de un espacio restringido. Aunque se menciona la existencia de una pandemia o de ciertas restricciones impuestas por un Gobierno, los individuos deben lidiar solos con la ansiedad por el cambio de condiciones de vida, con su aburrimiento/depresión, con la escasez de productos en el supermercado, o con la superación de la enfermedad. No es casual que no se mencionen las redes de apoyo o la mediación del Estado. La pornografía del confinamiento es el reflejo del manejo biopolítico que se basa en el entrenamiento de los sujetos para que sepan manejar de forma individual los requerimientos de salud, tal y como lo ha propuesto Nikolas Rose (2012) en relación con las exigencias actuales de este tipo de poder. Allí, el porno se funde aún más con el discurso médico y busca proponerse como una especie de “pornografía limpia”, así se verá a continuación.

4. La pornografía, la limpieza y la medicalización de la sexualidad

Desde el siglo XVIII, Occidente fue testigo de una fuerte medicalización de la salud en países europeos. Posteriormente, esto fue transmitido a otras latitudes, lo que le otorgó a la medicina y a sus especialistas una posición de distinción cada vez más asentada en la sociedad. Ello conllevó a aumentar el interés por instaurar medidas higiénicas, por la preocupación de la limpieza, por la tendencia de contener/eliminar las epidemias o por la disposición de propiciar una mejor salud entre los habitantes de los países. La biopolítica, que deseaba maximizar la vida de la población, jugaba un rol protagónico en esto (Foucault 2009). Junto con su influencia, se tomaron medidas para incentivar todo tipo de higienizaciones de los espacios públicos y privados. Durante aquella época, los centros de salud en Europa instauraron de forma asesorada a las familias para que se promoviera en la población “una ‘hospitalización’ a domicilio” (Foucault 2012, 225).

Con ello, se buscaba reducir los costos económicos de este tipo de cuidados basado en el personal especializado y se le dejaba a la familia esta tarea. Sin embargo, esto podía presentar “riesgos cuando se trata[ba] de enfermedades epidémicas” (Foucault 2012, 225). Casi desde el inicio de la detección del coronavirus en el 2020, la consigna también fue quedarse en casa y poder desarrollar desde allí las gestiones laborales, educativas y hasta aquellas que implicaban los vínculos sociales. Las redes familiares de convivencia inmediata se presentaron como agentes que debían ser responsables del cuidado, intentando salir lo menos posible. Tal y como sucedió en el siglo XVIII, se intentó mirar “a la familia convertida en instancia primaria de la salud, a la red extensa y continua del personal médico y al control administrativo de la población” (Foucault 2012, 227) como una de las garantías más importantes de la contención pandémica.

En el mismo contexto del surgimiento de la biopolítica, Alain Corbin (1987) analizó parte de la historia de la higiene, al abordar las transformaciones en el manejo de los olores para la burguesía europea y su creciente desarrollo en cuanto característica distintiva del buen gusto. No es casualidad que, en aquellos momentos, a través de la medicina se empezara a instruir sobre la importancia de la limpieza, la necesidad de lavarse las manos, higienizar el cuerpo, refrescarse la boca, peinarse el cabello, cambiarse periódicamente la ropa interior, entre otras acciones similares.

En su texto, Corbin relata cómo la higiene no podía ser excesiva sobre todo para las mujeres, pues aquellas que se bañaban demasiado eran asociadas a situaciones como la esterilidad de “la cortesana” o la debilidad de la muchacha porque “el baño genera sospecha” (1987, 196), toda vez que este podía despertar pasiones consideradas inadecuadas, por lo que debían bañarse apresuradamente y con los ojos cerrados. Es interesante que, varias décadas después, en la pornografía del confinamiento, son sobre todo cuerpos de mujeres los que se contornean para hacer un uso sensual del

jabón o del agua. Es decir, mientras que las recomendaciones del siglo XVIII buscaban un lavado acelerado en las mujeres para no despertar pasiones, en el siglo XXI, el interés de las producciones como las aquí reseñadas se enfocan en un frotamiento higiénico que tiende a alejarse todo lo posible del recato.

En la actualidad, donde también la pornografía se ha asentado como una herramienta erótica y pedagógica utilizada por millones de personas alrededor del mundo, ya es conocida y trabajada académicamente una estrecha relación entre el porno y la medicina (Sequeira Rovira 2018; Retana 2008; Preciado 2005), ya que ambas “funcionan como formas de pedagogía biopolítica que enseñan cómo hacerse un cuerpo hetero” pero además este tipo de producciones se interesan por emplear “el mismo recorte de los órganos sexuales, la misma puesta del desnudo en primer plano que la medicina para mostrar el siempre exitoso ensamblaje mecánico vagina-pene” (Preciado 2005, 130). Es así como la pornografía se convirtió en una hermana cercana de las lógicas sexológicas de normalización corporal y sexual. En este contexto, no es nada nuevo coincidir con el hecho de que este tipo de materiales eróticos hayan sido asociados con “una palabra sucia” (Paasonen et al. 2007, 1), lo que, lastimosamente, también ha favorecido limitaciones en el desarrollo de mayores y mejores análisis, por ser considerados como “basura cultural” (Preciado 2008, 42).

De esta manera, varias de las representaciones de la pornografía del confinamiento han buscado jugar con la idea de la higiene antes que el placer o, al menos, a la par de este. En el caso del video que elaboraron los actores porno Chase Poundher y su pareja Little Squirtles titulado “COVID-19 Coronavirus: Horny Slut Has to Use Protection During Outbreak!”, no parece tanto ser un video triple equis sino un mensaje financiado por algún ministerio de salud. La trama se basa en un regaño que Poundher le hace a su pareja por salir de casa sin usar mascarilla en plena pandemia. Luego de un sermón sanitario, le sugiere la necesidad de tener “sexo seguro”. Sin embargo, esto no implica recurrir al condón, sino al empleo de una mascarilla N-95 que estará siempre presente mientras realizan el sexo vaginal, el sexo oral o los besos en la boca.

El video recurre más al sentido del cuidado higiénico para evitar el virus de la pandemia, que a mostrar posiciones, orificios o líquidos corporales de alguno de sus intérpretes. De hecho, la protagonista más importante no es la actriz o el actor que allí aparecen, sino la mascarilla hospitalaria. Al igual que este, existen otros videos que se enfocan solamente en que chicas desnudas se enjabonen sus manos mientras bailan y muestran sus cuerpos y que se pueden encontrar bajo el *hashtag* #Scrubhub. Como ya se ha mencionado, esta “pornografía limpia” busca jugar con ideas relacionadas con la higiene en cuanto elemento de fondo que une sus tramas y que erotiza la bioseguridad o la sanidad.

En otro ejemplo más concreto, Pornhub realizó una serie de diez videos que tituló *The Cleanest Porn Ever*, y en donde se muestra a intérpretes del cine para adultos (en su gran mayoría mujeres) de diferentes lugares del mundo, intentando “hacer

más placentera” la estadía en casa de quienes tienen que quedarse confinados. Estas representaciones buscan ofrecer mensajes médico-sanitarios, con tonos graciosos, mezclando el doble sentido y aderezados con diversas masturbaciones de las actrices implicadas. Los videos utilizan el siguiente lema: “Con motivo de la pandemia de la covid-19, Pornhub quiere proponer algo a todos sus usuarios. Por una vez, en lugar de pedirnos que seáis sucios, queremos que permanezcáis limpios (...) y a salvo”. A partir de ahí, se ofrecen seis recomendaciones que se repiten en los diversos idiomas originales de sus intérpretes. Los consejos escritos en inglés, español, francés, italiano, alemán, chino o japonés fueron los siguientes:

1. Un buen trabajo manual: lava tus manos frecuentemente durante al menos 20 segundos.
2. El tamaño sí importa. Evita las grandes aglomeraciones.
3. Juega contigo mismo/a. Mantén distanciamiento social cuando salgas de casa o cuando estés cerca de alguien con tos o estornudos.
4. Nada de faciales, por favor. Evita tocar tu cara.
5. Si te pones demasiado caliente. Si tienes fiebre, tos o dificultad para respirar, contacta con tu servicio médico local y sigue sus instrucciones.
6. Quédate a jugar. Y por supuesto quédate en casa si puedes.

Con claras muestras de doble sentido y donde se resaltan estados de ánimo tranquilos, despreocupados, alegres y juguetones, las actrices se concentran en tinas de baño, regaderas o en el lavabo de manos. Es decir, a diferencia de otros videos similares donde la mascarilla es la protagonista, aquí lo es el agua que recorre el cuerpo y que es el escenario perfecto para la higienización erotizada en tiempos pandémicos. Luego de nombrar los consejos, se busca mostrar al espectador o espectadora la forma “segura” de mantenerse en el espacio doméstico con placer y protección. Aquí, la masturbación con la mano o con un dildo¹ es fundamental para llevar a cabo la función de “sexo seguro”. Incluso, cuando se muestra una pareja en la misma habitación, ellos prefieren masturbarse a distancia razonable para seguir los consejos sanitarios de mantenerse alejados.

Estos ejemplos muestran cómo la pornografía del confinamiento está íntimamente ligada a las lógicas biopolíticas del control de la vida. De hecho, no se debe olvidar que el “dispositivo de la sexualidad” nació de la mano de esta forma de poder (Foucault 2009). Las coordenadas de enfermedad, salud, mortalidad o amenaza a la existencia son también subtramas de este tipo de videos. Allí, se muestra la representación de la vida que “amenaza siempre con volverse acción de muerte” (Esposito 2011, 16), pero que en todas las ocasiones logra trascenderla momentáneamente. Los

1 El dildo es un objeto que se utiliza para obtener o recibir placer sexual por medio de su introducción en orificios corporales como ano, boca o vagina. En muchas ocasiones el dildo busca imitar la imagen de un pene grueso y largo.

individuos que aparecen en los videos de Pornhub, se presentan en un estado continuo de satisfacción adormecida. Son representaciones de sujetos de ciudad y que, por las muestras de sus habitaciones, pertenecen a la clase media o alta de países del Norte Global. A pesar de la adversidad por el contexto pandémico, no se muestran cansados o deprimidos, sino perpetuamente excitados.

Más que la exposición de discursos sobre técnicas normalizadas de coito, estos videos son la muestra de representaciones del individuo biopolítico que debe ser un emprendedor de sí mismo. Dentro de esos escenarios solo quedan sujetos en soledad, en un contexto donde ya no se aprecia la democracia o la comunidad. A pesar de la sensación de que todas las personas están confinadas en sus casas y que los espacios públicos están vacíos, no son una representación de ciencia ficción basada en escenarios de muertos vivientes al estilo *The Walking Dead*, sino que revelan los simbolismos constitutivos de los sujetos actuales. Son la imagen que contiene residuos de una colectividad que está reclusa en espacios domésticos y que solo necesita de los contactos sexuales para trascender el aburrimiento.

De hecho, la comunidad, como lo recuerda Esposito, es riesgosa en tanto “expone a cada cual a un contacto o también a un contagio, potencialmente peligroso por parte del otro” (Esposito 2009, 98). Así, quienes aparecen en esta pornografía profiláctica no parecen tener lazos sociales fuertes y solo les queda el sexo como vínculo con los otros y consigo mismos. Lo interesante de la pornografía del confinamiento no es simplemente el simbolismo ligado a la normalización de las prácticas sexuales o la erotización de las jerarquías sino, sobre todo, la muestra de la representación más problemática del sujeto biopolítico liberal que ha perdido el interés por el vínculo con las otras personas, por la comunidad o por la transformación de la sociedad.

5. Conclusiones

Aunque para la industria pornográfica tradicional el condón ha sido visto como una limitante para atraer más espectadores, la covid-19 facilitó la erotización de otro tipo de dispositivos del mundo profiláctico. En estas producciones, el sexo seguro se propuso como aquel que implicaba el lavado prolongado de manos de mujeres desnudas, los trajes de bioseguridad que cubrían todo el cuerpo excepto los genitales, el uso de la mascarilla quirúrgica en cada momento del encuentro sexual o el autoerotismo a distancia posibilitado por la pornografía.

La misma masturbación que es aconsejada por ministerios de salud de países latinoamericanos, o por organismos internacionales para frenar la pandemia, es sugerida también por los videos de *The Cleanest Porn Ever*. Así muestra su ligamen con los cánones médicos que se pueden rastrear desde el desarrollo del dispositivo de la sexualidad.

Por ejemplo, vista en los tres periodos de concentración de los discursos iniciados en el siglo XVIII, el “sexo solitario” fue analizado primero como una puerta a la patología, segundo como una etapa del desarrollo en la niñez y tercero como una forma de autoestima (Laqueur 2007). Indistintamente de la rama de especialización que le otorgue prioridad, la medicina, la psiquiatría o la sexología han tenido relación con el autoerotismo. La transformación de estas miradas hacia la masturbación, sin embargo, nunca estuvieron alejadas de los cánones sanitarios.

Mientras que en un inicio la idea que albergaron los médicos como Tissot (2003) era que había que eliminar el autoerotismo de las prácticas sexuales porque podía dañar la salud pues provocaría enfermedades o consecuencias como la locura o la muerte, en la actualidad la masturbación es pensada como una forma “sana” de relacionarse con uno mismo. En tiempos de distanciamiento social y fobia a los gérmenes, el autoerotismo se corona en calidad de soberano no solo de la salud, sino también de la higiene, la profilaxis o el autocuidado. Esto queda más que evidenciado cuando al realizar una búsqueda en Pornhub de palabras como “coronavirus” o “covid-19”, aparece en la parte superior de dicha página el emblema de la OMS seguida de la leyenda “Obtén la última información de la Organización Mundial de la Salud acerca de la covid-19”.

190

Si bien buena parte de la humanidad lleva meses atenta a la información saturante sobre el coronavirus, la pornografía del confinamiento evita en sus espectadores cualquier obstáculo emocional extenuante, como la posibilidad de pandemias futuras, las complejidades de reclusiones en los espacios domésticos muy estrechos, los desempleos generalizados o las nuevas variantes del virus que amenazan con mayores medidas sanitarias. Todo esto es desechado y el SARS-CoV-2 se convierte en una excusa para tener sexo o para transformar cualquier situación, por apremiante que parezca, en un afrodisiaco. De esta manera, las salidas que encuentra para enfrentarse a esta amenaza sanitaria o a sus consecuencias se basan en las representaciones del sujeto egoísta neoliberal que se interesa por aquello inmediatamente cercano y que disminuye la importancia de la colaboración colectiva. Como lo ha planteado Wendy Brown, la racionalidad que proviene del neoliberalismo se ocupa de “una formulación específica de valores, prácticas y mediciones de la economía a cada dimensión de la vida humana” (2016, 35).

En términos del coronavirus, esta lógica se maneja bajo el interés principal delegado en la priorización de prácticas de responsabilidad individual, que no contribuyen a generar ningún vínculo social y que han sido adoptadas por muchos Gobiernos: “cuidese usted mismo”, “no salga de casa”, “lávese las manos”, “estornude correctamente”. Ante una situación sanitaria como la que se vive, lo que hace la pornografía del confinamiento en particular es apostar por la privatización de las relaciones sociales, el desinterés por la justicia social, la necesidad del autogobierno (técnicas para tener “sexo seguro”, instrucción de lavado animado de las manos, etc.), o la adaptación ante una situación compleja mediante la lógica mercantil (transacciones sexuales para evitar el abu-

rrimiento, intercambio de productos de primera necesidad por sexo, etc.). Así ha sido teorizado: “la gobernanza neoliberal contemporánea opera a través del aislamiento y la empresarialización de unidades e individuos responsables, mediante la delegación de la autoridad, la toma de decisiones y la implementación de políticas y normas de conducta” (Brown 2016, 173). Estos criterios conductuales desplegados en la pornografía del confinamiento son parte de este reflejo neoliberal y biopolítico y de sus consecuentes razonamientos de administración y de gestión de los individuos atomizados.

De esta manera, cualquier tipo de pornografía no está separada del contexto que la produce. Cuando aparecen tramas que incluyen eventos traumáticos como el experimentado actualmente por la pandemia, sus expresiones son indicativos de situaciones que van más allá de la finalidad masturbatoria de sus espectadores. Por ejemplo, dentro de ambientes que han implicado la privatización de la salud mediante las políticas neoliberales se ha denunciado la poca eficiencia en la atención sanitaria, el elevado precio de las consultas, la obligación individual de la escogencia de la mejor opción o apartarse de la solidaridad comunitaria (Navarro 2020; De Groot et al. 2007; Menéndez 2005). Así, el sujeto solitario que aparece en los videos de la pornografía del confinamiento no es simplemente un ejemplo ridiculizado de alguien que se utiliza para erotizar a los espectadores.

Este individuo no tiene redes de apoyo, no crea vínculos sociales más que los momentáneos de un encuentro casual y no parece estar angustiado. Al protagonista del porno aquí analizado le sobrecoge la lujuria y más que vivir en sociedad parece que está en un espacio sin interconexión significativa con otros seres humanos. Esta representación es la proyección del sujeto biopolítico al que los Estados le piden responsabilidad individual para evitar contagiarse, a quien se le recomienda permanecer en el espacio doméstico y quien debe lidiar, posteriormente, con sistemas de salud debilitados por políticas neoliberales que han recortado las inversiones en salud. Es decir, el sujeto que emerge de estos videos no es una extravagancia contextual, sino una habitualidad conocida de las sociedades actuales.

Referencias

- ASEV (Asociación Esperanza Viva). 2021. “El sexo virtual: una opción en medio de pandemia”. Acceso el 7 diciembre de 2021. <https://bit.ly/3oY1gq3>
- Brown, Wendy. 2016. *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Ciudad de México: Malpaso.
- Corbin, Alain. 1987. *El perfume o el miasma: el olfato y lo imaginario social, siglos XVIII y XIX*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Córdoba, María Gabriela, y Darío Ibarra-Casals. 2020. “Pornografía y masculinidades en tiempos de COVID-19”. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos* 24 (2): 178-197. <https://bit.ly/3q2J11V>

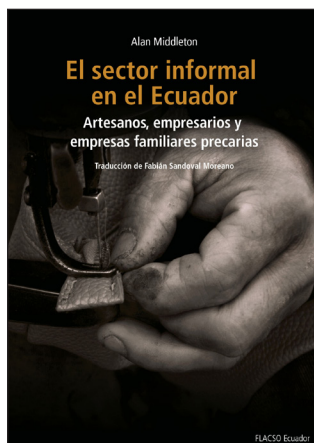
- De Groot, Tony, Pierre De Paepe y Jean-Pierre Unger. 2007. "Las consecuencias del neoliberalismo. Colombia: prueba in vivo de la privatización del sector salud en países en desarrollo". *Revista Facultad Nacional de Salud Pública* 25 (1): 106-117. <https://bit.ly/3Lyc070>
- Diamond, Jared. 2019. *Armas, gérmenes y acero. Breve historia de la humanidad en los últimos trece mil años*. Madrid: Debate.
- Döring, Nicola. 2020. "How is the COVID-19 pandemic affecting our sexualities? An overview of the current media narratives and research hypotheses". *Archives of Sexual Behavior* 49: 2765-2778. <https://doi.org/10.1007/s10508-020-01790-z>
- Duncan, Tracey Anne. 2020. "Coronavirus-themed porn made me feel weirdly hopeful about life". *MIC*, 13 de diciembre. <https://bit.ly/3E0yGZA>
- Esposito, Roberto. 2011. *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Esposito, Roberto. 2009. *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Barcelona: Herder.
- Foucault, Michel. 2012. "La política de la salud en el siglo XVIII". En *El poder una bestia magnífica: sobre el poder, la prisión y la vida*, 211-232. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. <https://bit.ly/3NGULSh>
- Foucault, Michel. 2009. *Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores. <https://bit.ly/3sWhh1k>
- HIVOS. 2020. "Situación de las personas LGTBIQ+ y personas con VIH en la pandemia por Covid-19 en Costa Rica". Paper, HIVOS. <https://bit.ly/3E1IVxP>
- Jäger, Siegfried. 2003. "Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos". En *Métodos de análisis crítico del discurso*, compilado por Ruth Wodak y Michael Meyer, 61-100. Barcelona: Gedisa. <https://bit.ly/3LHHwiE>
- Laqueur, Thomas. 2007. *Sexo solitario. Una historia cultural de la masturbación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lehmiller Justin, Justin R. García, Amanda N. Gesselman y Kristen P. Mark. 2020. "Less sex, but more sexual diversity: changes in sexual behavior during the COVID-19 coronavirus pandemic". *Leisure Sciences* 43 (1-2): 295-304. <https://doi.org/10.1080/01490400.2020.1774016>
- López, Canela. 2020. "Porn stars demonstrate how to have 'clean' sex while social distancing in a new campaign for Pornhub". *Insider*, 29 de abril. <https://bit.ly/3mehOZo>
- Menéndez, Eduardo. 2005. "Políticas del sector salud mexicano (1980-2004): Ajuste estructural y pragmatismo de las propuestas neoliberales". *Salud Colectiva* 1 (2): 195-223. <https://doi.org/10.18294/sc.2005.44>
- Ministerio de Salud Argentina. 2020. "Covid-19 recomendaciones para sexo seguro", 25 de marzo. <https://bit.ly/3dT04C>
- Ministerio de Salud y Protección Social. 2020. "ABC sobre las relaciones sexuales y la enfermedad por Coronavirus (covid-19)", 29 de marzo. Acceso el 22 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/329a8QV>
- Navarro, Vicente. 2020. "The Consequences of Neoliberalism in the Current Pandemic". *International Journal of Health Services* 50 (3): 271-275. <https://doi.org/10.1177/0020731420925449>
- New York City Health Department. 2021. "Safer sex and Covid-19", 13 de octubre. <https://on.nyc.gov/3yVadpD>
- ONUSIDA. 2020. "Sexo & Covid-19". *ONUSIDA*. Acceso el 22 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/3s3UKAa>

- Pascual, Nieves. 2021. “La pornografía en los tiempos del coronavirus”. *Moderna språk* 115 (3): 169-177. <https://bit.ly/3pYjze4>
- Paasonen, Susanna, Kaarina Nikunen y Laura Saarenmaa. 2007. “Pornification and the education of desire”. En *Pornification: Sex and Sexuality in Media Culture*, editado por Susanna Paasonen, Kaarina Nikunen y Laura Saarenmaa, 1-20. Oxford: Berg Publishers.
- Pornhub. 2020. “Coronavirus Insights”. Acceso el 7 de octubre de 2021. <https://bit.ly/31Ym0oU>
- Preciado, Beatriz. 2008. “Museo, basura urbana y pornografía”. *Zebar: Revista de Arteleku-ko aldizkaria* 64: 38-67. <https://bit.ly/39XyUag>
- Preciado, Beatriz. 2005. “Devenir bollo-lobo o como hacerse un cuerpo queer a partir de El Pensamiento Heterosexual”. En *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*, editado por David Córdoba, Javier Sáenz y Paco Vidarte, 111-132. Madrid: Editorial Egales.
- Repretel. 2021. “Unas 20 mujeres denuncian que sufrieron acoso sexual por un hombre en San Carlos”, 22 de marzo. <https://bit.ly/3mb5Cs7>
- Retana, Camilo. 2008. *Pornografía: la tiranía de la mirada*. San José: Editorial Arlekin.
- Rose, Nikolas. 2012. *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNIPE. <https://bit.ly/3z0iTv1>
- Tissot, Samuel-Auguste. 2003. *El onanismo*. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Sequeira Rovira, Paula. 2018. *Buscando ayuda en el porno. Reflexiones en torno a la porno-ayuda y al pastorado de Hugh Hefner*. San José: SEBILA.
- Zattoni, Fabio, Murat Gül, Matteo Soligo, Alessandro Morlacco, Giovanni Motterle, Jeanlou Collavino, Andrea Celeste Barneschi y Fabrizio Dal Moro. 2021. “The impact of COVID-19 pandemic on pornography habits: a global analysis of Google Trends”. *International Journal of Impotence Research* 33: 1-8. <https://doi.org/10.1038/s41443-020-00380-w>
- Zilch, Leonie. 2020. “Pandemic Porn: Understanding Pornography as a Thick Concept”. En *Pandemic Media: Preliminary Notes Toward an Inventory*, editado por Philipp Dominik Keidl, Laliv Melamed, Vinzenz Hediger y Antonio Somaini, 251-259. Lüneburg: Meson Press. <https://bit.ly/3z0jHA3>

Cómo citar este artículo:

Sequeira-Rovira, Paula. 2022. “La pornografía del confinamiento. Expresiones porno sobre el coronavirus”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 74: 177-193.
<https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5297>

Libros de FLACSO Ecuador



El sector informal en el Ecuador. Artesanos, empresarios y empresas familiares precarias

Alan Middleton

Traducción de Fabián Sandoval Moreano

Editorial FLACSO Ecuador

435 páginas

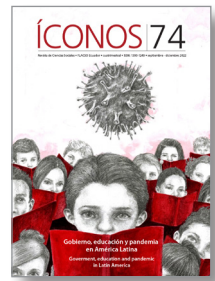
Alan Middleton ofrece una retrospectiva de larga duración sobre la evolución del Ecuador entre 1975 y 2015, en la que muestra cómo las transformaciones a escala macro han afectado localmente a familias y a sus lugares de trabajo. El impacto del neoliberalismo y de las nuevas fuentes de ingresos provenientes del petróleo, en una economía tradicionalmente dependiente de las exportaciones agrícolas, transformó al sector informal y artesanal del Ecuador. Al explorar esta dinámica, Middleton combina un análisis a nivel micro con otro a nivel macro para demostrar cómo las relaciones sociales del artesanado están conectadas con los sistemas sociales, económicos y políticos más amplios en los cuales opera.


Para vincular la microproducción con la economía en general, el autor analiza los nexos entre los diferentes tipos de empresas artesanales y sus consumidores, sus conexiones con el sector privado y el Estado, la importancia que tienen las redes, el capital social y el capital financiero para estos productores. En suma, investiga cómo artesanos, empresarios y empresas familiares protegen sus intereses cuando se enfrentan con políticas neoliberales y con los impactos de la globalización.

Disponible en www.flacso.edu.ec

Esquemas valorativos y participación en actividades de tráfico de drogas en Sonora, México

Value systems and participation in drug trafficking activities in Sonora, Mexico



 Dr. Francisco Manuel Piña-Osuna. Profesor. Licenciatura en Criminología, Universidad Estatal de Sonora y Licenciatura en Sociología, Universidad de Sonora (México). (manuel.pina@ues.mx) (<https://orcid.org/0000-0002-5873-2787>)

Recibido: 18/02/2022 • Revisado: 23/04/2022
Aceptado: 30/05/2022 • Publicado: 01/09/2022

Resumen

En las últimas décadas, se ha ubicado en diversas fuentes al tráfico de drogas como el principal problema delincriminal en Latinoamérica, al mismo tiempo se ha advertido sobre el aumento en sus indicadores y sobre el proceso de socialización de esta actividad. Los esquemas de valores transmitidos por esta modalidad delictiva se han incrustado dentro de algunos sectores de la sociedad, creando una apología, una aprobación y un deseo de optar por este modo de vida, factores que motivan el ingreso a la misma. El objetivo con este artículo es identificar los esquemas de valores que un grupo de personas reconoció dentro del tráfico de drogas, así como explorar la relación que tuvieron esos valores en sus ingresos a la actividad. Se empleó metodología cualitativa a partir de un muestreo por conveniencia y la realización de entrevistas semiestructuradas a ocho sujetos encarcelados por este delito en el estado de Sonora, frontera norte de México. Los hallazgos muestran que la responsabilidad, la inteligencia, el trabajo, el respeto, la lealtad y el apoyo familiar permitieron a dichos sujetos evaluar positivamente al tráfico de estupefacientes; tales valores fueron reconocidos como elementos que facilitaron sus ingresos en tareas ilícitas. Se concluye que las acciones para tratar los efectos negativos de expresiones culturales delictivas deben diferenciar claramente los esquemas valorativos transgresores de los prosociales.

Descriptores: delincuencia; drogas; México; narcotráfico; personas privadas de libertad; valores.

Abstract

In recent decades, drug trafficking has been identified by many sources as the primary crime problem in Latin America. By the same token, sources have warned of increasing indices and a process of socialization of this activity. The value systems transmitted by this criminal modality have become embedded in some sectors of society, vindicating it and generating approval and a desire to choose this way of life, motivating people to enter this activity. The objective of this article is to identify the value systems of a group of people in drug trafficking, as well as to explore the relationship that these values had on their entry into the activity. A qualitative methodology was used based on convenience sampling and semi-structured interviews with eight subjects incarcerated for this crime in the state of Sonora, along the northern border of Mexico. The findings show that responsibility, intelligence, work, respect, loyalty, and family support enabled these subjects to positively evaluate drug trafficking; these values were recognized as elements that facilitated their entry into illicit work. It is concluded that actions to deal with the negative effects of criminal cultural expressions should clearly differentiate between transgressive and prosocial value systems.

Keywords: delinquency; drugs; Mexico; drug trafficking; prisoners; value systems.



1. Introducción

Son disímiles los hallazgos que posicionan al fenómeno delictivo como el principal problema en la región latinoamericana. En estos se advierte un aumento en sus indicadores y coinciden en un proceso franco de exponenciación en su reproducción (Observatorio Nacional Ciudadano 2019; Centro de Investigación para el Desarrollo A. C. 2009; Organización de los Estados Americanos 2008; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales 2007; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico 2004).

Entre las modalidades delictivas más analizadas se encuentra el tráfico de drogas; se trata de aquellas actividades que tienen como objetivo la comercialización de sustancias ilegales y que son realizadas por diversos grupos, con una especialización en ciertas etapas de la cadena de comercialización (Pérez 2012, 3). En México, esta modalidad registra indicadores de aumento en su reproducción (ONC 2019), lo cual se suma a un proceso de recrudecimiento de la violencia (Rodríguez y Caiuby 2019; Burgos 2013; Ortiz y Silva 2005; Astorga 2005).

Diversos autores coinciden que varios elementos culturales han contribuido en la socialización de la violencia y destacan aquellos que emanan del mismo tráfico de drogas (Becerra 2018; Saldívar y Rodríguez 2018; Baca 2017; Moreno et al. 2016). A partir de los hábitos, costumbres, productos de consumo y personajes expuestos por dicha actividad, varios esquemas de valores se han incrustado dentro de la sociedad, facilitando en ciertos sectores que surja una apología de la violencia, una creciente aprobación del sujeto que trasgrede la ley y un deseo de optar por el delito como forma de vida, específicamente en esta modalidad delictiva. Estos elementos aportan a la reproducción del delito y la violencia (Christiansen 2016; Polit 2013; Reguillo 2012; Ovalle 2010).

Uno de los contextos donde este mecanismo ha presentado mayor reproducción es el espacio fronterizo del norte de México. Sánchez (2009, 79); Campbell (2007, 48) o Astorga (2005, 37) ubican este escenario como el contexto facilitador de condiciones que derivan en el tráfico de drogas, pues se ha presentado una mayor y tradicional difusión de los componentes culturales que acompañan a la actividad. Otros, como López Hernández (2022, 170) o Montoya (2021), ubican esta potenciación a partir del año 2006, en el contexto de la guerra contra el narcotráfico emprendida por el Gobierno mexicano.

El estudio en que se basa este artículo se sitúa en un contexto reproductor del tráfico de drogas, en el estado de Sonora, México. Según cifras de Resa (2014), entre 2003 y 2012, esta entidad federativa fronteriza ubicada al norte de la República mexicana presentó un periodo de potenciación en las ocurrencias de delitos de drogas: tercera del país con mayor número (14 501) y la segunda con la mayor tasa de residentes condenados en el país (55,18/100 000 habitantes). Para 2021, Sonora

ocupó el séptimo lugar nacional en ocurrencias de delitos de drogas, experimentando un aumento de estos casos con respecto al año anterior, cuando se posicionó en el noveno lugar nacional (Causa en Común 2021).

En este trabajo se analizan los esquemas de valores que el sujeto toma en cuenta para ingresar a la actividad del tráfico de drogas. Se entiende por valores a aquellos fines y principios relevantes en la vida, con los que las personas evalúan lo que es deseable, bueno o malo, y que devienen en guías de la conducta diaria y enunciados de cómo deben ser las cosas (Triandis 1994, 8; Schwartz 1992, 3). La cuestión que se busca responder es la siguiente: ¿cuál es la relación que tienen los esquemas valorativos expuestos por el tráfico de drogas con la inmersión a la actividad de un grupo de sujetos privados de la libertad por dichos delitos en el estado de Sonora?

Se han planteado dos objetivos principales: 1) conocer los esquemas de valores que los sujetos reconocieron dentro del tráfico de drogas, y 2) explorar la relación que tuvieron estos esquemas de valores en su inmersión en tal actividad. Se tiene como hipótesis que los esquemas valorativos reconocidos en el tráfico de drogas permiten una valoración positiva de esta modalidad delictiva, lo cual facilita la inmersión de los sujetos en la misma (Christiansen 2016; Polit 2013; Reguillo 2012; Ovalle 2010).

2. Tráfico de drogas y esquemas valorativos en la investigación social

El enfoque con el que se analizan los esquemas de valores dentro del modo de vida delictivo tiene sus antecedentes en la teoría de la asociación diferencial de Edwin Sutherland (1999, 35), quien ya advertía al comportamiento criminal como la manifestación de una serie de necesidades y valores. Este análisis es retomado por Gresham Sykes y David Matza, quienes, a partir de la criminología positivista, descartan la existencia de una subcultura delictiva que invierte, rechaza o se opone a los valores socialmente aceptados; por lo tanto, en su comisión del delito, el sujeto sigue esquemas valorativos que sintonizan con aquellos que la mayor parte de la sociedad posee (Sykes y Matza 2008; Matza y Sykes 1961).

Durante las primeras décadas del siglo XXI, en el análisis del comportamiento delictivo sobresalen trabajos como los de Maruna y Liem (2021) o Rodríguez Manzanera (2007, 241). Sus propuestas rebasan la idea de un individuo trasgresor que opera razonadamente y con voluntariedad hacia el delito, para plantear la existencia de un individuo normal, con capacidad de decidir y diferenciar entre quienes delinquen y quienes no. En esta perspectiva de libre albedrío, el sujeto tiene la capacidad de optar por la trasgresión o respetar la norma prohibitiva.

Partiendo de las nociones en que se considera a los esquemas de valores como motivaciones fundamentales para el comportamiento delictivo en un sujeto, la investigación social realizada en Latinoamérica ha aportado en la manera de analizar

el fenómeno del tráfico de drogas. Con base en esa perspectiva se busca explicar los factores que favorecen su reproducción; se considera que en cuanto actividad genera hábitos, prácticas y acciones que son identificadas en su campo junto con ciertos hábitos y productos de consumo. En el tráfico de estupefacientes se trasmite una serie de creencias que tienen un impacto positivo sobre la evaluación de la misma, así como en la construcción de identidades y de sentido de pertenencia de los más jóvenes, e incluso sobre sujetos que no se dedican a estas acciones delictivas. Tales elementos favorecen un interés hacia esta actividad como modo de vida (Baca 2017; Moreno 2014; Burgos 2013; Mondaca 2012; Córdova 2011; Valenzuela 2002).

Así, la actividad ha tenido una alta capacidad de socialización y ha generado simpatías, comprensión, una interacción más estrecha y la interiorización y apropiación de valoraciones en la sociedad civil (Reyes-Sosa 2016; Moreno 2014). A esto se suma un contexto donde cada vez es menor la distancia social entre quienes se dedican al tráfico y la población no relacionada con él. También la cercanía con las producciones de la narcocultura hace que aumente la intención de tener mayor contacto con la actividad (Figueroa 2022).

En la bibliografía mundial, destacan dos estudios clave sobre este tema. Catanzaro (1992) reconstruye la historia de la mafia siciliana y reconoce que esta se reprodujo por esquemas valorativos individuales tales como adquisición de popularidad y riquezas; cumplir con deseos o ambiciones; odio hacia las clases poderosas o reacción hacia la autoridad. Por su parte, Bourgois (2010, 137) señala que la adhesión a esta actividad busca perpetuar el prestigio y el poder, implica una oportunidad de autoafirmación, autonomía y respeto más allá de lo material, donde la dignidad y la realización personal son tan importantes como el sustento económico, además se evidencia la jerarquía y el respeto.

En América Latina, Ovalle (2010, 112) destaca un deseo de dedicarse al tráfico por encima de la necesidad, puesto que ello permite reproducir el prestigio. El traficante supone un sujeto socialmente reconocido por sus actividades, mezclado, adaptado a la vida social común y atractivo para diversas esferas sociales. Becerra y Hernández (2019) analizan el consumo y la apropiación de elementos culturales del tráfico de drogas y advierten que, en contextos de pobreza, los sujetos encuentran atractivo al tráfico pues proporciona poder, diversión, acción y emoción, además de ser un mecanismo de obtención rápida de recursos, dinero y lujos para alcanzar una posición dominante de poder.

De acuerdo con Núñez González (2021), también destaca la importancia del prestigio, el poder y la honorabilidad, que permiten incluso conformar cuerpos de valoraciones diferenciadas, entre los sujetos del tráfico de drogas: aquellos que son honorables y aquellos que son poco honrosos. Mendoza (2008, 159) resalta el valor del trabajo dentro del tráfico de drogas y señala que existen contextos donde es una labor tan aceptable y edificante como el trabajo legal, implica también esfuerzo y

sufrimiento; los riesgos expuestos dignifican los recursos que se obtienen y justifican las consecuencias negativas de sus labores.

Díaz y Domínguez (2021) argumentan que el arquetipo que se posee del traficante en México promueve valores como la lealtad y la familia. También Bourgois (2010, 274) o Sánchez (2009) coinciden en que estas actividades se caracterizan por un importante sentido de compromiso, donde lealtad y familiaridad son valores que la hacen más atractiva. El sujeto ve en sus compañeros traficantes a su única familia. Autoras como Guerrero (2016), Mendoza (2008) y Cardona (2004) concuerdan en que los valores de la religiosidad son utilizados como referente protector hacia los peligros que circundan a la actividad y como justificación de sus propias trasgresiones.

En algunos estudios se reconoce los antivalores que fomentan el deseo de muchos jóvenes de pertenecer a un grupo de tráfico de drogas y que están ligados a la noción de antisujeto de Wieviorka (2011, 38). Se trata de esquemas valorativos que se relacionan con características negativas en el sujeto y que tienen como objeto evaluar la realidad en favor del desconocimiento, la negación o la destrucción del otro y de la sociedad. Entre ellos se puede citar a la venganza o el prestigio obtenido a través de la violencia, el castigo y la traición (Simonett 2006, 2004; Heau y Giménez 2004, 633); la hombría o la supremacía del hombre sobre la mujer (López Hernández 2022, 169), la relegación que se hace de esta como un objeto de presunción y de consumo (Guzmán y Crisanchó 2019, 77), o la idea de ejercer un poder opresor (Valdéz 2008, 87; Ovalle 2005). Maihold y Sauter (2012) y Valenzuela (2002, 41) destacan el consumismo, la ostentación, el utilitarismo, el poder y la impunidad como esquemas de antivalores que al traficante le permiten sobrevivir dentro de la actividad.

Con este estado del arte se subrayan las valoraciones que sobresalen acerca del tráfico de drogas. Sin embargo, la mayoría de estos resultados son extraídos de expresiones como la música, las narconovelas, las series televisivas, incluso la arquitectura. Resultan escasos los trabajos en los que se recolectan, exploran y analizan hallazgos obtenidos directamente de los actores del tráfico de drogas. Si bien se reconoce la importancia del discurso para el análisis y la construcción de las valoraciones en el individuo, así como la narración en cuanto mecanismo organizador de pensamientos, percepciones y valoraciones (Maruna y Liem 2021; McAdams 2018; Sandberg y Ugelvik 2016), en el estudio en que se basa este artículo se privilegia la información de primera mano, basada en los propios discursos obtenidos del trabajo de campo con sujetos que pertenecieron a estas actividades, que experimentaron este proceso de aproximación e interiorización a los valores del tráfico.

A lo anterior se añade que, aunque en últimos años la investigación internacional da cuenta de estudios que destacan la función de la narrativa de los sujetos (Cardwell y Copes 2021), estos esfuerzos aún son escasos en la bibliografía latinoamericana (Garrido 2020). Por ello, el estudio comulga y opera bajo la idea de que, en el contexto latinoamericano, acercamientos como el que se propone en este texto son un

insumo importante en la investigación del fenómeno. El empleo y el análisis de estas narrativas, además de aportar a la teoría utilizando el tráfico de drogas como conducta base, también puede robustecer la información para guiar algunas estrategias de prevención, atención y reeducación social ante este acto trasgresor (Maruna y Ward 2007).

3. Metodología

Se empleó una metodología cualitativa, con un grupo de personas privadas de la libertad (en adelante PPL) en uno de los Centros de Reinserción Social (CERESO) del estado de Sonora ubicado en la ciudad de Hermosillo, México.¹ Estas personas participaron en actos estimados como delitos contra la salud (Código Penal Federal para los Estados Unidos Mexicanos 1931, 42).

La selección de los informantes cumplió con un muestreo no probabilístico intencional por conveniencia (Miller y Salkind 1991). Se solicitó la autorización a la Dirección del CERESO para el acceso al grupo de personas privadas de la libertad por estos delitos. Se cuidó que cumplieran con los siguientes criterios: que el grupo de sujetos hubiese pertenecido a diversos niveles de participación dentro del tráfico, pues existen dinámicas específicas que están en función de las diferencias jerárquicas; que los sujetos hayan participado por un espacio aproximado a los dos años, tiempo estimado en que el sujeto conoce y experimenta las prácticas, las dinámicas y el modo de vida propios de estas actividades (Ovalle 2010); y que al momento de la entrevista tuvieran ya una sentencia por algún delito contra la salud, por lo que sus declaraciones afectarían mínimamente los procedimientos legales si se compara con alguna persona que aún se encuentra siendo investigada.

Se les citó previamente de manera individual en un espacio del propio centro para solicitar su participación y comunicarles verbalmente los objetivos del estudio. Se les presentó el consentimiento informado por escrito, el documento les fue leído y por ellos corroborado. Se les solicitó que autorizaran la entrevista escribiendo las iniciales de su nombre completo en el documento de consentimiento. Solo los sujetos que autorizaron ser entrevistados, así como los que aceptaron las condiciones de la entrevista, fueron incluidos en el estudio. Tras este proceso, se conformó un grupo de ocho informantes, una mujer y siete hombres (en lo adelante se les nombrará informante 1, informante 2, informante 3 y así sucesivamente).

La recolección de los datos se hizo a partir de una entrevista semiestructurada (Souza 1995). Dicha entrevista se dirigió hacia tres fines: primero, explorar los esquemas valorativos que guiaban al sujeto previo a la actividad; segundo, identificar los esquemas valorativos que reconoció dentro del tráfico; y, por último, describir la

¹ Se eligió dicho centro penitenciario ya que, al momento del estudio, del total de los reclusorios estatales, este centro tenía el mayor número de PPL (371) por este tipo de delitos.

relación percibida entre los esquemas de valores reconocidos en la actividad y su ingreso a la misma. Todas las entrevistas se realizaron en Hermosillo entre marzo y abril de 2017 –los detalles de las fechas de cada una constan al final del artículo–.

4. Análisis y resultados

Se buscó conocer los esquemas de valores que los sujetos reconocieron dentro del tráfico de drogas, así como explorar la relación entre tales esquemas y la inmersión en el tráfico. En la presentación de los hallazgos se inicia con los esquemas valorativos previos de un grupo de personas privadas de la libertad por delitos contra la salud en el estado de Sonora. Se sigue con aquellos que se reconocieron en la actividad del tráfico para finalmente analizar el efecto percibido en cuanto a los valores una vez que las personas se insertan en la actividad.

Los valores previos a la actividad

Retomando a Triandis (1994, 8) y Schwartz (1992, 3), el sistema de valores de un individuo juega un papel crucial en la elección de un curso de acción. Gracias a estos, se evalúa positiva o negativamente y se aceptan o descartan ciertos actos. En el caso del tráfico de drogas se transmiten esquemas valorativos en la sociedad, con una alta capacidad de ser adquiridos por el resto de miembros de la sociedad en general (Figuera 2022; Moreno 2014; Burgos 2013; Ovalle 2010; Sánchez 2009; Valenzuela 2002).

En cuanto a los esquemas valorativos previos a la actividad del tráfico, la mayoría de informantes se ubicaba dentro de esquemas valorativos prosociales y en favor de la construcción de relaciones; así lo corroboran los testimonios que siguen. “Hay veces que me sentía con muchos valores, responsable, atento [...], nada de golpear a una mujer, de abusar de alguien, algo abusivo” (entrevista a informante 1). “Pues siempre he tenido el valor del respeto, el valor de la compasión [...], he sido derecho, he sido fiel” (entrevista a informante 2). “El respeto, la humildad, la amistad, todo el tiempo he sido muy amigo con los amigos” (entrevista a informante 4). “Me consideraba una buena hija, [...] leal, no era una persona grosera” (entrevista a informante 7). “Para mí es más importante no robar [...], o sea, querer ganar e ir con ventaja hacia el otro, y humildad es más importante y respeto, obviamente” (entrevista a informante 8).

Estos relatos ilustran cómo el sujeto que participa en el tráfico de drogas consideraba esquemas valorativos a favor de la relación y la integración. Lo anterior confirma, en el grupo analizado, los mecanismos planteados por Matza y Sykes (1961) y Sykes y Matza (2008), respecto a que el sujeto que delinque no opera bajo esquemas valorativos antagónicos a los de la parte de la sociedad que no delinque. Asimismo, permite establecer un mecanismo básico de la teoría social criminológica, en cuan-

to a rechazar una cultura delictiva opositora, diferenciada, contrapuesta a los valores universales de los ciudadanos integrados; por el contrario, quien delinque es un ser integrado a la sociedad, tan integrado y expuesto que es reconocido socialmente (Ovalle 2010). Tal es el reconocimiento que tiene el miembro del tráfico de drogas entre la población que manifiesta la distancia social tan estrecha, advertida por Figueroa (2022), que facilita la interiorización de los valores transmitidos por esta actividad hacia el resto de la sociedad.

Los esquemas previos al ingreso al tráfico en el grupo de informantes analizado, donde sobresalen, como vimos, la amistad, el respeto y la humildad, destacan valores ligados a la familia. Aparte se manifiestan aquellos esquemas que dejan ver una noción de grupo de iguales. Este aspecto mantiene consistencia con los mecanismos sugeridos por Bourgois (2010) respecto a que en el tráfico de drogas el sujeto puede arrojarse de una camarilla o grupo de afinidad, que le permite proveerse de una pertenencia a iguales, la cual a veces sustituye y otras reproduce la función del contexto familiar. Estos esquemas prosociales, que subrayan la familiaridad y con estrecha distancia social, refuerzan la capacidad del tráfico de drogas por atraer y facilitan la adopción de esta actividad como modo de vida, pues proveen de una necesidad básica en el sujeto: el agrupamiento, la socialización.

Sin embargo, aunque en menor número, también se reconocen esquemas que están más dirigidos a cuestiones instrumentales: “trabajar es lo que me la llevaba haciendo yo desde morro, salía de la escuela y a trabajar con mi papá” (entrevista a informante 5); “hacerme valer por mí mismo, buscar la forma de cómo obtener aquello que quería sin esperanzarme de que alguien me lo diera” (entrevista a informante 6). Entre los valores instrumentales, sobresale la responsabilidad o la orientación hacia el trabajo, esquemas que, como se discutirá más adelante, aportan a la dignificación de la actividad de tráfico.

Estos esquemas valorativos previos ilustran la existencia de una continuidad entre los esquemas más básicos considerados por los individuos (respeto, familia, responsabilidad, trabajo) y los que la propia práctica del tráfico promueve (Mendoza 2008, 159; Heau y Giménez 2004, 633), elemento que juega su papel en la capacidad que tiene este modo de vida para atraer. A esto, Turner (2010, 19) agrega que los valores son nociones evaluativas en cuya construcción y evolución juega un rol fundamental el medio social: en función del entorno la persona va dando un sentido a sus acciones y desempeño; ante ello, el tráfico de drogas como expresión situada, reconocida y difundida en las sociedades del norte de México (Campbell 2007) juega su papel en la interiorización de esquemas valorativos.

Este acercamiento a los valores previos a la inmersión en el tráfico de drogas permite introducir la siguiente idea: tales valores facilitan el contacto con ciertos conceptos evaluativos que motivan el posterior ingreso a la actividad. Así se verá en los relatos del grupo de informantes.

Esquemas de valores que se reconocieron en el tráfico de drogas

El tráfico de drogas es un fenómeno resonante de múltiples esquemas valorativos, los cuales adquiere, hace propios, expone y con los cuales se pone en estrecho contacto con la sociedad hasta lograr la aceptación de diversas porciones de la población (Baca 2017; Reyes-Sosa 2016; Moreno 2014; Burgos 2013; Mondaca 2012; Córdova 2011; Valenzuela 2002). Este estudio explora esquemas que el grupo de informantes reconoció en el tráfico, ya sea por medio de sus personajes o de expresiones que de la actividad emanan, con el objeto de encontrar esta misma continuidad advertida en el apartado anterior, aunque ahora centrada en los esquemas valorativos que ubicó el informante.

“Sí, estás en contra del Gobierno, pero es como cualquier negocio [...] tienes que tener puntualidad, la responsabilidad sobre todo” (entrevista a informante 1). “(Miraba) el respeto [...] ellos no te van a preguntar ni te van a juzgar [...]. Son muy trabajadores, muy humildes, respetan, son muy solidarios” (entrevista a informante 8). Estos relatos ilustran que el sujeto en su contacto con el tráfico de drogas identifica valores instrumentales tales como responsabilidad y buena actitud hacia el trabajo o inteligencia, los cuales son fundamentales en la construcción de afinidad o pertenencia hacia la actividad. Como señalan los autores citados, el tráfico de drogas es para los sujetos un campo de acción en donde ponen en práctica los esquemas de valores más básicos y ello tiene un impacto en su construcción en cuanto sujeto y miembro de la sociedad.

Además de los esquemas instrumentales, también se reconocen esquemas filiales como amor y lealtad familiar, respeto por otros, altruismo o solidaridad, que como se ilustra en el apartado anterior, muestran que la actividad tiene la capacidad no solo de ser transmisora de esquemas dirigidos al quehacer, sino también a las habilidades interpersonales y el agrupamiento. “Eran gente muy positiva, todo el tiempo muy alegre. Eran positivas en el aspecto de que tenían familia, le daban (dinero) a su familia, [...] le daban lo mejor a sus hijos” (entrevista a informante 4).

Este tipo de relatos en el grupo analizado advierte que los esquemas reconocidos tienen un doble efecto: valorar y reforzar el apego entre las personas, en busca de afinidad, pero también sobre el saber hacer y cómo accionar laboralmente, pues esta actividad es reconocida como una ocupación (Ovalle 2010; Mendoza 2008). “Quieres a tu familia y sigues en tu trabajo [...], valorar a tu familia, a tu señora, nunca salirte del círculo de amistades dentro de la familia [...]. Eran más inteligentes, más inteligencia que usaban para cruzar para otros lados” (entrevista a informante 3).

Hay quienes en una actividad tan agresiva como la de los grupos armados reconocen valores como el perdón, la ecuanimidad o una idea de justicia entre sus ejecutores, destacándose en dos de los sujetos que se relacionaron con modalidades de sicariato: “No nomás porque andes chambeando en eso, te hace malo [...], los

miraba, buen acento, te hablaban bien como si hubieran estudiado, te trataban bien” (entrevista a informante 2). “Son malos con quien se lo merece, tampoco van a ser malos con alguien que anda bien, el que chinga uno es porque se la aventó [...] porque no lo vas hacer sufrir nomás porque sí” (entrevista a informante 3). Lo anterior ejemplifica que los valores reconocidos en el tráfico de drogas no solo se constriñen a sostener la actividad a través de la habilidad, los informantes también identifican esquemas que sostienen las relaciones humanas dentro del negocio.

Si a esta condición se añade que el difusor de estos valores es tan cercano como la propia familia, ello representa un factor que fortalece la influencia a favor de la misma, pues como advierte Figueroa (2022) existe poca distancia social entre los miembros de la actividad y el resto de la sociedad. “Tenía un tío, ese era puro corazón y todos lo decían [...]. Lo que yo veía en otro tío fue su inteligencia [...]. En mi mamá veía que tenía mucha inteligencia para eso, ella te podría cuadrar y no dormir en la noche porque siempre estaba pensando qué hacer” (entrevista a informante 8). Este tipo de relatos muestra lo sensible que puede ser para el sujeto el proceso de interiorización de esquemas. Existe cierta sintonía previa y la persona armoniza con estos esquemas, a ello se agrega un elemento que imprime fuerza a dicha adquisición: la cercanía o vínculo filial con las figuras trasmisoras.

Para reafirmar la atracción que provoca el tráfico, aspecto ilustrado por Ovalle (2010), se exploró entre los informantes si reconocían valores que fueron adquiridos dentro del tráfico de drogas: “Agarrar actitud [...], agarras personalidad” (entrevista a informante 3); “estando yo con esas personas me hice responsable [...], el ser humilde también lo aprendí ahí mismo” (entrevista a informante 4); “aprender que vas a andar al tiro [...], también a usar la inteligencia, a desarrollar tu mente (entrevista a informante 5); “cómo ganarse el respeto. Cómo ser más chingona [...] Cómo es que la gente te pueda tener miedo, porque tienes más dinero (entrevista a informante 7).

Ya dentro del tráfico, el grupo reconoció la adquisición de valores instrumentales, cualidades más necesarias para la práctica. En este punto, se introduce una idea que se replica en varios informantes: el trabajo y la inteligencia como elementos valorativos en el tráfico de drogas, donde cálculo, estrategia y sagacidad constituyen herramientas para sortear los retos que impone la actividad, al tiempo que son esquemas que le permiten al sujeto una evaluación más positiva y dignificante de su labor (Mendoza 2008, 159).

Conforme a Ovalle (2010, 101), quien reconoce en el tráfico de drogas a una ocupación tan formal y viable como cualquier labor legal, las trayectorias analizadas ilustran esta noción dignificante de la actividad. “[...] Sí es trabajo. Se requiere saber cómo hacerlo, tienes que saber administrarte, para sacar adelante tienes que saber trabajar” (entrevista a informante 1). [Sobre la siembra de marihuana a la que se dedicaba] “Pues es un trabajo, te salen callitos en las manos, te sale sangre” (entrevista a informante 3). “Francamente sí es un trabajo [...], tiene sus complicaciones [...], te

tienes que andar cuidando de la ley...” (entrevista a informante 6). “Sí es un trabajo, porque es de ahí donde solventas tus gastos, a tu familia, o sea, tienes que dedicarle tiempo y todo como un trabajo” (entrevista a informante 8).

Sea porque implicaba una rutina absorbente o ciertas complicaciones o porque los ingresos que obtenían les permitían financiar el costo de su vida, en el accionar del tráfico de drogas se reconocen cualidades en la forma de un empleo formal y legal, lo cual le facilita al sujeto autoevaluarse de manera positiva al operar dentro de la actividad. Los informantes definen el tráfico usando los mismos descriptores de las labores legales; para estas personas supuso una labor dignificante, compleja y de responsabilidad, como la de cualquier trabajo formal.

Como se advirtió en la revisión de la literatura, se reconoce la existencia de antivalores, aquellos esquemas ligados a aspectos negativos o destructivos que operan dentro del tráfico de drogas. En la exploración, se observa que estos son reconocidos por la muestra analizada, lo cual destaca el papel del tráfico como constructor de un antisujeto (Wieviorka 2011): “Ya a lo último querían que estuviera trabajando para ellos así nomás” (entrevista a informante 2); “había personas en el sentido muy ostentosas, unos que les gusta traer unos cadenones, unas pistolas, cuatro bandidos bien locos, haciendo su refuego, llegando a los barrios y sintiéndose lo mejor” (entrevista a informante 6); “se hacían reuniones en las cuales yo no quería ir, porque muchas veces se hablan de temas que uno no debe escuchar [...], porque nunca me gustaba hacerle daño a alguien” (entrevista a informante 7).

Los testimonios evidencian que si bien los valores prosociales en el tráfico de drogas son reconocibles entre los informantes, también lo son los esquemas de antivalores. Los integrantes del grupo reconocieron la imposibilidad de salir fácilmente de esas dinámicas (Heau y Giménez 2004, 633), la violencia (Simonett 2004, 2006), el poder destructivo (Valdéz 2008; Ovalle 2005), la ostentación; (López Hernández 2022; Guzmán y Cristancho 2019; Maihold y Sauter 2012, Valenzuela 2002) y también se destacó el hecho de que sus actividades eran acciones dañinas para los demás.

Ante los esquemas de antivalores, los informantes que se dedicaron al tráfico de drogas contraponen la capacidad de la actividad para atraer, a pesar de los componentes destructivos que conlleva. Algunos informantes minimizan el antivalor en el tráfico de drogas y justifican su accionar dentro de una conducta trasgresora: “Pues el que la quiere usar, la va usar, el proveedor va a seguir habiendo y el material va a seguir estando” (entrevista a informante 1); “yo no le pongo la droga a la gente [...], aunque no lo haga yo, lo va hacer alguien más” (entrevista a informante 7); “yo lo que decía, y mi mamá me lo enseñó: ‘mamá eso está mal, estamos envenenando a gente’, y ella me decía: ‘mira hijo, el que es cochi² es cochi. Si tú no le vendes, el de enseguida le va a vender, o el que sigue’” (entrevista a informante 8).

2 Regionalismo usado para advertir que alguien tiene hábitos poco saludables.

Estos relatos ilustran que a pesar de generar evaluaciones negativas, el sujeto desarrolló razonamientos que le permitieron minimizar la carga social de su trasgresión, un mecanismo que Matza (2014) reconoce como técnicas de neutralización. Esto muestra que las valoraciones negativas hacia el tráfico son superadas por mecanismos de justificación y minimización de la trasgresión, lo cual aumenta la probabilidad de ser interiorizadas.

La relación entre esquemas valorativos e inmersión en la actividad del tráfico de drogas

Para responder la pregunta planteada en este artículo, se exploró entre el grupo de informantes la relación entre los esquemas valorativos reconocidos en el tráfico y su participación en este. La mayoría de los sujetos reconocieron esta relación, ligada a los esquemas instrumentales necesarios para la práctica, donde las diversas acciones y valores transmitidos por la actividad confirman mecanismos como los sugeridos por Núñez González (2021) en cuanto a que el tráfico de drogas es un campo de reproducción con esquemas valorativos que destacan lo deseable, aquello evaluado como positivo, aceptado e imitable, y lo distinguen de lo indeseable, evaluado como lo reprochable, lo deshonroso e incluso castigable.

“Era una virtud que yo no consumiera y el trato con la persona y el estar disponible a cualquier hora” (entrevista a informante 1). “Si te agarran confianza, te dicen: ‘con este chavalito se ve que no vamos a tener problemas, que no nos va a poner (deletar) nada, si lo llegan a agarrar (a poner preso)’” (entrevista a informante 2). “Para mí el valor más grande es la lealtad [...], vienes, me marcas, te voy a dar la droga y me hablas después: ‘¿Sabe qué? Quiero hacer negocios con usted, pero no le diga a aquel vato, ¿cuánto me da el precio a mí?’. [...] Son mamadas para mí eso, ni por ti mismo tienes respeto” (entrevista a informante 7). “Siempre aplicaba el respeto, la humildad, el ser solidario [...]. Aunque muchas veces no vas a ganar nada, nomás es por apoyarlo uno” (entrevista a informante 8).

De ese modo, el tráfico de drogas proporciona un abanico amplio y variado de valoraciones –instrumentales, personales, interpersonales, deseadas y reprochables–. Por tanto, se observa consistencia con lo sugerido en la teoría (Becerra 2018; Saldívar y Rodríguez 2018; Baca 2017; Moreno et al. 2016) respecto a que el tráfico supone una actividad que genera y transmite esquemas valorativos, aparte de ser un campo de aprendizaje, aplicación y puesta en práctica de los ya existentes. Estos elementos contribuyen a la socialización de los delitos de drogas entre la población, aspecto que facilita su aprobación.

Otros al ingresar al tráfico, se guiaron por esquemas relacionados con el poder y la capacidad adquisitiva; así se trasluce la ostentación como valor, la mejora de sus condiciones propias y la superioridad, que son consistentes con lo que se reconoce como

antivalores de la actividad (Maihold y Sauter 2012; Heau y Giménez 2004; Simonett 2004; Valenzuela 2002). “Estar arriesgando la vida [...], un estilo de sobrevivir, de agarrar dinero. Saltar un escalón, para poder hacer algo” (entrevista a informante 3). “Soñé con ser alguien, alguien pesado (con poder) [...]. Incluso yo pensaba llegar a lo más alto, esa era mi meta. Yo quiero ser como él, o sí puedo ser alguien más, decía yo” (entrevista a informante 4).

Mencionado por varios sujetos, ya sea en calidad de valor reconocido en la actividad o de valor previo a su participación en la misma, se identificó al apoyo familiar como un esquema valorativo de guía con influencia sobre la decisión de ingresar al tráfico.

Yo empecé a hacerlo como un valor humano, por sacar adelante a los seres que quería [...]. Me daba tranquilidad, me daba un gozo saber que llegaba a la casa y apoyaba a la causa de vida de mi familia, mis hermanos o amistades, que apoyaba para sacar adelante económicamente y eso era lo que me hacía tener una cosa motivadora (entrevista a informante 6).

Estos esquemas son consistentes con los aportados por Díaz y Domínguez (2021) o Sánchez (2009) en cuanto a la trasmisión que el tráfico hace de esquemas como la lealtad y el apoyo familiar. También coinciden con lo propuesto por Becerra y Hernández (2019) respecto a la capacidad de la actividad como mecanismo para buscar la movilidad social.

Al ordenar los valores que tuvieron relación en la inmersión en el tráfico de drogas, se destaca que el respeto, la lealtad y la responsabilidad son los más replicados y más relacionados con la unión a la actividad, y que estos mismos concuerdan con sus esquemas previos. El poder y la movilidad económica se observan en menor medida, y el apoyo familiar aparece en pocas trayectorias.

5. Conclusiones

Los resultados muestran que entre los valores reconocidos dentro del tráfico por el grupo analizado destacan la responsabilidad, el apoyo familiar, la lealtad a la amistad y al grupo, y el respeto; lo anterior se manifiesta sobre todo en clases con desventajas económicas. Se reconocen también valores instrumentales como la responsabilidad laboral, la inteligencia y el trabajo dignificante. En contraparte, se encontraron esquemas de antivalores como la violencia, la prepotencia, el poder destructivo, la ostentosis, la envidia y el daño hacia los otros por la actividad.

Retomando la hipótesis sugerida, se confirma la relación entre los esquemas de valores y el ingreso al tráfico de drogas (Christiansen 2016; Polit 2013; Reguillo 2012; Ovalle 2010). Las expresiones fueron fácilmente identificables por los sujetos

y son consistentes con aquellos esquemas previos que ya les resultaron atractivos. Esos valores son atrayentes y reproducibles, primero porque promueven una lógica de prosperidad tanto material como personal y luego porque la misma actividad se vuelve un escenario para ponerlos en práctica. Los hallazgos también sugieren que la participación en el tráfico tiene efectos positivos sobre el autoconcepto, crea un sentido de pertenencia y refuerza la idea de que tomar acción dentro del tráfico facilita la construcción del sujeto (Wieviorka 2011, 32).

Además, existe una minimización de la carga social que implica la ilegalidad (Matza 2014). Lo encontrado guarda relación con los planteamientos de Schwartz (1992, 47) sobre cómo los modos legales y trasgresores de las normas sociales utilizan valoraciones en común para aprobarlos y optar por ellos. El tráfico de drogas está lejos de ser una actividad que trasmite valores contrarios a la sociedad, en su defecto trasmite algunas de las nociones valorativas más elementales y significativas para las personas, lo cual lleva a cuestionar la cultura del delito como expresión alejada de las normas sociales, y demuestra la prevalencia de nociones prosociales y trasgresoras que coexisten.

Es necesario que las acciones reeducativas se encaminen a establecer claramente la diferencia entre los esquemas trasgresores y los legales. La reeducación de poblaciones en riesgo debe enfocarse en procesos que prioricen la puesta en práctica de esquemas valorativos en escenarios que respeten las leyes y las normas. Los principios del aprendizaje social, a la manera de Akers (2006), sostienen que modos de vida delictivos son adquiridos bajo los mismos mecanismos sociales que los no delictivos; su propuesta va en favor de revertir los esquemas valorativos delictivos a través de los mismos procesos que intervienen en la adquisición de los esquemas convencionales, con apoyo de las mismas figuras clave (familia, amigos, redes parentales y vecinales) y en los mismos escenarios (familia, escuela, barrio).

Debido a las limitaciones de la investigación cualitativa en cuanto a su capacidad de generalizar los datos a otras poblaciones, en futuras aproximaciones será preciso profundizar desde un enfoque mixto, a la luz del contexto y reconociendo que los mecanismos relacionados con la actividad delictiva son sensibles y operan diferencialmente en función de las condiciones sociales de los sujetos. Enfoques como el de Turner (2010) y su concepto de fuerzas culturales, la noción “control del delito” de Hirschi (2003) o la de “neutralización” de Matza (2014) podrían ser útiles para un análisis más profundo sobre los esquemas valorativos que motivan la trasgresión de la ley.

Referencias

- Akers, Ronald. 2006. "Aplicaciones de los principios del aprendizaje social. Algunos programas de tratamiento y prevención de la delincuencia". En *Derecho Penal y Criminología como fundamento de la política criminal*, coordinado por Francisco Bueno Arús, José Luis Guzmán Dalbora y Alfonso Serrano Maíllo, 1117-1138. Madrid: Dykinson. <https://bit.ly/3acUxns>
- Astorga, Luis. 2005. *El siglo de las drogas: el narcotráfico, del Porfiriato al nuevo milenio*. Ciudad de México: Plaza y Janés.
- Baca, Graciela. 2017. "Aproximación a la narcocultura como referente de la construcción identitaria de jóvenes en México". *El Cotidiano* 206: 59-67. <https://bit.ly/3Q3pGKz>
- Becerra, América. 2018. "Investigación documental sobre la narcocultura como objeto de estudio en México". *Culturales* 6: 1-39. <https://doi.org/10.22234/recu.20180601.e349>
- Becerra, América, y Diego Hernández. 2019. "Fascinación por el poder: consumo y apropiación de la narcocultura por jóvenes en contextos de narcotráfico". *Intersticios Sociales* 17: 259-285. <https://bit.ly/3lXrJsk>
- Bourgeois, Phillipe. 2010. *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Burgos, César. 2013. "Narcocorridos: antecedentes de la tradición corridística y del narcotráfico en México". *Studies in Latin American Popular Culture* 31: 157-183. <https://doi.org/10.7560/SLAPC3110>
- Campbell, Herbert. 2007. "Narco-folklore: Narrativas e historias de la droga en la frontera". *Revista Nóesis* 16 (32): 48-70. <https://bit.ly/3t7UcZT>
- Cardona, Patricia. 2004. "Los héroes urbanos: Imaginarios culturales y consumo en Medellín". *Revista Co-herencia* 1 (1): 87-104. <https://bit.ly/3t2x0w4>
- Cardwell, Stephanie, y Heith Copes. 2021. "Neutralization". En *The Cambridge Handbook of Compliance*, editado por Benjamin Van Rooij y Daniel Sokol, 451-464. Cambridge: Cambridge University Press.
- Catanzaro, Raimondo. 1992. *El delito como empresa. La historia social de la mafia*. Madrid: Taurus.
- Causa en Común. 2021. "Análisis de los datos disponibles de incidencia delictiva", 20 de octubre. Acceso en enero de 2022. <https://bit.ly/3z9qozS>
- Centro de Investigación para el Desarrollo A. C. 2009. "Índice de incidencia delictiva y violencia 2009". Acceso en diciembre de 2021. <https://bit.ly/3lZraaA>
- Christiansen, María. 2016. "La insoportable levedad del discurso. Timos epistemológicos en la construcción mediática de la narcoviolenca". *Mitologías hoy* 14: 25-40. <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.348>
- Código Penal Federal para los Estados Unidos Mexicanos. 1931. Diario Oficial de la Federación, 14 de agosto. <https://bit.ly/3lVmyCn>
- Córdova, Nery. 2011. *La narcocultura: Simbología de la transgresión, el poder y la muerte. Sinaloa y la "leyenda negra"*. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Díaz, Elba, y Gabriel Domínguez. 2021. "El narcotráfico en el cine mexicano: arquetipos desde 2010 a 2017". *Studies in Spanish and Latin American Cinemas* 18 (2): 211-229. https://doi.org/10.1386/slac_00047_1
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. 2007. *Reporte del sector seguridad en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: FLACSO. <https://bit.ly/3NL6AGT>

- Figuroa, Rocío. 2022. "Contacto y distancia social al narcotráfico en adolescentes rurales y urbanos". *Psicumex* 12 (1): 1-19. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.392>
- Garrido, Vicente. 2020. *Nuevos perfiles criminales. Los mayores desafíos de la investigación criminal*. Barcelona: Ariel.
- Guerrero, Ana Lucía. 2016. "La generación de identidad al simbolismo religioso del narcotráfico". *Nexos*, 3 de febrero. <https://bit.ly/3z6DCxa>
- Guzmán, Nataly, y Andrea Cristancho. 2019. "Los mitos de la masculinidad y de la feminidad en El señor de los cielos". *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 154: 75-88. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i154.10104>
- Heau, Catherine, y Gilberto Giménez. 2004. "La representación social de la violencia en la trova popular mexicana". *Revista Mexicana de Sociología* 66 (4): 627-659. <https://bit.ly/3xLYp8d>
- Hirschi, Travis. 2003. "Una teoría del control de la delincuencia". *Capítulo criminológico* 31(4): 5-31. Acceso en abril de 2022. <https://bit.ly/3xMIq9Z>
- López Hernández, Magdalena. 2022. "Perra brava. Una mujer frente al narco mundo". *Humanitas. Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios* 1 (2): 167-190. <https://doi.org/10.29105/revistahumanitas1.2-7>
- Maihold, Gunther, y Rosa Sauter. 2012. "Capos, reinas y santos. La narcocultura en México". *Revista México Interdisciplinario* 2 (2): 64-96. <https://bit.ly/3M2F46D>
- Maruna, Shadd, y Marieke Liem. 2021. "Where is this story going? A critical analysis of the emerging field of narrative criminology". *Annual Review of Criminology* 4: 125-146. <https://doi.org/10.1146/annurev-criminol-061020-021757>
- Maruna, Shadd, y Tony Ward. 2007. *Rehabilitation*. Nueva York: Routledge.
- Matza, David. 2014. *Delincuencia y deriva. Cómo y por qué algunos jóvenes llegan a quebrantar la ley*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Matza, David, y Gresham Sykes. 1961. "Juvenile delinquency and subterrean values". *American Sociological Review* 26 (5): 712-719. <https://doi.org/10.2307/2090200>
- McAdams, Dan. 2018. "Narrative Identity: What is it? What does it do? How do you Measure it?". *Imagination, Cognition and Personality: Consciousness in Theory, Research and Clinical Practice* 37 (3): 359-372. <https://doi.org/10.1177/0276236618756704>
- Mendoza Rockwell, Natalia. 2008. *Conversaciones del desierto. Cultura, moral y tráfico de drogas*. Ciudad de México: CIDE.
- Miller, Delbert, y Neil Salkind. 1991. *Handbook of Research Design and Social Measurement*. Bloomington: Sage.
- Mondaca, Anajilda. 2012. "Narcocorridos, ciudad y vida cotidiana: espacios de expresión de la narcocultura en Culiacán, Sinaloa, México". Tesis doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Montoya, Luis. 2021. *Una historia temprana del crimen organizado en los corridos de Ciudad Juárez*. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa / Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Moreno, David. 2014. "Memoria colectiva y proximidad psicosociológica al narcotráfico en Sinaloa". Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://bit.ly/3azVFBF>
- Moreno, David, César Burgos y Jairo Valdez. 2016. "Daño social y cultural del narcotráfico en México: estudio de representaciones sociales en Sinaloa y Michoacán". *Mitologías Hoy* 14: 249-269. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/mitologias.387>

- Núñez González, Marco. 2021. "Honor y clase: una producción violenta de masculinidades honorables del narcotráfico y la narcocultura en México". *A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales* 8 (14): 57-81. <https://bit.ly/3IXt8IA>
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). 2004. *Problem solving for tomorrow's world. First measures of cross-curricular competencies from PISA 2003*. París: OCDE.
- OEA (Organización de los Estados Americanos). 2008. *La seguridad pública en las Américas. Retos y oportunidades*. Washington DC: OEA. <https://bit.ly/3wSi6ti>
- ONC (Observatorio Nacional Ciudadano). 2019. *Reporte sobre delitos de alto impacto*. Ciudad de México: ONC. <https://bit.ly/38VUCvm>
- Ortiz, Néstor, y María Silva. 2005. "Significados y contradicciones del fenómeno de las drogas: drogas lícitas e ilícitas en Chile". *Revista Latino-am Enfermagem* 13: 903-911. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692005000700019>
- Ovalle, Lilian. 2010. "Construcción social del narcotráfico como ocupación". *Revista CS* 5: 92-122. <https://doi.org/10.18046/recs.i5.453>
- Ovalle, Lilian. 2005. "Las fronteras de la narcocultura". En *La frontera interpretada*, editado por Everardo Garduño, 117-150. Baja California: Universidad de Baja California. <https://bit.ly/3x754cU>
- Pérez Peña, Mayra. 2012. "Incidencia de la problemática del narcotráfico en México sobre la consolidación de la cooperación bilateral con Estados Unidos en el marco de la política antinarcóticos en el período 2000-2009". Tesis de licenciatura, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. <https://bit.ly/3m61oBJ>
- Polit, Gabriela. 2013. *Narrating narcos: Culiacán and Medellín*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Reguillo, Rossana. 2012. "De las violencias: caligrafía y gramática del horror". *Desacatos* 40: 33-46. <https://bit.ly/3M2lK9v>
- Resa, Carlos. 2014. *Personas condenadas a penas de prisión por delitos de drogas ilegales en México, sus características sociodemográficas y sus condenas, 2003-2012*. Madrid: Universidad de Madrid.
- Reyes-Sosa, Hiram. 2016. "La relación entre el narcotráfico y la violencia en México: prácticas y discursos cotidianos". Tesis doctoral, Universidad del País Vasco. <https://bit.ly/3m7Tnfs>
- Rodríguez, Thiago, y Beatriz Caiuby. 2019. "México y el narcoanálisis: una genealogía de las políticas de drogas en los gobiernos Calderón y Peña Nieto". *Colombia Internacional* 100: 15-38. <https://doi.org/10.7440/colombiaint100.2019.03>
- Rodríguez Manzanera, Luis. 2007. *Criminología*. Ciudad de México: Editorial Porrúa.
- Saldívar, Rafael, e Ignacio Rodríguez. 2018. "Análisis del léxico en diferentes registros textuales en la construcción del imaginario social del narcotráfico en México". *Literatura y Lingüística* 37: 381-400. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.37.1388>
- Sánchez, Alán. 2009. "Procesos de institucionalización de la narcocultura en Sinaloa". *Revista Frontera Norte* 21 (41): 77-103. <https://bit.ly/391JNl5>
- Sandberg, Saveignun, y Thomas Ugelvik. 2016. "The Past, Present, and Future of Narrative Criminology: A Review and an Invitation". *Crime Media Culture* 12 (2): 129-136. <http://dx.doi.org/10.1177/1741659016663558>

- Schwartz, Shalom. 1992. "Universal in the content and structure of values. Theoretical advances and empirical test in 20 countries". En *Advances in Experimental Social Psychology*, editado por Leonard Berkowitz y Mark Zanna, 1-65. Nueva York: Academic Press.
- Simonett, Helena. 2006. "Los gallos valientes: examining violence in mexican popular music-Trans". *Revista Transcultural de Música* 10: 1-20. <https://bit.ly/3xhiPEL>
- Simonett, Helena. 2004. "Subcultura musical: el narcocorrido comercial y el narcocorrido por encargo". *Caravelle* 82: 179-193. <https://doi.org/10.3406/carav.2004.1465>
- Souza, María. 1995. *El desafío del conocimiento*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Sutherland, Edwin. 1999. *El delito de cuello blanco*. Madrid: La Piqueta.
- Sykes, Gresham, y David Matza. 2008. "Técnicas de neutralización: una teoría de la delincuencia". *Caderno CRH* 21 (52): 163-170. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792008000100012>
- Triandis, Harry. 1994. *Culture and Social Behavior*. Nueva York: McGraw Hill.
- Turner, Jonathan. 2010. *Theoretical Principles of Sociology, volume 2. Microdynamics*. Nueva York: Springer.
- Valdéz, Geowwany. 2008. "Juventud, narcocultura y cambio social. ¿El regreso a la cosmovisión tradicional?". *Revista Sinaloense de Ciencias Sociales* 17: 87-100. <https://bit.ly/3axa4yz>
- Valenzuela, José. 2002. *Jefe de jefes. Corridos y narcocultura en México*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Wieviorka, Michel. 2011. *Una sociología para el Siglo XXI*. Barcelona: UOC Ediciones.

Entrevistas

- Entrevista a informante 1, PPL por delitos contra la salud, Hermosillo, 9 de marzo de 2017.
- Entrevista a informante 2, PPL por delitos contra la salud, Hermosillo, 11 de marzo de 2017.
- Entrevista a informante 3, PPL por delitos contra la salud, Hermosillo, 14 de marzo de 2017.
- Entrevista a informante 4, PPL por delitos contra la salud, Hermosillo, 18 de marzo de 2017.
- Entrevista a informante 5, PPL por delitos contra la salud, Hermosillo, 21 de marzo de 2017.
- Entrevista a informante 6, PPL por delitos contra la salud, Hermosillo, 23 y 24 de marzo de 2017.
- Entrevista a informante 7, PPL por delitos contra la salud, Hermosillo, 5 de abril de 2017.
- Entrevista a informante 8, PPL por delitos contra la salud, Hermosillo, 19 y 20 de abril de 2017.

Cómo citar este artículo:

Piña-Osuna, Francisco Manuel. 2022. "Esquemas valorativos y participación en actividades de tráfico de drogas en Sonora, México". *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 74: 195-212. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5345>

Íconos agradece a los siguientes académicos/as e investigadores/as por colaborar con la evaluación de los artículos recibidos en la revista:

1. Alegría Crespo. Universidad Internacional SEK. Ecuador.
2. Alejandro Canales. Universidad de Guadalajara. México.
3. Alejandro Piscitelli. Universidad Católica Argentina.
4. Ana Hecht. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
5. Andrea Lampis. Universidade de São Paulo. Brasil.
6. Ángel Carmelo Prince. Universidad Centrocidental Lisandro Alvarado. Venezuela.
7. Carmen Osuna. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
8. Catalina Vélez. Consejo de Educación Superior. Ecuador.
9. Chloé Constant. Universidad Autónoma Metropolitana-unidad Xochimilco. México.
10. Consuelo Uribe. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
11. Cristina Palomar. Universidad de Guadalajara. México.
12. Daniel Pontón. Instituto de Altos Estudios Nacionales. Ecuador.
13. Darío Ibarra Casals. Centro de Estudios sobre Masculinidades y Género. Uruguay.
14. Denise Gelber. Centro Justicia Educacional. Chile.
15. Donatila Ferrada Torres. Universidad Católica de Maule. Chile.
16. Edgar Barragán. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.
17. Eduardo Pérez. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
18. Emilia Di Piero. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.
19. Ernesto Zarco Ortiz. Universidad Autónoma de Chiapas. México.
20. Felipe Mujica Johnson. Universidad Católica de Temuco. Chile.
21. Fernando Chinchilla. International Centre for the Prevention of Crime. Canadá.
22. Fernando Toyos. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
23. Francisca Fernández. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile.
24. Giovanna Ramírez. Universidad de Guadalajara. México.
25. Guillermo Zamora. Pontificia Universidad Católica de Chile.
26. Gustavo Segura Lazcano. Universidad Autónoma del Estado de México.
27. Hernán Medrano. Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León. México.
28. Ivett Vilchis Torres. Universidad Autónoma del Estado de México.
29. Laura Franco Sánchez. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.
30. Lucila Dallaglio. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.
31. María Cecilia Bocchio. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
32. María Gabriela Córdoba. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina.
33. María Isabel Calvo. Universidad de Salamanca. España.
34. María Marta Formichella. Universidad Nacional del Sur. Argentina.
35. María Martha Collignon. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México.
36. Mariana Álvarez Broz. Universidad Nacional de San Martín. Argentina.
37. Michelle Barros. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
38. Miguel Ángel Herrera. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador.
39. Octavio Falconi. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
40. Patricia Ercolani. Universidad Nacional del Sur. Argentina.
41. Patricia Marramá. Universidad Católica Argentina.
42. Silvia Aquino. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México.
43. Siobhan Guerrero Mc Manus. Universidad Nacional Autónoma de México.

Política editorial

Íconos. Revista de Ciencias Sociales recibe artículos durante todo el año siempre que estos se ajusten a la política editorial y a las normas de presentación de originales. Por el carácter especializado de la revista, se espera que los artículos presentados sean preferentemente resultados o avances de investigación en cualquier área de las ciencias sociales. También se aceptan ensayos sobre temas históricos o contemporáneos que se apoyen sólidamente en bibliografía especializada, análisis de coyuntura nacional o internacional que partan de aproximaciones académicas y/o entrevistas de interés para el campo de las ciencias sociales.

Secciones

Dossier. Esta sección compila un conjunto de artículos arbitrados que giran en torno a un tema central, el que es tratado con profundidad y desde distintos enfoques. Las convocatorias a presentación de artículos para esta sección tienen fechas de cierre, por lo que se sugiere consultar las distintas convocatorias.

Temas. Esta sección incluye artículos arbitrados dedicados a diversos temas de investigación. Recoge análisis con temática libre, artículos sobre temas de confrontación teórica, así como textos de análisis de coyuntura nacional e internacional enfocados desde las distintas disciplinas de las ciencias sociales. Los artículos para esta sección se reciben a lo largo de todo el año.

Selección de artículos

Los artículos enviados a la revista serán sometidos a un proceso de revisión que se realizará en varias etapas:

- 1) Los artículos que cumplan con los requerimientos formales especificados en las normas editoriales de la revista serán dados por recibidos.
- 2) Los artículos recibidos serán sometidos a una evaluación inicial que valorará la pertinencia temática, originalidad y calidad del texto. Esta evaluación previa estará a cargo de los editores del *dossier* en el caso de los artículos enviados a dicha sección, o de un miembro del consejo editorial en el caso de la sección temas.
- 3) Si el artículo ha sido valorado positivamente, entrará en un proceso de arbitraje bajo el sistema de revisión por pares. Este proceso consiste en someter cada artículo al criterio de por lo menos dos revisores académicos y anónimos.

Para cada artículo se seleccionará lectores con título doctoral cuyas publicaciones demuestren un amplio conocimiento de los temas abordados por el texto enviado a revisión. En ocasiones, se seleccionará también a investigadores que, sin título doctoral, posean una trayectoria de investigación reconocida sobre el tema.

Los revisores tendrán en cuenta, para su recomendación, la calidad del trabajo en relación con su originalidad, aporte al tema investigado, solvencia teórica, aparato crítico o argumentativo, metodología y manejo de la información, resultados, conclusiones, bibliografía y claridad de expresión.

Con base en lo señalado, los revisores determinarán si el artículo es: a) publicable sin modificaciones; b) un fuerte candidato para publicación si se realizan ciertas revisiones al manuscrito; c) publicable solo si se realizan revisiones de fondo; d) no publicable.

- 4) En caso de discrepancias con los resultados, el artículo será enviado a un tercer revisor cuyo criterio definirá la publicación del artículo.

- 5) Los resultados del proceso de arbitraje serán inapelables en todos los casos.
- 6) El proceso de selección de artículos llevará entre tres y cuatro meses.

Directrices para autoras y autores

Las personas interesadas en publicar artículos en *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* deben leer y cumplir los requisitos para el envío de artículos enunciados en las **Políticas editoriales** en esta plataforma; deben estar de acuerdo con los procedimientos para la selección de artículos adoptados por la revista y sus textos deben ajustarse a los siguientes lineamientos.

El consejo editorial de *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* se reserva el derecho último a decidir sobre la publicación de los artículos, así como el número y la sección en la que aparecerán. La revista se reserva el derecho de hacer correcciones.

Envío de artículos

El envío de artículos debe realizarse dentro de las fechas establecidas por la revista en el caso de convocatorias abiertas para la sección Dossier. Las contribuciones para las secciones restantes pueden ser enviadas durante todo el año.

Los envíos deben realizarse en línea, a través de la plataforma de la revista *Íconos*, para lo que se requiere seguir los pasos indicados y cargar los metadatos o la información solicitada.

Lineamientos para la recepción de artículos

Recepción: los artículos que se ajusten a estas normas serán declarados “recibidos” y serán notificados de su recepción al autor o autora. Los que no, serán devueltos.

Idiomas: *Íconos* se publica en idioma español, no obstante se reciben artículos en español, inglés y portugués. En caso de que un artículo en idioma inglés o portugués sea aceptado para publicación, la traducción al español corre por parte del autor/a.

Formato del documento: deben estar escritos en formato Word, en letra Times New Roman tamaño 12, con interlineado de 1,5, paginados, en tamaño de papel A4 y con márgenes de 2,5 cm. Las notas a pie de página deben estar en Times New Roman 11 y a espacio sencillo.

Extensión de los artículos: varía de acuerdo con las secciones de la revista y se mide con el contador de palabras de Word. La extensión debe considerar tanto el cuerpo del artículo como sus notas a pie de página y bibliografía, de modo que el número total de palabras sea el siguiente:

Secciones	Extensión máxima
Dossier	6000 a 7500 palabras
Temas	6000 a 7500 palabras

Resumen y descriptores: los artículos destinados a la sección Dossier y Temas deben estar precedidos de un resumen de hasta 220 palabras y deben proporcionar seis descriptores que reflejen el contenido del artículo. Para los descriptores, se recomienda revisar los términos establecidos en los listados bibliográficos (Thesaurus) y buscar correspondencia entre títulos, resúmenes y descriptores.

Reglas generales de edición

Siglas: la primera vez que aparezcan siglas debe escribirse su significado completo, luego las siglas. Por ejemplo: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Citas: las citas textuales que sobrepasen los cuatro renglones deben colocarse en formato de cita larga: a espacio sencillo, tamaño de letra 11 y margen reducido a ambos lados.

Imágenes, cuadros, gráficos, tablas

- a) Cada uno debe contar con un título y un número de secuencia.
- b) Las imágenes deben incorporarse en el texto en el lugar que correspondan. Además, deben enviarse de forma separada en un tamaño de 15 cm de ancho, a 300 dpi de resolución.
- c) Los gráficos, cuadros o tablas deben incluirse en el texto y además enviarse en formato Excel.
- d) Cada imagen, tabla, cuadro o gráfico debe contener fuentes de referencia completa y es responsabilidad del autor o la autora gestionar los permisos correspondientes para la publicación de las imágenes que lo requieran y hacer llegar dichos permisos a la revista.

Referencias bibliográficas

- a) Las citas en el texto deben ir entre paréntesis indicando el apellido del autor o autora únicamente con mayúscula inicial, año de publicación y número de página. Ejemplo: (Habermas 1990, 15). En ningún caso utilizar *op. cit.*, *ibid.*, *ibidem*.
- b) En el caso de varias obras del mismo autor o autora publicadas el mismo año, identificarlas como a, b, c, etc. Ejemplo: (Romero 1999a), (Romero 1999b).

Romero, Marco. 1999a. "Crisis profunda e inoperancia gubernamental". *Ecuador Debate* 46: 56-78.

Romero, Marco. 1999b. "Se profundiza la recesión y la incertidumbre en Ecuador". *Ecuador Debate* 47: 45-63.

- c) La bibliografía de un autor o autora se enlistará en orden descendente según el año de publicación, es decir, del texto más reciente al más antiguo. Ejemplo:

Pzeworski, Adam. 2003. *States and Markets: A Primer in Political Economy*. Nueva York: Cambridge University Press.

Pzeworski, Adam. 2000. *Democracy and Development: Political Regimes and Material Well-Being in the World, 1950-1990*. Nueva York: Cambridge University Press.

Pzeworski, Adam. 1993. *Economic Reforms in New Democracies: A Social-Democratic Approach*. Nueva York: Cambridge University Press.

- d) La bibliografía consta al final de cada artículo y debe contener todas las referencias citadas en el texto, las cuales se enlistan siguiendo un orden alfabético por apellido de los autores. El nombre de la autora o autor y no solo el apellido debe ser escrito de manera completa, no simplemente con la inicial del nombre. La bibliografía debe realizarse de acuerdo con el *Manual de Estilo Chicago-Deusto*. Para ejemplos de las formas de documentación más comunes, se sugiere visitar nuestra página web www.revistaiconos.ec.

EL TRIMESTRE ECONÓMICO



Vol. LXXXIX (3)

Julio-septiembre de 2022

Núm. 355

ARTÍCULOS

Raymundo M. Campos-Vázquez, Gerardo Esquivel y Alfonso Medina

- Expectativas de inflación de consumidores mexicanos: un análisis sobre su magnitud y sus determinantes, y una intervención experimental para afectarlas

Carmelo Mesa-Lago

- Desempeño de pensiones privatizadas en América Latina, 1980-2020: el caso de México

Gemma Cairó-i-Céspedes e Iván Cortés Torres

- Semiperiferia y cadenas de valor globales: el caso del sector agroalimentario mexicano

Mario Alejandro Arellano Morales

- Consecuencias de la covid-19 en la economía y las finanzas públicas en México: más allá de la pandemia

David Salomón Aké-Uitz

- Instituciones de educación superior como mediadoras de la transmisión intergeneracional de la riqueza en México

OTRAS VOCES

John Bellamy Foster

- La guerra por encargo de los Estados Unidos en Ucrania

NOTAS Y COMENTARIOS BIBLIOGRÁFICOS

José Valenzuela Feijóo

- Sobre la nueva CEPAL

José Gabriel Palma

- Latinoamérica es la región con el menor crecimiento de la productividad en el mundo desde las reformas neoliberales. La nueva trampa del ingreso medio: rentas fáciles no generan precisamente élites schumpeterianas

Alicia Bárcena

- Repensar el desarrollo a partir de la igualdad

Esta publicación aparece en los meses de enero, abril, julio y octubre.

La suscripción en México cuesta \$850. Un ejemplar, \$99.

www.eltrimestreconomico.com.mx



Progresismos latinoamericanos: segundo tiempo

299
MAYO-JUNIO 2022

COYUNTURA: **Francisco J. Verdes-Montenegro**. La «Europa geopolítica» y América Latina. ¿Una oportunidad para la autonomía estratégica?

TRIBUNA GLOBAL: **Zbigniew Marcin Kowalewski**. Tres formas históricas del imperialismo ruso.

TEMA CENTRAL: **José Natanson**. La nueva nueva izquierda. **Manuel Canelas**. América Latina: no todo lo que brilla es un «ciclo». **Juan Pablo Luna**. Una

promesa llamada Gabriel Boric. **Humberto Beck / Patrick Iber**. AMLO y sus contradicciones. **Marisa Glave**. Perú: el profesor en su laberinto. **María Esperanza Casullo**. El curioso caso de un peronismo no verticalista. **Fernando Molina**. El MAS boliviano ya no baila solo al ritmo de Evo. **Cicero Araujo**. ¿Una segunda «marea rosa» en Brasil? **Maryhen Jiménez**. La democratización en Venezuela pasa también por la reconstrucción del Estado. **Leticia Salomón**. Los desafíos de Xiomara Castro en Honduras.

ENTREVISTAS | 50 AÑOS: **Sheila Fitzpatrick / Mariano Schuster**. Una vida entre los archivos soviéticos.



297
ENERO-FEBRERO 2022

**La socialdemocracia
ha muerto, viva la
socialdemocracia**



298
MARZO-ABRIL 2022

**Los desafíos
de la democracia**

PAGOS: Solicite precios de suscripción y datos para el pago a <info@nuso.org> o <distribucion@nuso.org>.

EN NUESTRO PRÓXIMO NÚMERO

Todas las crisis de América Central



PERFILES LATINOAMERICANOS

Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México

VOLUMEN 30 • NÚMERO 59 • ENERO – JULIO 2022 • ISSN: 2309-4982

DOI: dx.doi.org/10.18504/pl3059-2022 • <http://perfilesla.flacso.edu.mx>



FLACSO
MÉXICO

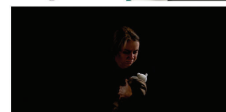
ARTÍCULOS

- “¿Qué es América Latina?” La revista *Mundo Nuevo* y la Guerra Fría cultural
Juan Ignacio Trovero
- Un Estado del siglo XXI. Discursos sobre la modernización estatal en la era Cambiemos (Argentina, 2015-2019)
Jimena Caravaca, Claudia Daniel
- Cadenas de valor agrícola en El Salvador: un estudio a nivel de municipio para el maíz
Carlos Ayala Durán
- Creencias de extensionistas argentinos sobre extensión e innovación rural
Fernando Landini
- Chile, milagro de crecimiento económico, pero... ¿y el bienestar?
Mariano Rojas, Humberto Charles-Leija
- Ideología, desarrollo y políticas de empleo en América Latina
Paula Vidal, Rodrigo Silva, Manuel Ansaldo, Claudia González
- Mujeres trans*: ¿qué vida después de la cárcel? Crítica al principio de reinserción social
Chloé Constant
- Percepción de la violencia obstetra ejercida por el sistema de salud mexicano: estudio de caso
Emilia de los Ángeles Iglesias Ortuño
- Pluralismo médico: regulaciones y concepciones de salud en seis países de América Latina
Vanina Papalini, María Josefina Avelín Cesco
- Cooperación legislativa entre oposición y gobierno en México. Un análisis de series de tiempo
Edwin Atilano-Robles
- ¿Más armas, más violencia? Evidencia de una compleja relación desde América Latina
Carlos A. Pérez Ricart
- La institucionalización de una política pública. El caso de la gratuidad en el acceso a la educación superior ecuatoriana (2008-2018)
Tania L. Zabala-Peñafiel
- Territorio, género y derechos: el agua y el saneamiento en debate
Denise Soares

ENSAYOS

- La maternidad como estrategia política en el feminismo ecuatoriano
Ana D. Verdú Delgado, Gabriela C. Sánchez Carrión, María Isabel Punin Larrea
- Cuba: reformas y bienestar. Un análisis de los bienes no monetarios
Francesco Schettino, Sara Romanò, Alberto Gabriele, Dayma Echevarría León
- Autonomía universitaria, gobierno institucional y gobernanza interpretativa en México
Adrián Acosta Silva

CONTENIDO



ECUADOR DEBATE

Nº 115



Centro Andino de Acción Popular

Quito-Ecuador, Abril 2022

COYUNTURA

“¿Crisis institucional?": tres avatares donde lo mismo siempre vuelve
Conflictividad socio-política: Noviembre/2021- Febrero /2022

TEMA CENTRAL

La Nariz del Diablo o cómo olfatear el cambio de época
Caracola: repliegue y apuesta por lo público
Una ruptura tierna e insolente: el movimiento tzántzico y la revista *Pucuna*
Nueva: itinerarios de un proyecto progresista
Cohesión y heterogeneidad social en el cono sur de América (1870-1930).
Una aproximación desde las publicaciones periódicas
La revista *Cultura* del Banco Central del Ecuador

DEBATE AGRARIO RURAL

Desafíos para la transformación de los sistemas productivos agrarios

ANALISIS

Un tema incómodo para las Ciencias Sociales: la popularidad de pensadores
conservadores en círculos progresistas de América Latina
La reforma en el mercado de valores (II)

RESEÑAS

Sujeto y campo de la visibilidad: una aproximación desde la arqueología de los
discursos y la historia conceptual
Modo de vida imperial. Vida cotidiana y crisis ecológica del capitalismo

Suscripciones: Anual 3 números: US \$ 51 – Ecuador: \$ 21

Ejemplar suelto: Exterior US \$ 17,00 – Ecuador: \$ 7,00

Redacción: Diego Martín de Utreras N28-43 y Selva Alegre – Telef. 2522-763

Apartado aéreo 17-15-173 B Quito-Ecuador

Revista 81 de Estudios Sociales

Bogotá - Colombia

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes

Julio-septiembre 2022

<https://res.uniandes.edu.co>

ISSN 0123-885X · eISSN 1900-5180

Editorial

Margarita Sierra

Temas varios

Juan Andrés Pino-Morán

Pia Rodríguez-Garrido

Inmaculada Zango-Martín

Enrico Mora-Malo

Juan Pablo Vera Lugo

Sònia Parella Rubio

Paola Contreras Hernández

Jordi Pàmies Rovira

Cristhian Rêgo Passos

Karine Kássia de Sousa Félix Mendes

Jairo de Carvalho Guimarães

Carmen Egea Jiménez

Adriano Díez Jiménez

José Francisco Márquez Guerra

Rosendo Martínez-Rodríguez

María Sánchez-Agustí

Carlos Muñoz-Labraña

Temas varios

 **Universidad de los Andes**
Colombia

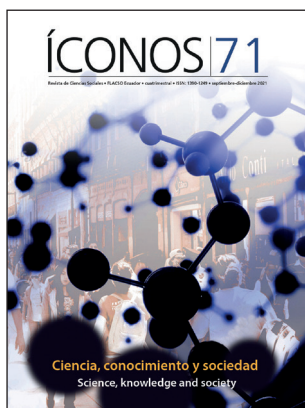
Dirección: Cra 1a n.º 18A-12, Ed. Franco, of. GB-417

Teléfono: +57 (601) 339 49 49 ext. 4819

Correo electrónico: res@uniandes.edu.co

Acceso abierto

Sitio web: <http://res.uniandes.edu.co>



Íconos 71
septiembre-diciembre
2021

Ciencia, conocimiento y sociedad

DOSSIER DE INVESTIGACIÓN

Presentación del dossier

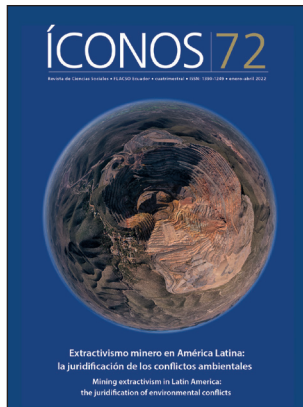
Ciencia, conocimiento y sociedad

Roberto Chauca y José Ragas

01. La enseñanza de las políticas públicas en América Latina: estado de la situación y desafíos para la ciencia política
Nicolás Bentancur, Germán Bidegain y Rodrigo Martínez
02. Transnacionalización de las políticas de ciencia y tecnología en América Central. Un análisis de redes, 1955-2020
Ronny Viales-Hurtado, Ronald Saéñz-Leandro y Marco Garita-Mondragón
03. Investigación colaborativa: potencialidades y limitaciones de la cartografía social participativa
Pablo Saravia-Ramos, Débora Vega-Valdés, Luis Espinoza-Almonacid y Paulo Gutiérrez-Soto
04. Experticia estadística en la administración pública ecuatoriana: mecanismos de emergencia y legitimación
Byron Villacís
05. Los últimos spencerianos. Hacia un canon de la primera sociología ecuatoriana
Philipp Altmann

TEMAS

06. Trayectorias y contexto político de los organismos ciudadanos: el control de la corrupción en Ecuador
Héctor Manuel Gutiérrez-Magaña
07. La política en territorio. Género, migraciones y sostenibilidad de la vida en Argentina
María José Magliano y Sofía Arrieta
08. Justicia reparativa frente a los legados de la esclavitud en el Caribe. Perspectivas interregionales
Claudia Rauhut
09. Conexiones internacionales del proceso de colonización de la frontera amazónica ecuatoriana, 1960-1970
Pablo Campaña
10. “Una nueva clase dirigente”. Los intendentes bonaerenses durante el Proceso de Reorganización Nacional en Argentina
Paula Vera Canelo y Juan Pablo Kryskowski



Íconos 72
enero-abril
2022

Extractivismo minero en América Latina: la juridificación de los conflictos socioambientales

DOSSIER DE INVESTIGACIÓN

Presentación del dossier

Extractivismo minero en América Latina:
la juridificación de los conflictos socioambientales

Rachel Sieder, Ainhoa Montoya y Yacotzin Bravo-Espinosa

01. Experticias y juridificación comunitaria:

defensa del subsuelo y tierras comunales en Oaxaca, México

Salvador Aquino-Centeno

02. Procesos de juridificación y defensa del agua en el sur andino del Ecuador

Carlos Quizhpe e Ivette Vallejo

03. Juridificación multiescalar frente a la industria minera: experiencias de Centroamérica y México

Ainhoa Montoya, Rachel Sieder y Yacotzin Bravo-Espinosa

04. Comunidades indígenas y extracción de litio en Argentina: juridificación y estrategias de acción

Deborah Pragier, Mariano A. Novas y Lucas G. Christel

05. Hacia la descolonización del régimen extractivo:

patrones y límites de la judicialización en conflictos mineros

María Ximena González-Serrano, Digno Montalván-Zambrano y Lieselotte Viaene

TEMAS

06. La designación de jueces en Ecuador: en búsqueda de una nueva legitimidad

Miguel Herrera

07. Ciudades intermedias y parque automotriz en Chile.

¿En jaque la sustentabilidad territorial?

Francisco Maturana, Mauricio Morales, Ulises Sepúlveda y Johana Maldonado

08. Convivencia negociada y gobernanza ambiental en áreas naturales protegidas del Perú

Mattias Borg Rasmussen

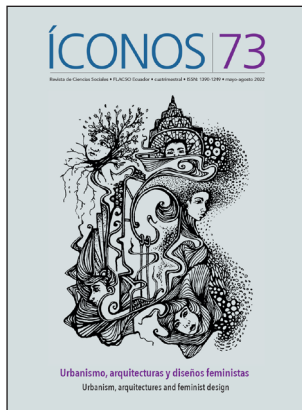
09. Afecto y subjetividad de trabajadoras de la política de infancia en Chile

Javiera García-Meneses y Giazú Enciso-Domínguez

10. La situación del tercer sector en Ecuador:

supervivencia de las ONG en un entorno adverso

Bernardo Gortaire-Morejón, Andrés Matute, Valeria Romero y Juan Pablo Tinajero



Íconos 73
mayo-agosto
2022

Urbanismo, arquitecturas y diseños feministas

DOSSIER DE INVESTIGACIÓN

Presentación del dossier

Urbanismo, arquitecturas y diseños feministas

Laura Sarmiento, Inés Moisset y Natalia Czytajlo

01. Labores de cuidado y covid-19: cambios en la movilidad cotidiana de mujeres en Santiago, Chile
Catalina Paz Zúñiga-Olave y Marie Geraldine Herrmann-Lunecke
02. Movilidad y género en contextos de vulnerabilidad: el caso del Sistema Metropolitano de Tucumán
Inés González-Alvo y Natalia Czytajlo
03. Paisajes del cuidado en la Ciudad de México. Experiencias, movilidad e infraestructuras
Paula Soto-Villagrán
04. Planificación urbana, covid-19 y diversidades sexogenéricas en Pereira, Colombia
Miguel Peraza
05. Retos al feminismo popular: intervenciones urbanas en el Pedregal de Santo Domingo, México
Socorro Pérez-Rincón

TEMAS

06. Hablar de mí es hablar de todas: memorias y emociones entre activistas afroargentinas
Paola Monkevicius
07. Más que un expediente... Las madres de las personas desaparecidas en México y sus carpetas de investigación
Isaac Vargas
08. La relación capital-trabajo en la Industria 4.0
Guillermo Foladori y Ángeles Ortiz-Espinoza
09. Números de la injusticia ambiental: la medición de la impunidad en México
Juan Antonio Le Clercq y Celeste Cedillo
10. Conflicto hídrico y defensa territorial: mujeres en el Movimiento Campesino de Santiago del Estero, Argentina
Mariela Pena

DOSSIER

Presentación del dossier

Gobierno, educación y pandemia en América Latina
Jorge David Segovia, Esteban Maioli y Carlos Minchala

Desigualdades en la escuela secundaria argentina:
recorridos escolares y proyecciones educativas
Andrés Santos-Sharpe y Pedro Núñez

Educación media superior en México: abandono escolar
y políticas públicas durante la covid-19
Carlos Alberto Arellano-Esparza y Ángeles Ortiz-Espinoza

Claves para transformar el currículo en el sistema
escolar chileno tras la pandemia
*Alexis Moreira-Arenas, Israel Ferreira-Pinto, Jennifer Obregón-Reyes
y Máximo Quiero-Bastías*

Trabajo docente en tiempos de pandemia: agudización de las desigualdades
e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires
Nora Beatriz Gluz, Luisa Vecino y Valeria Martínez-del-Sel

Madres, padres y representantes en la educación durante
la pandemia. La dicotomía rural-urbana en Ecuador
Juan Cárdenas-Tapia, Fernando Pesántez-Avilés y Angel Torres-Toukoumidis

TEMAS

¿Hacia una ciudad incluyente? Efectos de los cambios
estético-corporales de varones transmasculinos
Sofía Luciana Santillán

Paridad de género entre las autoridades del sistema
de educación superior ecuatoriano
Christian Escobar-Jiménez

Pensar las clases medias desde América Latina:
una actualización de viejos debates
Isabel Díaz

La pornografía del confinamiento.
Expresiones porno sobre el coronavirus
Paula Sequeira-Rovira

Esquemas valorativos y participación en actividades de
tráfico de drogas en Sonora, México
Francisco Manuel Piña-Osuna



FLACSO
ECUADOR



FLACSO
1957-2022



9 771390 124003