

EDUCACIÓN Y JÓVENES

Diálogos, travesías y desafíos

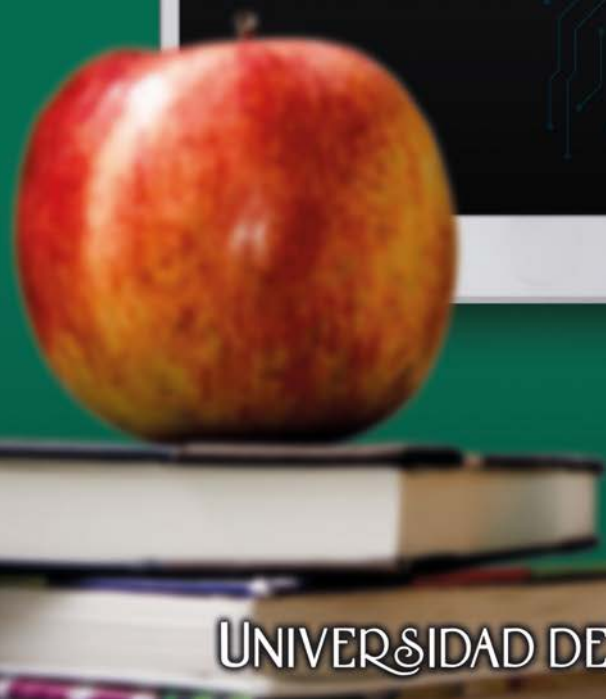

EMILIO GERZAÍN MANZO LOZANO

EDITH CORTÉS ROMERO

ISELA GUADALUPE RAMOS CARRANZA

ROSSANA TAMARA MEDINA VALENCIA

Coordinadores



UNIVERSIDAD DE COLIMA

EDUCACIÓN Y JÓVENES

Diálogos, travesías y desafíos

enfoque académico

UNIVERSIDAD DE COLIMA

Dr. Christian Jorge Torres Ortiz Zermelo, Rector

Mtro. Joel Nino Jr., Secretario General

Mtra. Vianey Amezcua Barajas, Coordinadora General de Comunicación Social

Mtra. Gloria Guillermina Araiza Torres, Directora General de Publicaciones

EDUCACIÓN Y JÓVENES

Diálogos, travesías y desafíos

Emilio Gerzaín Manzo Lozano
Edith Cortés Romero
Isela Guadalupe Ramos Carranza
Rossana Tamara Medina Valencia

Coordinadores



UNIVERSIDAD DE COLIMA

© UNIVERSIDAD DE COLIMA, 2021
Avenida Universidad 333
C.P. 28040, Colima, Colima, México
Dirección General de Publicaciones
Teléfonos: (312) 316 10 81 y 316 10 00, extensión 35004
Correo electrónico: publicaciones@ucol.mx
<http://www.ucol.mx>

ISBN: 978-607-8814-08-4

Derechos reservados conforme a la ley
Impreso en México / *Printed in Mexico*

Proceso editorial certificado con normas ISO desde 2005
Dictaminación y edición registradas en el Sistema Editorial Electrónico PRED
Registro: LI-11-20
Recibido: Septiembre de 2020
Publicado: Octubre de 2021

Índice

Introducción.....	7
Capítulo I. Jóvenes, interacciones educativas y poder. Miradas y acciones desde la investigación	13
<i>Gloria Elvira Hernández Flores</i>	
<i>Rocío Elizabeth Salgado Escobar</i>	
Capítulo II. Cátedra de la paz, un escenario de transformación cultural para los y las jóvenes de la Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio	24
<i>Jhonatan Andrés Rodríguez Poveda</i>	
Capítulo III. Educación de calle, juventudes y espacio público. Punto de encuentro, recreación e intervención comunitaria: Resarcir los vínculos rotos	32
<i>David Salgado López</i>	
Capítulo IV. Juventudes indígenas en la educación superior intercultural: Una aproximación a la experiencia del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA).....	47
<i>Yoxmara González Tapia</i>	
Capítulo V. Aproximación al bienestar subjetivo a través de la capacidad de agencia en la elección de una carrera profesional: El punto de vista de estudiantes de Comunicación y Periodismo de la Universidad de Colima.....	62
<i>Beatriz Paulina Rivera Cervantes</i>	
Capítulo VI. Jóvenes rurales y expectativas educativas: Entre la esperanza y la desilusión	83
<i>Aideé C. Arellano Ceballos</i>	
<i>Ciria M. Salazar</i>	
<i>Carmen S. Peña Vargas</i>	

Capítulo VII. Jóvenes y violencia en el ámbito universitario:	
Un estado del arte de la región iberoamericana	97
<i>Marina Vázquez Guerrero y José Francisco Flores Escobar</i>	

Introducción

Emilio Gerzaín Manzo Lozano
Edith Cortés Romero
Isela Guadalupe Ramos Carranza
Rossana Tamara Medina Valencia

La civilización encuentra su factor reproductivo de modelos y esquemas sociales en la educación, ya sea institucionalizada o en la vida cotidiana, y las distintas comunidades construyen su realidad desde el contexto donde se desarrollan. Desde el ártico, el desierto, el Amazonas, etcétera, cada grupo social forja el pensamiento de las nuevas generaciones desde el actuar, pero con incidencia en el ser y convivir. Las habilidades interpersonales se introyectan para luego desembocar en una serie de actitudes y formas individuales de identificación.

Los jóvenes son bastión para continuar y fortalecer la comunidad, la perpetuidad de linajes, la relación entre iguales, las jerarquías y la gobernanza. Hay una construcción permanente de identidad en las relaciones sociales para que los jóvenes se integren o reconozcan elementos básicos para el crecimiento de las ciencias y las artes, y hay un paso gigantesco hacia lo que se conoce como futuro; sin embargo, el pasado configura la actualidad en forma secuencial para construir el después, como una forma de nombrar a las nuevas generaciones, situándolas en un espacio preciso y de una manera sincrónica a los hechos y las vivencias.

Jóvenes y educación dan sentido a la humanidad porque dan prevalencia a la serie de constructos cognitivos que se desprenden del saber hacer frente al saber ser, significa entonces que ahora se subraya aprender para la vida. Repetir un texto ya no basta, puesto que es un saber vacío, el saber de significar, crear un movimiento en el individuo para dar a luz la novedad.

El profesor, reflejo y representación de la institución educativa, tiene la responsabilidad de acompañar al joven en su manera de ver el mundo. Se identifican tres líneas de hacer el tiempo educativo y delimitar la experiencia de lo joven/actual: una, aquella que da la directriz con la mediación instrumental de la escuela; dos, la manera en que el mundo joven se renombra ante la influencia educativa; tres, la nueva manera de observar desde la categoría juventud.

El actual volumen presenta un breve panorama de las variantes que podemos vivir en el ámbito de la juventud y su relación con el proceso educativo, los autores que se compilan comparten una forma de experiencia viva, ante las múltiples aristas en las que se puede estudiar el fenómeno juventud, cuyo carácter es poliédrico y productivo y de estado temporal corto.

El primer capítulo, “Jóvenes, interacciones educativas y poder. Miradas y acciones desde la investigación” de Gloria Elvira Hernández Flores y Rocío Elizabeth Salgado Escobar, describen diez años de trabajo con el objetivo de mostrar el ámbito de comunidades en vulnerabilidad en el Estado de México desde las interacciones educativas, como eje transversal de estudio y estrategia de acción-pedagógica para la reconstrucción epistémico-metodológica de la investigación. Se subrayan las relaciones estructurales de las instituciones educativas y se observan las formas en que se manifiesta el poder entre los jóvenes, cuyas carencias materiales afectan su vida educativa. Pueden reconocerse, entre otros elementos de estudio, el poder con que las juventudes viven en los distintos escenarios actuales para hacer un acercamiento desde la configuración de líneas de generación de conocimiento en políticas educativas y de juventud, alfabetismos emergentes y configuraciones simbólicas intergeneracionales en los niveles de secundaria y medio superior.

Jhonatan Andrés Rodríguez Poveda presenta en el segundo capítulo “Cátedra de la paz, un escenario de transformación cultural para los y las jóvenes de la Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio”, en Colombia. En esta contribución hay un panorama de la realidad colombiana desde el ámbito universitario, con la finalidad —por un lado— de promover la construcción de una nueva percepción del tejido social a través de formas culturales que conducen los caminos de la historia violentados por grupos criminales y —por otro— la repercusión de estos elementos en los imaginarios sociales de un estado democrático que propone generar las herramientas y pedagogías para la paz como mecanismo de cambio social. Fundamentalmente, dice Rodríguez Poveda, que esta cátedra de la paz será un espacio de convergencias de saberes, pensamientos, sentires y vivencias que han estado marcadas por las diferentes violencias que se construyen en el seno de la cultura.

“Educación de calle, juventudes y espacio público. Punto de encuentro, recreación e intervención comunitaria. Resarcir los vínculos rotos”, de David Salgado López, forma el tercer capítulo, en el que encontramos una forma práctica y vivencial de realizar la investigación en una metrópoli como Ciudad de México, específicamente en la colonia Pensil, donde se delinea un modelo orientado al trabajo con jóvenes y adolescentes en el espacio público, y la posibilidad de replicar en diferentes contextos su metodología. El primer planteamiento se dirige a la conceptualización del espacio público desde las diversas percepciones cotidianas, además de que se establece una búsqueda permanente para comprender los procesos, desde las correlaciones entre lo cultural, el constructo educativo y la vida social. Es una reseña activa del trabajo comunitario que abre el modelo de educación, vocación, empleo y trabajo; asimismo discute la realidad y las diversas formas para esquematizar los movimientos y las dinámicas sociales de dicha colonia. Nos invita al corazón de las pensiles con un proyecto de intervención algo movable, definible y medible como bien lo define.

Con centro en el amplio concepto de interculturalidad, Yoxmara González Tapia, en el cuarto capítulo “Juventudes indígenas en la educación superior intercultural: Una aproximación a

la experiencia del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)", oferta los principios de comunalidad, integralidad y solidaridad bajo un enfoque intercultural, en cuya reflexión revisa la educación superior desde los contextos personales de sus estudiantes en concordancia con el proceso relacional intercultural e incorpora elementos del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), de la región del bajo mixe en Oaxaca, mismo que evoluciona hacia la educación superior intercultural (ESI). El surgimiento de ISIA proviene del diálogo regional con el sistema jesuita universitario (SUJ) para formar una oferta educativa de nivel superior para las comunidades mixes. La heterogeneidad de las y los jóvenes participantes provoca un movimiento interno particular con las variantes de clase, etnia y género. El concepto básico que propone esta reseña es la pertinencia e incidencia de sus conocimientos en la cotidianidad, que puede ser percibido y reconocido mediante las estancias comunitarias.

Beatriz Paulina Rivera Cervantes, en el capítulo cinco, reflexiona acerca del bienestar subjetivo a través de la capacidad de agencia en la elección de una carrera profesional: el punto de vista de los estudiantes de Comunicación y de Periodismo de la Universidad de Colima. Con proyección iridiscente sobre su objetivo de estudio, aborda la capacidad de criterio selectivo en los estudiantes en el momento de elección de carrera profesional. Rivera ofrece que el sentido de agencia tiene un alto sentido de prevalencia en los hombres de carreras de primera opción, y en las mujeres cuando cursan programas de segunda opción. Asimismo, visibiliza un escenario de mejora académica de los hombres de la licenciatura en Periodismo como segunda opción, desde un entramado histórico complejo en su formación académica para su posterior desenvolvimiento profesional.

Desde una visión que descomplejiza la visión del mundo profesional desde la postura de género, uno de los resultados sobresalientes consiste en que los hombres, a diferencia de las mujeres, ubican su capacidad de agencia, un *locus* interno de control con alcance social de empoderamiento. El autocontrol y la autorregulación se manifiestan en la mayoría de las mujeres cuando ubican su madurez para visibilizar oportunidades.

El sexto capítulo, titulado “Jóvenes rurales y expectativas educativas: Entre la esperanza y la desilusión”, es resultado del trabajo de Aideé C. Arellano Ceballos, Ciria M. Salazar y Carmen S. Peña Vargas, quienes proponen comprender a los jóvenes desde una perspectiva sociocultural, sin considerar el factor edad o trayectoria, así como reconocer su identidad a partir de sus prácticas sociales y culturales que moldean su mundo. De este modo se les propone a los jóvenes, desde los espacios sociales en los que se desenvuelven en su vida cotidiana, lo que ellos mismos ponen por delante, que son sus discursos respecto a su entorno, las interacciones con los demás y sus expectativas, hasta sus posturas del binomio desilusión-esperanza. Las expectativas educativas se definen desde las condiciones de vida de cada joven, al observar en la carrera profesional una especie de motor para mejorar con un empleo formal. Los escenarios descritos significan un campo de cultivo para las ciencias sociales respecto a las expectativas educativas, las condiciones de vida durante su trayecto formativo profesional y dar soluciones y alternativas que permitan su desarrollo a nivel personal y social.

El séptimo y último capítulo ofrece el estado del arte y de violencia en el ámbito universitario en Iberoamérica en el periodo 2005-2018, con la revisión de Marina Vázquez Guerrero y José Francisco Flores Escobar, quienes vislumbran el reflejo social de prácticas que violentan la convivencia de los estudiantes universitarios. Con textos que abordan la temática y los tipos de violencia detectados se repasan los referentes teóricos, iniciando con los del ámbito internacional, donde también se consideraron los casos de estudios comparativos, y finalmente se revisaron los del ámbito nacional, con un *corpus* total de 23 publicaciones localizadas en plataformas académicas de Scielo, Redalyc, Dialnet y Scopus. Con el uso de las palabras clave *jóvenes y violencia* y *violencia, estudiantes y universidad* se obtuvo un universo de alrededor de 4 000 textos relacionados con el tema. Los documentos son de autores mexicanos como de la región iberoamericana y en idioma español. No se incluyeron los que se ocupan de la percepción de la violencia social, entre otros rasgos, y se descartaron aquellos estudios donde se revisaban o abordan temas que no estaban directamente relaciona-

dos con las prácticas dentro de la institución; además, el contexto se ubica desde tipo de metodología, técnicas, referentes teóricos, origen de los proyectos, los sujetos de estudio y los hallazgos o aportaciones.

Este libro invita a la reflexión de estos mundos relacionados de manera natural, porque cada capítulo da respuestas a un fenómeno preciso, a la vez que abre la discusión para nuevos caminos, como son la emergencia de ciencias convergentes para el estudio de comunidades, vidas y procesos donde la categoría de joven obliga a considerar el cambio constante.

Capítulo I

Jóvenes, interacciones educativas y poder. Miradas y acciones desde la investigación

Gloria Elvira Hernández Flores
Rocío Elizabeth Salgado Escobar

Introducción

El estudio de trayecto construido por el cuerpo académico *Educación y poder. Acciones educativas con población en condición de pobreza y contextos de vulnerabilidad*, ha marcado una experiencia de formación y producción en el campo de las interacciones educativas con jóvenes y la manera de cómo son habitadas por relaciones complejas de poder, sobre todo por la educación.

La experiencia epistémica permite identificar y comprender las estructuras que sostienen la precariedad educativa y los modos en que la juventud rechaza, se apropia, cuestiona y construye acciones e interacciones en el contexto escolar.

En el proceso de investigaciones diversas¹ se dio el replanteamiento de tres elementos clave: en primer lugar, reconocer que

1 Contextos de exclusión educativa, adolescencia y juventud. Un estudio de tres municipios en el Estado de México (2011-2012); Prácticas sociales de la letra escrita en la interacción educativa. Un estudio con jóvenes rurales (2012-2014); El vínculo jo-

la generación de conocimiento se ancla en una colonización no sólo de los saberes sino en los modos de producirlos; esto es, en un paradigma (Santos, 2012) que define el disciplinamiento en las formas de mirar la realidad, de mirarnos en ella y de pretender un alejamiento entre investigador y campos de estudio. Se trata de reconocer “las condiciones sociales de los contextos culturales de los modelos organizacionales de la investigación científica” (Santos, 2012: 36); es decir, elementos simbólicos, sociales (en términos de desigualdades que las soportan) y pedagógicos (en el sentido de la constitución del sujeto que favorecen). El segundo elemento es considerar que no se trata sólo de construir un problema sino de construirnos con él, pues es una relación social, como señala Haber (2011), y una relación eminentemente intersubjetiva en la que, como colectivos, nos formamos en la investigación con el problema y sus sujetos. No es pues el sentido neutral, medible y objetivo de la relación sujeto-objeto, sino la intersubjetiva que supone la construcción de conocimiento. El tercer aspecto es la reflexión de la *praxis* metodológica que implicó un desplazamiento que visibiliza la “disputa por los métodos” (De la Garza, 2012: 20) y demanda el movimiento de una hermenéutica extractivista (Rufer y Gorbach, 2016) a una investigación dialógica (Corona y Kaltmeier, 2012).

De esta manera, la ponencia da cuenta de estos desplazamientos y de cómo derivan en modificaciones de las propias figuras, roles, dispositivos y herramientas de construcción de conocimientos.

De manera inicial trabajamos desde una perspectiva sociocultural opuesta al esencialismo de sujetos juveniles (Medina, 2000: 86) y escuelas colocadas en la retórica del megarrelato del progreso y el desarrollo, dos elementos de poder que son nutridos por las propias formas de estudio. Tratamos de partir de un lugar que abre la mirada a la juventud, como una construcción sociocul-

ven, escuela, comunidad. Evoca-acción, solidaridades fuerza y utopía (2012-2015); Interacciones educativas para la construcción de escuelas equitativas y participativas con jóvenes en el norte y sur del estado de México: Poder, comunidad y alfabetismos emergentes (2014-2016); Estado de conocimiento. Estudios sobre juventud y escuela: Un análisis del aporte institucional e Intersubjetividades juveniles escolares. Comunidades de poder y comunicación (2018-2010).

tural (Reguillo, 2000) y a la escuela como una sede de interacciones (Geertz, 1997) que es constituida por relaciones, tradiciones y utopías personales, comunitarias y sociales que se dan gracias a la apropiación y transformación juvenil de las exigencias que la modernidad ha construido como rutas para mejorar la calidad de vida y la movilidad social.

Con estos elementos trabajamos estrategias de diálogo, encuentros, foros y talleres con jóvenes en condición de vulnerabilidad, para mirar/nos en las interacciones que se tejen día con día en las escuelas del norte y sur del Estado de México, y que permiten acercarnos a las interacciones que se construyen en una relación en crisis (Suárez, 2010) en una escuela como frontera (Duschatzky, 1999).

Un segundo paso alude a la metodología que reconfigura diálogos, tecnologías de la investigación y trabajos heurísticos que llevan a la identificación de otras coordenadas de lectura y de interacciones educativas con jóvenes para la construcción de escuelas participativas.

Desde el reconocimiento de este trayecto se construye el proyecto actual de estructurar la ponencia en tres apartados: la reflexión teórica metodológica; los aportes en torno a la juventud, interacciones educativas y poder; y las conclusiones.

Interacciones educativas con jóvenes. Una reflexión teórico-metodológica

Nuestras trayectorias docentes y de investigación nos sitúan en el campo de escuela y juventud particularmente en contextos urbanos y rurales precarizados tanto económica, social, política y culturalmente, desde donde se construyen identidades desacreditadas (Valenzuela, 2015) que limitan el ejercicio de los derechos, la equidad y acceso a la justicia.

Enfocamos la mirada en las diversas interacciones que se construyen fronterizamente desde el espacio escolar, incluidas aquellas propuestas a través de la investigación para favorecer escuelas incluyentes y participativas que potencien el derecho a la educación, lo que nos ha implicado en una revisión crítica de las propias prácticas investigativas y los aportes teórico-metodológi-

cos al campo en las escalas institucional, nacional y de América Latina.

El apartado se centra en las interacciones educativas con jóvenes en dos órdenes: como fundamento teórico-metodológico del cuerpo académico (CA) para la producción de conocimiento con códigos simbólicos que configuran los jóvenes y que les configuran intersubjetivamente en formas instituidas, así como de otros emergentes de comunicación, sentido y acción con pares, docentes, comunidades en las que, por supuesto, no se eximen relaciones de poder en cuanto dominación y control de tiempos, cuerpos, lenguajes, reglas, currículum, certificaciones; pero también como posibilidad en la que las juventudes se agencian (Giddens, 2011) en sus escuelas y otros espacios de pertenencia.

La revisión teórica de la cotidianidad escolar y la reflexión epistémico-metodológica en torno a quiénes somos, cómo nos pensamos, situamos y accionamos con los otros da sentido a dicha interacción, no sólo acerca de los jóvenes sino con los jóvenes; el posicionamiento que hemos densificado con la propuesta de la decolonialidad del saber (Santos, 2010) y la horizontalidad en las metodologías (Corona y Kaltmeier, 2012) que hacen posible el reconocimiento con los otros, conlleva a la aproximación del diálogo, a relaciones, a concretar y, por ende, a modos y lugares distintos de enunciación de la realidad (Haber, 2011: 18).

El prefijo latino *inter*, que significa entre, lo interpretamos epistémica, metodológica y pedagógicamente como encuentro y —como dice Benjamín Berlanga (2019)—² en aquello que se coloca en la relación, como son las voces, acciones, emociones o la memoria; así, el ente se hace encuentro de logos, prácticas y narrativas correflexionadas de las vivencias, experiencias y proyectos biográficos, escolares y comunitarios.

En 2012, a través de encuentros y una encuesta denominada *Nuestras voces en la escuela*, nos acercamos a los contextos precarizados en que se escolarizan los jóvenes. A través de sus voces escritas y en el cara a cara visibilizamos los rostros de aque-

2 En conversatorio con grupo de maestría en Investigación de la Educación de la División Académica Tejupilco del ISCEEM, junio 2019

llos que, como en nuestra investigación actual, también observaba Mariana, del quinto semestre de telebachillerato: “Los maestros solamente se fijan cuando hay problemas”. Son jóvenes en riesgo de abandono, reprobación, estancias intermitentes o indisciplina, con ellos y otros hemos abierto diálogos colectivos a partir de opiniones, experiencias, posturas y conceptos en torno a sí mismos, sus identidades y adscripciones, las experiencias escolares, así como sus problemáticas y propuestas.

Con las y los jóvenes problematizamos la exclusión, fuera y en procesos escolares, lo que nos convocó a dialogar con ellos acerca de formas emergentes de lo educativo a partir de sus propias gramáticas, códigos culturales, producciones, sus acciones con otros y sentimientos de menosprecio e invisibilización. La interacción con los jóvenes en las escuelas, a través de la investigación en diálogo, nos posibilita a pensar lo educativo como acontecimiento ético y acogimiento (Bárcena y Mélich, 2014) que demanda la presencia del otro. Al respecto, Cristian, estudiante de telebachillerato, señala: “Antes de ser estudiante soy humano, con derechos, derecho a la expresión libre, a decir lo que me gusta y con lo que no estoy de acuerdo”, con ello evidencia que el vínculo juventud y escuela convoca alteridad y corresponsabilidad.

Asumir lo educativo como espacio ético y de reconocimiento de los jóvenes, quienes desafían, contradicen, negocian y rehacen el orden escolar en demanda de otras formas de enseñar y aprender, participar y habitar la escuela, nos compromete a construir de conocimiento en una ecología de voces y saberes (Santos, 2012).

Tras una década de trabajo colegiado sobre educación, escuela y política pública desde las realidades y agentes concretos, nuestra actual propuesta de investigación pedagógica es en la interacción (Hernández y López, 2012) de investigadoras(es)-talleristas con los grupos y no para los grupos, lejos de una *extracción e intervención* guiada por un protocolo de aplicación, transferencia o saneamiento para potenciar saberes (Santos, 2012) a través de la interacción cultural y generacional.

El propósito es sistematizar la experiencia educativa para que dé lugar a la reflexividad de discursos, interacciones, coloca-

ciones y prácticas que se transformen a través de talleres, diálogos y acogimiento entre el profesorado con los jóvenes, con los padres de familia o con la comunidad. La propuesta se plantea para compartir experiencias educativas, de conocimiento y de acción política que propicie que los jóvenes se expresen.

Los talleres se configuran como tecnologías de investigación³ que nos permiten desplazarnos de métodos cualitativos descriptivos (como acciones, expresiones y discursos) hacia “metodologías que aborden los sentidos y significados que los sujetos otorgan a sus prácticas, generando en el proceso investigativo reflexiones que permitan potenciarlas” (Ghiso, 2011) a través de la evoca-acción (Salgado, 2015), en tanto reflexividad y propuesta que cimienta la memoria y acción para construir lo común.

Es así como teórica y metodológicamente colocamos las interacciones educativas como categoría abierta fundada y fundante de comunicación, intersubjetividad y poder. La hemos problematizado a partir de nuestra propia práctica investigativa y pedagógica en y con las escuelas, de diálogo con las y los jóvenes, de construir e imaginar con ellos otra enseñanza que evidencie la que conocemos tradicionalmente para que visibilizar tanto las escuelas secundarias como las del nivel medio superior.

La juventud y los desórdenes escolares

Un referente de partida, como señalamos en el punto anterior, es el desplazamiento de los marcos teórico-metodológicos y empíricos para investigar en las escuelas y con los jóvenes elementos, como identidades estudiantiles, que las perciben desacreditadas a partir de decisiones y estatutos escolares.

Con textos acerca de exclusiones de la juventud por condiciones de pobreza y precariedad (Valenzuela, 2015), así como del derecho a la educación (Suárez, 2010) obligatoria (INEE, 2018) y las razones de abandono escolar (IMJUVE, 2010), recuperamos elementos clave, además de los construidos en encuentros con jóvenes a quienes han definido como problemáticos e indisciplinados. En

3 Denominación que, de acuerdo con la Dra. Hernández, permite reconocer las lógicas e intencionalidades contextualizadas en la construcción y uso de las técnicas de investigación

primer lugar está la impugnación sitiada al orden establecido, que va desde el reclamo (a través de la resistencia o simulación de las relaciones de poder) hasta la demanda de su reconocimiento, en el sentido de valorar y conocer las formas de la lógica escolar.

Llamamos *impugnación sitiada* al proceso en el que la juventud discute, cuestiona, demanda, propone y argumenta sus derechos al sentirse sometidos en el contexto escolar a la sanción por indisciplina; son procesos que sobreviven en condiciones de franco enfrentamiento o clandestinidad. Primeramente, a través de una interacción escolar en la cual no es sólo una relación sino una intersección que reconfigura el vínculo pedagógico desnudando la naturalización de la irracionalidad, incoherencia o simple uso del poder con base en la percepción deteriorada de la juventud por los adultos y viceversa debida al uso y abuso de poder dentro y fuera del contexto escolar. Así, expresiones con palabras altisonantes, escasez en la entrega de tareas, violencia en las aulas (entre estudiantes y con docentes), cuestionamiento de la información obtenida en la red o manifestaciones de reclamo o denuncia por lo que acontece, son algunos elementos de la impugnación sitiada al y en el orden establecido.

Se trata de una disputa por los ingresos y las estancias escolares. El desempleo, subempleo y la violencia juvenil cuestionan la movilidad social, en particular las relaciones de amistad y amorosas que desbordan el sentido del aprendizaje. A la juventud le importa cómo se enseña y si son rechazados, aceptados, excluidos o mirados, así señaló una joven: “Quieren que aprenda sin mí”; esto es, dejar de ser ella como condicionante para definir si es buena o mala estudiante; en otras palabras ser disciplinada o indisciplinada a partir de lo cual se vive y sobrevive en la escuela.

Aprender y enseñar es un desafío para la escuela moderna, que reconfigura los modos de la educación a partir de las identidades juveniles. Por ello, el vínculo pedagógico que impuso roles separados, esenciales e inmutables, configuró una interacción sin reposicionar al sujeto juvenil desde una justicia de saberes (Santos, 2012); a partir de lo cual importa no sólo lo que el estudiantado sabe sino su proceso de construcción y su sentido, y los procesos de cómo y para qué construyen conocimientos. No es pues *dar voz*

en un afán salvador, se trata de mover las estructuras que sostienen las interacciones y usos de poder en el contexto escolar.

Llegamos así a un segundo hallazgo: los procesos normados de exclusión. Una de las demandas es la participación en el diseño y toma de decisiones de las políticas públicas educativas y de las políticas institucionales.

La categoría freiriana de inédito viable (1989) es potente para la sistematización de encuentros, talleres y encuestas, pues permite considerar a estudiantes con identidades desacreditadas para construir propuestas para la escuela. ¿Tiene algo que decir un joven indisciplinado, reprobado, desertor? ¿Vale la pena oírlos? En segundo lugar, el carácter de viabilidad implica no sólo posibilidad para la realización de propuestas, sino que hace un llamado a considerar que la viabilidad, como la vida social y escolar, se construye; ello implica posibilidad, proyecto, voluntad, responsabilidad y derecho, elementos que desordenan y reconfiguran las interacciones no sólo en el aula sino en la institucionalidad escolar.

Los ámbitos derivados de la sistematización son:

- *Pedagógico*: formas y prácticas de enseñar y evaluar
- *Infraestructurales*: condiciones materiales y uso de infraestructura, incorporación de nuevas tecnologías de la información y del conocimiento, identidades como sujeto juvenil y sujeto de educativo
- *Interacciones sociales*: sustancialmente con docentes y directivos, derecho y compromiso a participar y organización y normatividad escolar.

Cada uno de ellos es desarrollado en el trabajo en extenso que, por razones de complejidad, sólo se enuncian y señalan los siguientes: cada ámbito no sólo es viable sino necesario, y fueron contruidos a partir no únicamente de deseos sino de experiencias escolares, dolores y frustraciones, esperanzas y dignidad. Son llamados no localistas, son fuertemente locales pero también son demandas al gobierno para garantizar el derecho y una educación ejercidos dignamente, con sujetos.

Un tercer hallazgo tiene que ver con la categoría de la inter-acción simbólica e intersubjetiva, desde la cual se posiciona otra injusticia educativa. En este ámbito ubicamos la manera y el

uso de dispositivos con los cuales nos enfrentamos y confrontamos para construir conocimiento en torno a estas interacciones. Impactan de manera importante los procesos y productos de investigación.

Se trata de un ámbito en el que las experiencias se inscriben en un lugar de interacción en el orden de lo simbólico y político. Quizá por ello el proyecto que accedió a más de seiscientas tesis de maestría y doctorado para analizar el aporte institucional entre los años 2006-2016 y cuya autoría se caracteriza por ser de figuras que trabajan en escuelas desde diferentes roles, no alcanza a posicionar una mirada con sujetos a partir de una perspectiva no esencial, y colocar en las lecturas imágenes más allá de lo que establece la escuela moderna.

Por el contrario, la tematización de las tesis seleccionadas apoya el supuesto de cómo prevalece en esta década —como parámetro de interpretación— el código escolar establecido, escasamente se insertan las transformaciones y exigencias del momento actual y, en algunos casos, se señalan más que retos como anomalías, necesarias de corregir a través del poder de la política educativa, de la gestión o de la didáctica en el aula.

Las tematizaciones para maestrías son prácticas socioculturales e interacciones educativas; valores, disciplina y violencia escolar; significados de la escuela, expectativas y proyectos juveniles; abandono escolar y contextos de exclusión-inclusión; sexualidad y maternidad-paternidad.

Para el caso de los doctorados, los temas estudiados son modalidad TVSec/a distancia, modalidad TVSec/a distancia, tecnologías de la información y la comunicación, recursos y dispositivos escolares, enseñanzas y aprendizajes en ciencias y políticas y dimensiones sociales. Si bien constituyen un referente, lo es también las metodologías y lógicas de abordaje. Prevalece la mirada cualitativa en una multiplicidad de métodos, y subyace la escasa reflexión en torno a los modos extractivistas (Rufer, 2015) en que se trabaja con la juventud y es débil la investigación dialógica.

En suma, la articulación de jóvenes con las interacciones educativas y de poder se constituyen por una lógica de impugnación e exclusión interna.

Conclusiones

Para el desarrollo de las ideas conclusivas y precarias, proponemos lo siguientes aspectos desde el criterio no de resumen sino de puntualización y desafíos. Uno de ellos tiene que ver con la necesidad de igualdad en torno a los niveles tratados; es decir, a la justicia educativa y no a la inclusión normativa.

El acercamiento al diálogo con los jóvenes estigmatizados muestra que sus procesos de ingresos, estancias y egresos de las escuelas no es un desplazamiento de las necesidades e intereses por lo académico, sino su reconfiguración desde otros repertorios, a partir de los cuales, no lo sustituyen sino que los significan con otros repertorios identitarios de interacciones entre enseñantes y aprendices, y entre juventudes que se encuentran y desencuentran en la escuela como sede de interacciones, como lo señalamos en la parte introductoria.

La diversidad de manifestaciones de indisciplina desestabiliza los elementos que estructuran el orden educativo de la escuela moderna, urbana, mestiza, patriarcal y adultocéntrica.

Finalmente, dos desafíos: construir escuela con jóvenes y construir conocimientos sobre las interacciones que se tejen en las puertas de entrada donde se negocian los ingresos y las identidades, como lo muestran nuestras investigaciones, en las aulas, patios, cafeterías y baños de las escuelas en los que día con día se reconfiguran las interacciones entre las juventudes, la educación y las escuelas.

Se trata finalmente de reconocernos en los procesos, no sólo de hacer escuelas ni siquiera buenas escuelas con indicadores de calidad, sino —como ya lo decía Latapí— de hacer escuelas buenas con jóvenes.

Fuentes de información

- Bárcena, F. y Mèlich, C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México: Gedisa.
- De la Garza, E. y Leyva, G. (eds.) (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales*. México: FCE/UAM.

- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Argentina: Paidós.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Ghiso, A. (2011). Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 129-140.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad*. Argentina: Amorrortu.
- Hernández, G.; López, S. y Salgado, R. (2012). *Contextos de exclusión educativa, adolescencia y juventud. Un estudio de tres municipios del Estado de México*. México: ISCEEM-Promep.
- Haber, Alejandro. (2011). Nometodología payanesa. Notas de metodología in-disciplinada. *Revista Chilena de Antropología*, 23: 9-50.
- IMJUVE (2011). *Encuesta Nacional de Juventud 2010*. Resultados Generales. México: IMJUVE.
- INEE (2018). *La educación obligatoria en México*. Informe 2018. México: INEE. Disponible en: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/243/P1I243.pdf>.
- Medina, G. (2000). La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil de los espacios institucionales. En: G. Medina (compilador), *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (pp. 79-115). México: El Colegio de México.
- Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles: Un campo de estudio. Breve agenda para la discusión. En: G. Medina (compilador), *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (pp. 19-44). México: El Colegio de México.
- Reguillo, R. (2013). Subjetividad sitiada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas. Disponible en: <http://hemi.nyu.edu/hemi/es/e-misferica-41/reguillo/199-e41-essay-subjetividad-sitiada-hacia-una-antropologia-de-las-pasiones-contemporaneas>
- Rufer, M. y Gorbach, F. (Coordinadores) (2015). (In) *Disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura*. México: UAM/Siglo XXI.
- Salgado, R. (2015). *El vínculo de jóvenes, escuela, comunidad: Evoca-acción, solidaridades fuerza y utopía*. Tesis doctoral. Toluca: ISCEEM.
- Santos, B. de S. (2012). *Una epistemología del sur*. México: CLACSO Coediciones/Siglo XXI.
- Suárez, M.H. (2010). Desafíos de una relación en crisis. Educación y jóvenes mexicanos. En: R. Reguillo (coordinadora), *Los jóvenes en México* (pp. 90-123). México: FCE/CA.
- Valenzuela, J.M. (2015). Juvenicidio: Ayotzinapan y las vidas precarias en América Latina y España. En: J.M. Valenzuela, *El sistema es antinosotros*. Culturas, movimientos y resistencias juveniles. México: El Colef, ITESO, Ned Ediciones.
- Vommaro, P. (2016). *Políticas y juventudes en Argentina y en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Capítulo II

Cátedra de la paz, un escenario de transformación cultural para los y las jóvenes de la Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio

Jhonatan Andrés Rodríguez Poveda

Introducción

La construcción en todas las instituciones de educación básica, media y superior del país de un espacio académico titulado *Cátedra de la Paz*, nace como un oponente pedagógico fuerte para contrarrestar las expresiones de violencia y reconocimiento de los hechos históricos que han marcado a Colombia, como estado de derecho, frente a las luchas desarrolladas por más de cincuenta años, con la finalidad de construir una paz duradera y estable que posibilite establecer espacios de relación en donde se lleve a cabo el buen convivir social.

La idea de implementar esta Cátedra en la Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio, se estipula bajo la Ley 1732 de 2014 (p. 1) que menciona: “La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida

de la población”. Asimismo, da apertura al Decreto 1038 de 2015 (p. 3) donde se manifiesta que: “La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de [...] promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución”.

Esta Cátedra de la Paz será un espacio de convergencia de saberes, pensamientos, sentires y vivencias que han estado marcadas por las diferentes violencias que se construyen en el seno de la cultura; se espera que los participantes sean agentes de cambio que logran consolidar y responder a las demandas sociales que ha dejado todo este proceso de alcanzar una paz justa y duradera para todos los habitantes del territorio colombiano.

No obstante, se debe aclarar que el Decreto 1038 de 2015 manifiesta que las instituciones de educación preescolar, primaria, secundaria y media vocacional deberán establecer un espacio académico de carácter obligatorio para construir saber en torno a la historia del conflicto armado, la firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno nacional y las Fuerzas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP), el día 24 de noviembre de 2016, y las metodologías de formación para la paz en aras de lograr un verdadero cambio en las dinámicas sociales y culturales del país (Salazar-Pérez, 2002).

En tanto, la situación que se plantea a la educación superior es diferente porque, por un lado, se da a conocer la normatividad de la Cátedra de la Paz y, por otro, las directrices académico-administrativas asumen el papel de cómo desarrollar esa Cátedra de la Paz dentro de los programas académicos formales ofertados a la comunidad metense.

Para lograr construir este espacio académico con una visión de cambio frente a los problemas de violencia armada generada en los últimos cincuenta años, desde el semillero de Investigando en Educación (Doing Research in Education, DRIE) se propone construir una cátedra de la paz transversal que apunte a identificar cuáles son las acciones que la Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio, ha implementado para lograr establecer espacios y

prácticas de enseñanza que estén articuladas a la Cátedra de la Paz; en segundo lugar, indagar con la comunidad académica el por qué es importante desarrollar un espacio académico que se llame Cátedra de la Paz para el reconocimiento de la historia violenta que ha marcado a un país desde la mitad del siglo XX y, finalmente, diseñar un espacio de participación académica en torno a la Cátedra de la Paz para discutir, sensibilizar y contextualizar la realidad del país y sobre todo en el departamento de Meta.

Contexto histórico

A mediados del siglo XX, en los territorios rurales del sur se formó un grupo armado al margen de la ley que marcaría los escenarios sociales de diferentes fincas, veredas, pueblos, municipios, corregimientos y ciudades, y en donde el principal afectado por múltiples formas de violencia resultó ser el ciudadano. Las FARC-EP comenzaron siendo pequeñas bandas delincuenciales, con un camino que se fue desarrollando y expandiendo por todo el departamento de Tolima (en el centro-sur del país).

Entre 1948 y 1953 se derrumba la lucha bipartidista entre liberales y conservadores para dar paso a la creación del Frente Nacional, lo que permitió la desmovilización de las guerrillas liberales pero, algunos grupos de hombres violentos, encabezados por sanguinarios criminales que aprovecharon el clima de caos y terror.

Sus formas de acción bélicas y de financiamiento económico para la adquisición de armamento o arsenal bélico se basaban en secuestros, extorción o vacunas a los habitantes de las zonas urbanas y rurales; asimismo, según Pataquiva (2009), el surgimiento de estas guerrillas en los llanos orientales tuvo auge porque los altos mandos coartaban la libertad de los niños y niñas mayores de 10 años para ser enfilados e incluidos en las listas militares de contraataque de la región.

Todo este movimiento conflictivo se desarrolló en cinco décadas, periodo que impidió el surgimiento de la población y a la vez hubo un atraso en políticas públicas de participación social, pues el temor y el miedo eran los únicos sentires de la población, sobre todo la rural.

En la actualidad, diferentes entidades, tanto públicas como privadas trabajan arduamente para reconstruir una narración colectiva de los hechos que se fueron dando al interior de las diferentes zonas y territorios de dicho país. Esta posibilidad de construir un entramado de narrativas del conflicto ha permitido que actores de diferentes campos se den a la tarea de participar activamente para esclarecer la verdad y generar una reparación de justicia con las víctimas afectadas profundamente por la guerra y sus diferentes expresiones de violencia social.

Visibilizar qué fue lo que pasó, en dónde, de qué manera, quiénes fueron las víctimas y los responsables es un punto de partida para desnaturalizar las violencias, romper la indiferencia y generar acciones de transformación que nos conduzcan a alcanzar la paz (CNMH, 2018: 8).

En Colombia, según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), se han causado alrededor de 218 094 víctimas entre los años 1958 y 2012. Asimismo, se dice que el reclutamiento ilícito ha tenido alrededor de 5 156 víctimas; los atentados con mina antipersona han cobrado un total de 10 189 víctimas y los desplazamientos reforzados registrados ascienden a 4 744 046 personas. Ahora bien, en cuanto a la violencia sexual, se puede mencionar que alrededor de 1 754 personas han sufrido este acto desgarrador. Por otro lado, se encuentran las desapariciones forzadas con un total de 25 007 víctimas; 11 751 víctimas de la llamada guerra escondida, ocasionada por las nuevas de Minas Antipersonal (MAP), y los Remanentes Explosivos de Guerra (REG) que arrojan 1 982 casos de masacres en todo el territorio nacional. Según el informe *Grupo de memoria histórica ¡Basta ya!* (Cely, 2014: 13), “Colombia tiene una larga historia de violencia, pero también una renovada capacidad de resistencia a ella, una de cuyas más notorias manifestaciones en las últimas dos décadas ha sido la creciente movilización por la memoria”.

Estrategia metodológica

La cátedra de la paz que se pretende diseñar para la Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio, está fundamentada en los principios y valores del pensamiento humanista cristiano de Santo

Tomás de Aquino, los cuales se orientan a cumplir una formación integral, procesos de enseñanza-aprendizaje acordes a la realidad y una investigación y proyección social que se fundamente en el bien colectivo.

Un escenario formativo que brinde a los estudiantes un entramado de hechos históricos de su propia cultura para reconocer lo que sucede al interior, con un poco de prácticas pedagógicas enfocadas a la construcción de paz y, finalmente, una reflexión que se inspire en el cambio social y el reconocimiento de lo cultural como herramienta de transformación.

Este espacio de formación para estudiantes de pregrado de la Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio, se adapta a los desafíos que plantea el contexto nacional para lograr una paz que sea estable y duradera, con participación e integración de todos los sujetos de derecho. Asimismo, una lucha para garantizar la construcción de una nueva Colombia que se enmarque en escenarios de tolerancia, respeto, diversidad cultural, interculturalidad y plurilingüismo.

Para alcanzar esa paz tan anhelada en nuestro territorio, la educación es una herramienta que juega un papel fundamental para, desde la pedagogía de la paz, deconstruir la sociedad y los escenarios que generan problemas y violencias de desarrollo colectivo. La reflexión, el diálogo y el pensamiento crítico permiten que los estudiantes articulen su realidad con una realidad más global y, a la vez, cuestione cuáles son las falencias que presenta para no repetir u construir nuevos mecanismos de paz, reconciliación y perdón social.

Por tanto, una pregunta que resuena es ¿qué es educar y formar para la paz después de más de cincuenta años de conflicto interno?, debido a que la educación formal e informal son el peñaque que las sociedades necesitan para construir un conjunto de capital cultural que permita garantizar la libertad de expresión y de actuar sin interferir o coartar la de otros sujetos sociales en donde se incrementen los procesos educativos para transformar la realidad.

Ante el gran reto de la construcción de una paz estable y duradera, necesitamos como sociedad romper con este-

reotipos y paradigmas que han alimentado la cultura de la guerra y propiciado que nos veamos los unos a los otros como enemigos, olvidando que todos somos colombianos, independientemente de nuestro lugar ideológico o de procedencia; generando brechas profundas entre el campo y la ciudad; avivando las diferencias sin reconocerlas como necesarias dentro de una democracia (Oficina de Alto Comisionado para la Paz, 2017: 11).

Por tanto, los ejes a trabajar dentro del curso se muestran en el gráfico 1.

Gráfico 1

Categorías de análisis de la Cátedra de la Paz de la Universidad Santo, Tomás sede Villavicencio



Dentro del contexto histórico nacional y regional se pretenden obtener categorías de reflexión individual y colectiva que permitan conocer la historia del conflicto en Colombia, en especial en el departamento del Meta, por más de cincuenta años de guerra armada. Se abordan algunas subcategorías de estudio, la primera es de contextos, en la cual se quiere hacer una visión objetiva de la realidad al posconflicto y a las violencias que allí se presentan en la actualidad; la segunda es de memorias, porque permitan identificar aquellas historias de vida que estuvieron inmersas al

conflicto armado interno y qué mecanismos de salvación emplearon para sobrevivir; y la tercera es el concepto paz, entendido como un escenario de participación colectiva en donde se busca el buen convivir y mejorar las relaciones interpersonales frente a los diversos problemas que se presentan.

Dentro de la segunda fase del curso Cátedra de la Paz se pretende abordar, en primera instancia, la adquisición de un vocabulario o glosario que esté encaminado a identificar las significaciones del conflicto y las violencias que se dan dentro de las realidades, pero que el sujeto social no es capaz de identificar; en segundo lugar, se trabajarán los seis acuerdos de paz pactados entre el gobierno nacional del presidente Juan Manuel Santos y las FARC-EP.

Este punto del curso es importante porque posibilitará conocer los sentires y puntos de vista de los estudiantes frente a la aprobación o no de dichos acuerdos, así como su aplicación dentro del contexto social en el cual interactúan colectivamente.

Gráfico 2

Estructura vertebral del espacio académico Cátedra de la Paz
Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio



Finalmente, se tiene el tema de las narrativas orales de la violencia y posconflicto armado en Colombia, es una categoría de

análisis para invitar a los estudiantes a que indaguen, cuestionen, averigüen y conozcan cuál ha sido la participación de su familia dentro del conflicto armado interno. La finalidad es que el alumnado conozca la historia y cómo lo puede transmitir para generar resiliencia entre sus formas de actuar y pensar para lograr el perdón que tanto busca el país.

Una de las voces que cerrará el espacio de formación son las manifestaciones culturales, como salida o contracara a las manifestaciones de violencia y conflicto que se presentan en los territorios. La idea es que la Universidad Santo Tomás y este espacio de formación académica concientice al estudiantado de proteger, salvaguardar y usar sus costumbres tradicionales para la protección de la paz en su realidad; que se apoyen en espacios culturales para abolir todo tipo de lucha agresiva, tanto física como verbal, y que las construcciones de los entornos sociales cambien para resignificar la relación política y la democracia.

Fuentes de información

- Cely, D.M.F. (2014). *Grupo de memoria histórica ¡Basta ya!* Memorias de guerra y dignidad. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional. Pp. 431.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). Cifras. Los registros estadísticos del conflicto armado colombiano. Colombia: Puntoaparte. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/cifras.pdf>
- Pataquiva García, G. (2009). Las FARC, su origen y evolución. *Revista UNISCI*, 19: 154-184.
- Oficina de Alto Comisionado para la Paz (2017). *Pedagogía para la paz*. Colombia: OACP. Pp. 11
- Salazar Pérez, R. (2002). Aprendizajes latinoamericanos para un Acuerdo de Paz en Colombia. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 9(27).
- Somos caPAZes (s.f.). Disponible en: <https://www.somoscapazes.org>

Capítulo III

Educación de calle, juventudes y espacio público. Punto de encuentro, recreación e intervención comunitaria: Resarcir los vínculos rotos

David Salgado López

Introducción

Espacio público

En la construcción social y simbólica de la ciudad, el espacio público es un elemento fundamental del orden urbano que, en su relación con el espacio privado, expresa la manera cómo los habitantes usan y tienen acceso a los recursos sociales y su relación entre éstos, la ciudad y las instituciones (Ramírez, 2015: 8).

El espacio público es un lugar relacional por naturaleza, pensarlo de esta manera permite desmenuzar sus procesos, lo que ocurre ahí, las relaciones que se establecen y lo que se genera.

Partir de ese lugar nos da la pauta a cuestionarnos sobre lo más cotidiano; es decir, aquellos procesos que son simultáneos a nuestra vida y que no se le da la atención suficiente, lo que dejamos pasar, lo que naturalizamos.

Aquí es donde comienza el análisis:

- ¿Por qué pensar en el espacio público como un lugar de relaciones, aprendizajes, conocimientos y educación?
- ¿Por qué la importancia sobre el espacio público?
- ¿Qué implicaciones tiene en la vida?
- ¿Qué se aprende y aprehende de ahí?

El espacio público, sus dimensiones y análisis

Encuentro en el espacio público la oportunidad de redirigir las formas de relación para generar procesos comunitarios, resarcir lazos sociales y dar utilidad a sus potencialidades. Pero las dificultades que se encuentran en el interior de estas palabras me llevaron a desarrollar una metodología experimental de cómo incidir y no condicionar; por ejemplo, al hablar de intervención comunitaria indudablemente referimos una forma de posicionar estructuras mentales y formas de relaciones, esto está encaminado a cumplir objetivos institucionales, pero realizar trabajo comunitario, mínimo el que planteo, se encamina a trabajar desde la base; es decir, trabajar con las personas, sus pensamientos, las subjetividades, sus estructuras y encaminarlas hacia objetivos comunitarios.

Para iniciar este planteamiento generé una impresión diagnóstica del panorama general de la comunidad y el territorio, comencé a realizar breves recorridos por la colonia para identificar procesos, significaciones, movimientos culturales, relaciones que se establecen, puntos de encuentro, tiempos de la comunidad, festividades, líderes comunitarios, todos los elementos que permitieran sumergirse a la profundidad del territorio para la intervención de un proceso seguro. Así que comencé a desarrollar una línea base de investigación:

- Puntos de encuentro-espacio público. Donde la comunidad convive e intercambia tiempos, saberes, conocimiento y momentos. Puntos que multiplican el alcance de la intervención.
- Líderes comunitarios-actores. Personas que posibilitan o condicionan el proyecto.
- Trabajo de calle-escucha. Detección de necesidades a partir del encuentro con personas en el territorio.

- Instituciones aliadas-instancias, asociaciones y actores que fomentan el fin común.

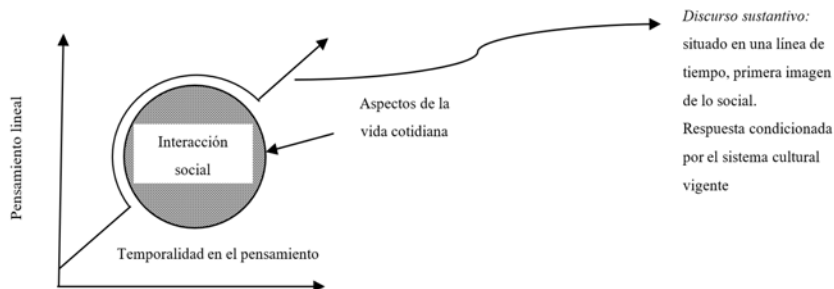
Al replantear la categoría de *espacio público* coloqué como eje transversal las calles, espacios comunitarios y puntos de encuentro; existe una infinidad de conceptos que trabajan el tema, pero para fines operativos no complejicé y desarrollé una definición *ad hoc* al contexto, la cual abarca todos los elementos que se encuentran en un territorio, que son útiles o funcionales para fines comunitarios.

Comencé a observar que dentro del espacio público se expresa una diversidad cultural, pero verlo de esta manera (como un lugar diversificado y de encuentro) queda sujeto para considerarlo a un solo nivel, a lo que llamo discurso sustantivo, que en los próximos párrafos describiré.

Dentro de esta primera etapa diagnóstica, los encuentros con la comunidad estaban condicionados a peticiones superficiales; es decir, las bitácoras reflejan aspectos velados de la vida comunitaria y el discurso de las personas es un aspecto endeble, lo que quiere escuchar un antropólogo al hacer trabajo de campo son las necesidades, demandas, la problemática social, las relaciones de poder y todo discurso condicionado.

Especulé respecto a la manera de ir detrás de la demanda, de las necesidades que no son expresadas y que son actuadas. Primero conceptualicé la demanda explícita: darle una definición, establecerle un concepto (discurso sustantivo), esquematizarla y a partir de acciones llegar a las necesidades profundas comunitarias. En ese tenor definí el discurso sustantivo como el aspecto más sencillo, sutil y plano del pensamiento, por cuyo proceso los códigos suscritos en la conducta de la sociedad cobran un sentido etéreo, como una gran estructura estratificada de significados difíciles de aclarar. El discurso sustantivo es una imagen que deviene de la interacción social: lo inmediato del pensamiento, respuesta que está condicionada por la cultural, lo socialmente aceptado y no de aquel pensamiento elaborado que describe las raíces de la cultura (figura 1).

Figura 1
Postulado del discurso sustantivo



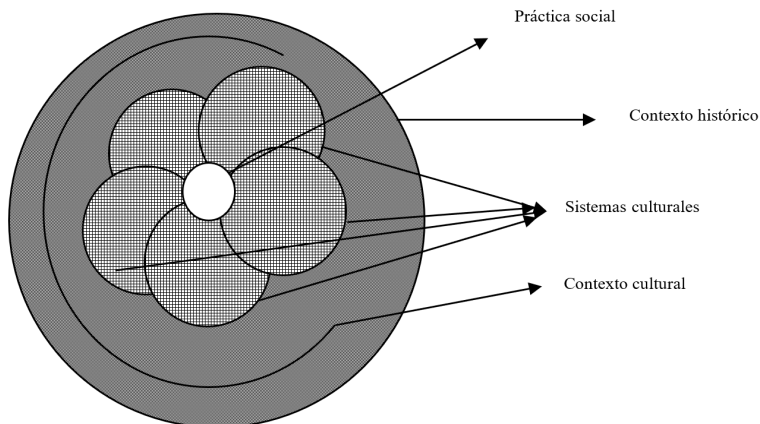
Una vez definido este aspecto, imaginé cómo obtener información veraz sobre las demandas comunitarias, supuse que seguir haciendo acciones sin una metodología que impacte en la cotidianidad de la comunidad, no podría dar más información que la que se encuentra en la superficie, por lo que agregué la categoría de *practica social*, entendida como una acción comunitaria. No se trata de hacer observación participante, identificar a tus informantes, sistematizar toda la información o realizar descripciones extensas, sino que se trata de observar las posibilidades que existen en la contexto, todo aquello que converge y no dar por sentado que existe explicación a todo lo que pasa; cabe aclarar que dentro de las descripciones, la parte íntima identifica los sistemas culturales por los cuales se rigen las personas y expone el tema central en un sistema histórico para comprender cuando un informante habla con ciertos códigos culturales, por ello se debe estar ahí e interpretar las significaciones de cada tema.

La práctica social se da en acciones del día a día y poder decodificar aspectos culturales me permitió relacionarme con la comunidad de forma diferente (figura 2).

La parte inquietante era saber cómo operar la construcción metodológica en temas de juventudes, educación y cultura, y encontré la transversalidad de la intervención comunitaria: el espacio público, como un lugar de encuentros donde las juventudes se reúnen, la educación se practica y la cultura florece.

Figura 2

Sistemas culturales inmersos en un contexto cultural. La práctica social en el centro, como fragmento base para la comprensión social, y el contexto histórico en la periferia conglomerada una visión generalizada del fenómeno social



Me replanteé los conceptos de juventudes y educación, ya que su aplicación me impedía incluir la diversidad, las relaciones, los conocimientos, el aspecto cultural y lo que sucede en el espacio público; es decir, no se puede realizar una segmentación por ocupación, edades, género o aspectos categóricos que incidan a la sectorización de la población, al contrario, en el espacio público te encuentras a la población de forma aleatoria, donde conviven y ejercen su vida.

Los conceptos de juventudes y educación engloban sustantivos y adjetivos que terminan para un contexto, como es la colonia Pensil, en generalidades, evidentemente no se trata de dejar de lado todo el aporte que se hace desde la investigación, más bien de situarlo y darle la conducción necesaria para generar un impacto sólido.

En ese sentido, la definición de educación que más se acerca a lo que quiero plantear es la que León (2007: 596) pronuncia como:

Un todo individual y supraindividual, supraorgánico. Es dinámica y tiende a perpetuarse mediante una fuerza inercial

extraña. Pero también está expuesta a cambios drásticos, a veces traumáticos y a momentos de crisis y confusiones, cuando muy pocos saben qué hacer; provenientes de contradicciones, inadecuaciones, decisiones casuísticas y desacertadas, catástrofes, cambios drásticos. Es bueno saber que la educación cambia porque el tiempo así lo dispone, porque ella deviene. Ella misma se altera, cambia y se mueve de manera continua y a veces discontinua; crece y decrece, puede venir a ser y dejar de ser.

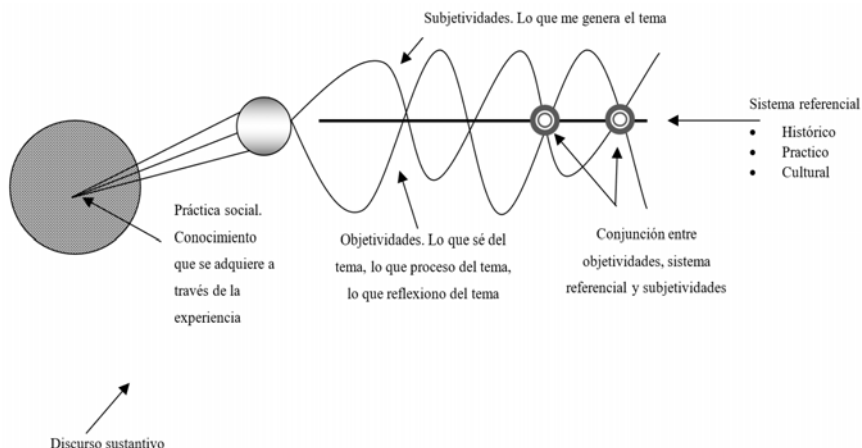
Para el término de juventudes me parece oportuno lo que dice Taguenca (2009), quien niega la validez teórica del rango de edad como categoría y divide el concepto en dos ejes centrales; por un lado, la contraposición entre joven-adulto, que supone dos tipos ideales de juventud: la autoconstruida y la construida por los adultos. Por otro lado, considera que es un eje conformado por tres categorías más: la segmentación, la cultura y el mundo de la vida; en una primera división conforma a la juventud como rebeldía hacia las instituciones adultas; en un segundo momento abre el panorama de pensar a la juventud como una subcultura enfrentada a la cultura dominante, un tanto marxista pero prudente al desarrollar sus postulados.

Lo importante de estas definiciones no son los conceptos como tales, sino cómo los operativizamos en un contexto definido para profundizar en la comunidad.

La ambivalencia entre teoría y práctica, el dilema antropológico sobre el que se ajusta mejor la metodología al fenómeno social o el fenómeno social a la metodología referente es una discusión en la cual no profundizaré, pero es importante anotarla. En ese sentido, coloco estos conceptos y la postura para comprender el modelo y saber cómo el espacio público incide en la educación de calle.

Para la definición de cultura me afilio a la idea de Geertz (1973: 27), quien la piensa como los sistemas de interacción de signos interpretables (símbolos), no como una identidad ni como algo a lo que puedan atribuirse de manera casual acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; sino como un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, densa.

Figura 3
Generación del conocimiento desde la práctica social

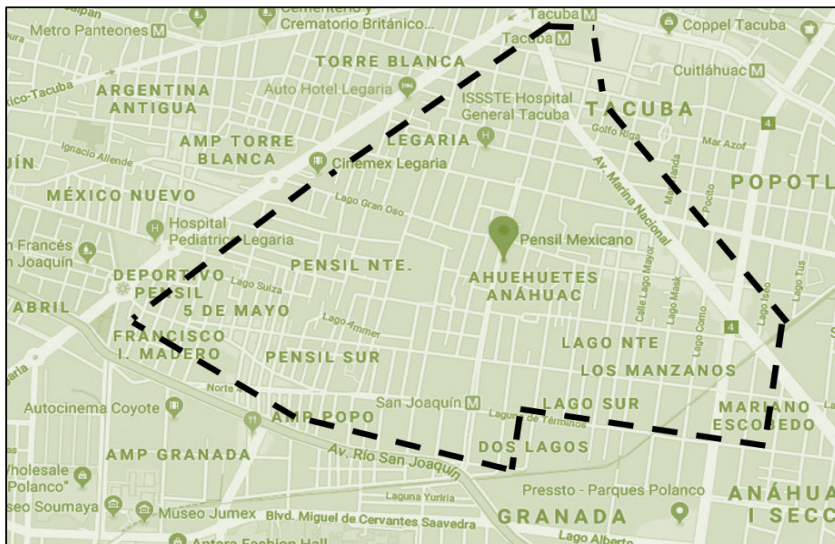


Dentro de la experiencia existen subjetividades que condicionan el análisis, pero al identificarlas se puede conocer la complejidad de la realidad social. La objetividad del conocimiento generado así como del sistema de referencia dan estructura para comprender dicha realidad social. Bajo estos esquemas logré conceptualizar una estructura para, de forma diferente, realizar trabajo comunitario, que incluya desde la base los sistemas culturales para poder identificar las problemáticas y plantear las estrategias, no que condicionen sino que trabajen en conjunto con la comunidad.

Pensil, un contexto con representaciones

La colonia Pensil se encuentra ubicada en la alcaldía Miguel Hidalgo, y se conforma por un conjunto de 13 zonas: 5 de mayo, Ampliación Popo, Ahuehuetes Anáhuac, Cuauhtémoc Pensil, Deportivo Pensil, Francisco I Madero, Modelo Pensil, Pensil Norte, Pensil Sur, Popo, Reforma Pensil, San Juanico y Ventura Pérez de Alba. Limita al norte con la calle Felipe Carrillo Puerto, al sur con la Av. Río San Joaquín, al oeste con la Calzada Legaria y al este con las calles Lago Onega, Lago Peypus y Lago Mayor (véase mapa 1).

Mapa 1



Elaboración propia a partir de la revisión de <http://eldefe.com/mapa-colonias-delegacion-miguel-hidalgo/>

La delimitación se realizó para fijar un espacio específico de la intervención, para ello se partió de que históricamente las personas así la identifican en el discurso; es decir, quienes viven en la colonia Pensil la refieren de acuerdo a la sección, como es 5 de mayo, Popo, Deportivo Pensil, etcétera. El territorio está demográficamente separado ante la percepción social pero es reconocido en su totalidad como la colonia Pensil.

Marco histórico

Esta región se fue integrando paulatinamente a la Ciudad de México en el periodo de Porfirio Díaz, aunque fue en la década de los treinta del siglo XX cuando nuevas colonias empezaron a formarse y, conforme fue urbanizándose, se hizo necesaria la creación de edificios para prestar servicios a la comunidad. Donde hoy están las calles de Lago Erne y Lago Trasimeno había grandes agujeros en el suelo, algunos incluso del tamaño de una cuadra, debido a

que las primeras empresas dedicadas a la elaboración de ladrillos extrajeron importantes cantidades de tierra, por lo que inicialmente algunos de esos hoyos se utilizaron como basureros (Molina, 2012: 63).

Uno de los socavones más grandes se rellenó y se construyó el Centro Femenino, donde se impartían clases de primeros auxilios, enfermería y juguetería; en 1971 se convirtió en el Deportivo “José María Morelos y Pavón”, bajo la administración de la entonces delegación Miguel Hidalgo; al lado se construyó el cine Allende que, después de años de abandono, fue transformado en 2012 en el Polideportivo, un centro cultural y deportivo. Otro edificio importante en la zona es la iglesia de la Lupita.

Mencionar los edificios representativos es importante porque son espacios donde se genera convivencia, encuentros y son recursos al interior de la comunidad. Otra característica es que, a pesar de que está delimitado el territorio por las 13 zonas, sus habitantes hacen referencia que viven en la colonia Pensil y no en Pensil sur, Pensil norte, Popo, Francisco I. Madero, etcétera; la división sólo se reconoce geopolíticamente, pero no en su cotidianidad este tipo de referencia coadyuva a la sensación de identidad comunitaria que —en la práctica— no incide más que en el reconocimiento de su propio territorio.

Es en general un gran polígono, cuyo centro es ubicado por los habitantes cómo Polideportivo o Deportivo Pavón, donde se concentra la población para realizar diferentes actividades de esparcimiento; no es el único espacio de concentración, la calle en sí también muestra su lado amable al ser un lugar de socialización y conciencia; también están las escuelas y unidades habitacionales, dependencias y asociaciones.

En los primeros recorridos realizados identifiqué todos estos espacios de intervención dirigida a jóvenes y adolescentes.

Datos sociodemográficos. Juventudes

De acuerdo con el Sistema de Información del Desarrollo Social de la Ciudad de México (SIDESO), en el año 2010 se recabaron de estas zonas los datos sociodemográficos mostrados en la tabla 1.

Tabla 1

Población total en la colonia Pensil, adolescentes y jóvenes

Zona	Habitantes	Población de 15 a 24 años		
		Total	Estudiando	Económicamente activo
5 de mayo	3 721	703	339	286
Ampliación Popo	591	246	116	96
Ahuehuetes Anáhuac	2 101	340	150	137
Cuauhtémoc Pensil	3 612	216	88	87
Deportivo Pensil	3 244	251	122	100
Francisco I. Madero	2 238	215	96	99
Modelo Pensil	2 894	466	222	214
Pensil Norte	10 409	1 574	651	668
Pensil Sur	2 727	401	151	192
Popo	2 152	214	91	94
Reforma Pensil	4 034	1 085	477	449
San Juanico	6 833	1 130	528	500
Ventura Pérez de Alba	2 703	549	251	251

Elaboración propia con datos de SIDESO (2010).

En la tabla 1 también podemos observar un aproximado de la población objetivo, nótese que en la clasificación entre adolescencia y juventud no se toma un rango en específico, principalmente por las características del espacio público; sin embargo, se obtiene un panorama aproximado de jóvenes y adolescentes compartiendo un territorio.

Propuesta de intervención. Modelo educación, vocación, empleo y trabajo

El modelo se pensó desde una subjetividad y comprensión de la realidad, para su implementación y desarrollo generé esquemas que permitieran hacer comprensible los movimientos y dinámicas sociales; es decir, colocar las subjetividades que la comunidad devuelve para hacer de la intervención algo movable, definible y medible.

Al comenzar el trabajo comunitario me di a la tarea de definir una ruta que me permitiera incidir en el desarrollo de habilidades socioemocionales, para la vida y para el empleo; para ello tracé estrategias con objetivos que favorecieran el fortalecimiento comunitario y diseñé el modelo desde una visión institucional, pero al estar con la comunidad comprendí que el proceso base era de desde la practica social, pero esto lo percibí en el ejercicio de estar ahí (tabla 2).

Tabla 2
Muestra de estrategia y objetivos a desarrollar para la intervención con jóvenes

Diseño base de intervención		
Estrategia	Objetivo	Tácticas
Red de contactos comunitaria	Generar un proceso de contacto-vínculo-confianza con los pobladores de la zona para incidir en el trabajo comunitario cotidiano y favorecer la entrada a espacios públicos	Recorridos comunitarios
		Mapa de actores
Orientación vocacional	Generar un proceso de contacto-vínculo-confianza con los pobladores de la zona para incidir en el trabajo comunitario cotidiano y favorecer la entrada a espacios públicos	Dinamización de la red
		Recorridos de contacto
Orientación para el empleo	Facilitar procesos reflexivos sobre elecciones de carrera y área de trabajo con adolescentes pertenecientes a secundarias y preparatorias en el territorio	Dispositivo en espacio público
		Talleres temáticos
Trabajo de calle	Diseñar y ejecutar actividades en espacios públicos de la comunidad que contribuyan a motivar la convivencia entre vecinos, así como procesos cooperativos entre los mismos para fomentar sentimientos que contribuyan a la cohesión social en la zona	Participación en eventos de miembros de la comunidad

Elaboración propia.

La red de contactos comunitarios me permitió plantear recorridos seguros por toda la colonia en horarios y días diferenciados para conocer las dinámicas de los espacios, tiempos, población en calle, días festivos y otras pautas importantes.

En una base de datos anoté los vínculos cercanos de cada persona identificada en calle para establecer reuniones periódicas con actores, líderes y personas de la comunidad. Una vez identificados los espacios públicos focalicé la intervención en lugares donde se generara mayor concentración de personas, como son escuelas, deportivo Pavón, metro San Joaquín y algunas calles de la colonia (Legaria, Chiem, Mercado 18 de marzo, Lago Chapultepec, Norte 4).

En escuelas se implementó la segunda estrategia: *orientación vocacional*, en la que se desarrolló un taller con adolescentes sobre el proyecto de vida, y se estableció un proceso de acompañamiento y seguimiento. Observé que las aspiraciones profesionales las sitúan a corto plazo; es decir, la proyección era solamente de acabar el año escolar, muchos de ellos por circunstancias ajenas a sus motivaciones personales.

La escuela en el tema de educación se callejeriza; es decir, a veces la calle entra a la escuela, por eso la connotación de espacio público. Los procesos de socialización y de relaciones es a través de una violencia compartida: los alumnos se comunican, se aceptan y se identifican a través de violentar al otro. Usan la violencia como un sistema cultural para mantener relaciones, maestros con pérdida total de respeto y escuelas completamente dirigidas por alumnos.

La dinámica interna en las escuelas es una imagen de lo que los adolescentes viven en su día a día, de tal forma que aplicar el taller en escuelas de la colonia dio pauta para comprender como se da la relación también en las calles de la colonia.

La tercera estrategia: *orientación para el empleo*, comenzó cuando hice un análisis de todos los encuentros, recorridos y reuniones con las personas de la comunidad, al notar que sus principales problemáticas explícitas estaban orientadas a recursos económicos, trabajo, desarrollo personal y profesional; pero la complejidad era saber sí desarrollar la estrategia de orientación

para el empleo atendería parte del discurso sustantivo o realmente generaría una base sólida comunitaria.

Comencé con actividades de sensibilización en temas de empleo, luego realicé convocatoria y medí el impacto. Dentro de esta primera etapa logré posicionar grupos de trabajo que dieran acceso a demandas reales.

esta estrategia se pensó para detonar habilidades a jóvenes que quisieran colocarse en algún trabajo, algunos en su primer empleo. Se les pidió que identificaran dentro de su vida personal todos aquellos conocimientos generados en su trayectoria y ubicar sus aspiraciones y vocación para, a partir de ahí, establecer procesos a corto y mediano plazos para generar herramientas de empleabilidad. También se contó con el apoyo de diferentes empresas dentro del territorio, que permitieran el acceso al trabajo digno; por último, se hicieron talleres de cómo elaborar un currículum vitae y se procedió a la búsqueda de empleo.

El trabajo de calle se realizó concentrando las tres estrategias anteriores; es decir, se dio orientación vocacional en canchas de fútbol donde el consumo y venta de sustancias psicoactivas es una práctica cotidiana, la orientación para el trabajo se realizó en explanadas donde la comunidad se reúne, y los talleres de vida saludable se impartieron en unidades habitacionales y explanadas radiocomunitarias, con sesiones temáticas que la propia comunidad proponía y participaba.

La educación de calle toma información del espacio público, entendido éste como un lugar, momento o circunstancia de socialización; pero la educación no es algo que se dé con relación a otro u otras personas, sino que se tiene que estar dispuesto a aprender; no ocurre cuando se sufre o vive una experiencia, más bien cuando se está abierto a adquirir ese conocimiento, porque la calle come, tumba, paraliza, hiere, da sacudidas de realidad; y la educación de calle muestra la cultura en su aspecto más natural y noble, según como lo quieras vivir o sufrir.

Reflexiones finales

La educación de calle es un recurso comunitario que se establece en la práctica social. Ahí, las relaciones que se generan facilitan y

condicionan el aprendizaje; sin embargo, hay que estar dispuesto a aprender y aprehender porque es una facultad que se detona desde la práctica.

El trabajo con adolescentes y jóvenes en el espacio público no se da con relaciones jerarquizadas; más bien, es en el quebrantamiento del discurso sustantivo, más allá de las respuestas inmediatas, para descubrir el entramado cultural dentro de los sistemas que interactúan en las relaciones cotidianas; no se trata de facilitar conocimiento en el espacio de intervención, sino de trabajar con ellos desde la práctica, escucharlos y hacer que reflexionen sobre sus propios procesos para devolverles sus logros y fracasos, y ser sensibles para sensibilizarlos ante dichos procesos sociales. El trabajo con adolescentes y jóvenes es dar pauta a aprender y aprehender de manera bidireccional.

La propuesta de intervención comunitaria permite interactuar con adolescentes y jóvenes de forma estructurada que contiene, dentro de sus herramientas, todos los instrumentos de medición y evaluación de impacto. Sus comprobables son medibles y la paulatina transformación es visible a través de la teoría de cambio.

Fuentes de información

- Gobierno de la Ciudad de México (2010). *Índice de desarrollo social de las unidades territoriales de la Ciudad de México. Delegación, colonia y manzana*. Ciudad de México: Secretaría de Inclusión y Bienestar Social - Sistema de Información y Desarrollo Social (SIDESO). Recuperado de: <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/index.php?id=551>
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- León. A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39): 595-604, octubre-diciembre. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- Molina, O.P. (2012). *Breve historia y relación del patrimonio tangible de la delegación Miguel Hidalgo*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/133837163/Historia-Miguel-Hidalgo>
- Ramírez, C.P. (2015). Espacio público, ¿espacio de todos? Reflexiones desde la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Sociología*, 77(1): 7-36, enero-marzo. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v77n1/v77n1a1.pdf>
- Taguena del Monte, J.A. (2009). El concepto de juventud. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(1), enero-marzo. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032009000100005

D. SALGADO LÓPEZ

El DeFe. La Ciudad de México a través de sus colonias (s.f.). Mapa de colonias de la alcaldía Miguel Hidalgo. Recuperado de: <http://eldefe.com/mapa-colonias-delegacion-miguel-hidalgo/>

Capítulo IV

Juventudes indígenas en la educación superior intercultural:

Una aproximación a la experiencia del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)

Yoxmara González Tapia

Introducción

El presente trabajo describe algunos elementos sobre las experiencias de estudiantes, da un panorama general del proyecto que se construye desde la interculturalidad y muestra las pautas para el diálogo y la discusión de los proyectos alternativos en educación. Finalmente se desarrollan algunas herramientas metodológicas de esta investigación y se reconoce la importancia y pertinencia de analizar, conocer y aprender/aprehender sobre las alternativas educativas en educación superior.

El ISIA y sus estudiantes

Comunidad

El Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) se encuentra en la comunidad mixe de Jaltepec de Candayoc, municipio de San Juan

Cotzocón, Oaxaca, en la región de la sierra-norte; dicho territorio es conocido como el bajo mixe, ya que su localización es la entrada a la Sierra Ayuuk (también se conoce como Ayuujk).

Con una historicidad desde la época prehispánica,¹ Jaltepec se ha enfrentado a diferentes procesos de lucha y fortalecimiento de sus lazos comunitarios, por mencionar un ejemplo podemos citar el periodo de 1956 a 1958 cuando el gobierno federal expropió 18 648 hectáreas para la construcción de la presa Cerro del Oro (formalmente llamada Miguel De la Madrid), ocasionando el despojo de algunas de las tierras que formaban parte de la comunidad y por las que, en el año 2009, iniciaron los lugareños un proceso de defensa de territorio, quienes lo ganaron y están en espera de una indemnización. Ante este y varios procesos más, la comunidad se desarrolla.

Sin embargo, el interés personal y el que motiva mi reflexión es la realidad de las juventudes indígenas y su relación con la profesionalización. En el año 2015 tuve el primer acercamiento al proyecto del ISIA y, como simple observadora, pude identificar algunos de los esfuerzos por parte de intelectuales —principalmente provenientes de la región mixe-zapoteca—² por impulsar este proyecto, y también la participación de comunidades y jóvenes provenientes de diferentes estados de la República,³ quienes han formado parte del crecimiento de la institución.

El ISIA

El ISIA nace en el año 2006 de una necesidad observada a partir de un diálogo regional y con apoyo de otras instituciones, como el

1 Uno de los estudios más relevantes para comprender la territorialización histórica de las poblaciones ayuuk-mixes de la región es el de Alfonso Barros Van Hövell tot Westerflie (2007). Territorialidades prehispánicas. Expansión burocrática y zapotecización en el Istmo de Tehuantepec durante el siglo XVI. *Historia Mexicana*, 57(2), octubre-diciembre. El Colegio de México.

2 Región mixe-zapoteca, geográfica o antropológicamente podría parecer inexistente, pero para algunos pobladores es totalmente inseparable. Su identidad se comparte entre dos etnias.

3 Aunque principalmente son provenientes de comunidades indígenas del estado de Oaxaca, también se han presentado casos de alumnos de sitios urbanos. Nayarit, Chiuhua, Chiapas, y Jalisco son algunos estados que han estado presentes en la institución.

Sistema Universitario Jesuita (SUJ); busca ser una oferta educativa de nivel superior para las comunidades mixes y la población indígena en general, y sus principios para la formación de sus estudiantes son la comunalidad, la integralidad y solidaridad bajo un enfoque intercultural.

Entre las organizaciones que acompañan al ISIA se encuentran el SUJ y la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL).⁴ El SUJ es una obra educativa que busca apoyar la formación de una comunidad universitaria; entre sus propósitos se encuentra el incidir en la sociedad para hacerla más justa, equitativa, humana, libre, fraterna y solidaria desde la opción preferencial por los pobres y excluidos. La educación promovida por el SUJ se basa principalmente en la pedagogía ignaciana y en un modelo antropológico que considera a la persona parte integrante del mundo. También propicia la excelencia académica y la incorporación de procesos para poner a sus estudiantes en contacto vivo con la realidad, especialmente del mundo de la pobreza y de la marginación.⁵

Estas y otras características van delineando el proyecto educativo del ISIA, que tiene como visión ser reconocida como una institución confiable que ofrece una alternativa educativa de calidad, innovadora y socialmente pertinente, además de que colabora con otros actores sociales en el mejoramiento de las condiciones de vida de la región.⁶

Al ser una institución que se identifica con los ejes de interculturalidad y comunalidad, ha logrado retos como el de 2016 que, ante la creciente necesidad de sus egresados en la carrera de Educación Intercultural por obtener su título y así ejercer su profesión, logró su reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE) del tipo superior, otorgado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Cabe destacar que ya desde el año 2009 dos de sus carreras

4 El AUSJAL es una red de 30 universidades confiadas a la Compañía de Jesús y uno de sus objetivos es incidir en las políticas públicas.

5 Sistema Universitario Jesuita. Recuperado en julio de 2018 de: <http://www.suj.org.mx/migrantesSUJ/que-es-el-sistema-universitario-jesuita-suj.html>

6 Misión y visión del ISIA. Recuperado en agosto, 2018, de: <https://www.isia.edu.mx/acerca-del-isia/mision-y-vision>

(Comunicación para el desarrollo social y Administración y desarrollo sostenible) ya poseían esta validez. Esto significó algunas modificaciones en su proyecto de formación.

Asimismo, las tensiones se han presentado en el trabajo realizado en el interior de la institución, principalmente por algunas actividades con sentido político-práctico que no suelen ser percibidas en un primero momento como parte de un proceso de formación, por ejemplo el tequio, que en el ISIA se recupera como una forma relevante para el trabajo colectivo en beneficio de un espacio común; sin embargo, algunos jóvenes, en ocasiones no consideran necesaria la reproducción de este trabajo comunitario dentro de una escuela, ya que no la perciben como una actividad que contribuya a su profesionalización.⁷

Ante estas contradicciones, el ISIA también busca la resolución de conflictos mediante algunos espacios de diálogo, como lo son las asambleas estudiantiles, en donde en conjunto con el equipo educativo se busca realizar una escucha activa respecto a las necesidades de las y los estudiantes, pero también de generar soluciones a diferentes problemáticas y establecer acuerdos que modifiquen las prácticas.

Experiencias juveniles y universitarias

Cabe resaltar la diversidad en todos los aspectos de las y los jóvenes, no podemos considerarlos como un grupo homogéneo sino como un grupo que es atravesado por diferentes categorías como clase, etnia y género. Unas de las preocupaciones más notorias en quienes estudian en el ISIA son la pertinencia y la incidencia de sus conocimientos en la cotidianeidad, percibidas y reconocidas mediante las estancias comunitarias, que son, a mi juicio, un aporte importante para la profesionalización en los proyectos de educación alternativa e intercultural. Dichas estancias consisten principalmente en el acompañamiento a comunidades por parte del estudiantado y profesorado para fortalecer conocimiento y habilidades en el área de educación, comunicación y desarrollo

7 Es importante recalcar la constante reflexión de las y los estudiantes, que se transforman en el transcurso de su estancia, así como sus perspectivas y los significados que les brinda cada actividad.

sostenible, y a su vez reforzar las aptitudes académicas mientras se brinda un servicio y que el mismo puede ayudar a resolver algunas necesidades. Aquí se establecen los primeros ejercicios de *praxis*.

Por otro lado, también tuve acercamiento con algunos intereses y motivaciones hacia la profesionalización. Para algunos estudiantes el hecho de ingresar en una institución universitaria ya lo consideran un logro muy importante porque son los primeros en su familia en alcanzar este nivel educativo, incluso hay casos en que se es la única hija mujer en lograr terminar los estudios superiores. También insertarse en el campo laboral es relevante, hay quienes ven en la profesionalización la posibilidad de brindar sustento económico a sus familias y situarse en otros contextos, como los urbanos. Por otra parte, hay quienes buscan contribuir con el desarrollo de los pueblos indígenas, una de las apuestas formativas del ISIA.

Otro aspecto relevante es el creciente interés por insertarse en espacios académicos. Cada vez hay más jóvenes indígenas intentando seguir con estudios de maestría, posgrados o doctorados.

La región mixe brinda innumerables ejemplos de lucha por la inclusión y el reconocimiento de personas indígenas en las áreas científicas y artísticas. Históricamente tienen un desarrollo relevante en este aspecto, pero es importante decir que es resultado de una disputa por construir su propia narración desde su ser, historia y presente.

Ahora, mirando hacia la comunidad, en el caso de algunas familias de Jaltepec, la educación superior que se les brinda a sus jóvenes se ha vuelto una cuestión de estatus social. El tener la posibilidad económica de enviar a sus hijas o hijos fuera de la comunidad a realizar su educación superior es un hecho que resalta. La UNAM o el IPN son vistas como las instituciones que mayores posibilidades de mejoramiento social y económico les pueden brindar, y consideran que estudiar la universidad en la ciudad no es lo mismo que el campo. El posicionar y fortalecer otras propuestas educativas es aún una deuda que debe ser resuelta.

Otras juventudes dentro de nuestro contexto

Existe un sector importante de jóvenes indígenas —y me atrevería a decir que se incluyen aquí otras juventudes— que no ven en la profesionalización su realización personal. La migración, tanto fuera como dentro del país, es una de las expectativas a cumplir de algunas personas de la zona, pero también el trabajo en el campo suele ser una opción. Aunque actualmente se ha construido la idea acerca de que es mejor la escuela que el campo, una concepción que se puede enmarcar incluso desde el espacio familiar; la dedicación a esta actividad se invisibiliza.⁸ El contexto nos presenta diferentes panoramas, la escolarización no parece ser siempre la solución.

Pautas para el análisis de los proyectos alternativos en educación superior

Actualmente, el campo antropológico ha profundizado en aspectos de la vida social que antes no eran considerados esenciales para la ciencia, entre ellos la educación. A mitad del siglo pasado la educación sonó como un tema para la antropología, incluso la cuestión de las juventudes o edades, pese a tener antecedentes claros, como el trabajo realizado por Margaret Mead. Mencionaré sólo algunas herramientas teóricas y metodológicas que me han ayudado a reconocer, entender y reflexionar la experiencia en campo sobre los procesos de educación en los proyectos alternativos del nivel superior.

Herramientas teóricas

Desde etnografías del aula hasta antropología intercultural son los aportes de México para entender la educación, pero para este análisis resalta el trabajo de Telmo Jiménez Díaz (2011) —antropólogo y originario de la comunidad Ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec—, quien aborda el concepto de juventud dentro de los pueblos serranos y menciona que la escolarización junto a los medios de

8 Una de estas rutas que también analizo es el trabajo en el campo. Considero que se debe poner especial atención a este sector que, aunque es reducido, se conforma por jóvenes que apuestan por otro proyecto de vida que sostiene algo tan importante como la alimentación.

comunicación y la globalización se vuelven elementos clave para el desarrollo y la transformación, en el contexto de las comunidades mixas, en donde son los propios jóvenes los actores principales de sus vivencias.

Por otra parte, las experiencias de los jóvenes dentro de las nuevas propuestas educativas, tanto comunitarias como interculturales, pocas veces han sido tomadas en cuenta en los estudios antropológicos (González Apodaca, 2013). “Entendemos al joven como un actor plural, dinámico y complejo, que se encuentra inscrito en múltiples experiencias y que vive simultáneamente en diferentes contextos donde dichas experiencias se resignifican (Lahire, 1998, cit. en Guzmán y Saucedo, 2007: 10).

En su libro *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos. Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuuik*, González Apodaca (2016) recopila las voces de estudiantes y egresados del Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP), como una experiencia educativa de la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca, y a partir de ello analiza el papel de intelectuales indígenas para conformar, desde la participación comunitaria, proyectos pedagógicos; además analiza cómo la educación comunitaria genera un impacto en la conformación de la identidad ayuuik.

Trabajos en otros países latinoamericano también elaboran preguntas y reflexiones que ayudan con el tema de las juventudes y la educación. Tal es el caso de la obra coordinada por Di Caudo *et al.* (2016), quienes en *Interculturalidad y Educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*, visualizan el ideal que aún permea entre jóvenes indígenas sobre el ingreso a la universidad y cómo influye en las relaciones dentro de sus comunidades. Además, enfatizan la importancia de escucharles, ya sean como minorías en las universidades con modelos occidentales o en las universidades que se construyen desde las comunidades, y recalcan la necesidad de aportar investigaciones que incluyan sus voces.

Es tiempo de avanzar con espacios que nos permitan escucharlos [...] ¿Qué motivaciones, aspiraciones, percepciones construyen los estudiantes indígenas y afros respecto a la educación superior y a las posibilidades y limitaciones en relación al acceso, a la permanencia, al recorrido de formación y

a la profesionalización? [...] Hoy los jóvenes (junto a sus familias y comunidades étnicas y minoritarias) pueden interpelar y cuestionar lo “inclusivo” y lo “intercultural” y ayudarnos a descubrir debilidades, contradicciones, falsedades de este tipo de retóricas y prácticas que actualmente aparecen como “progresistas” en muchas sociedades autodenominadas como multiculturales, interculturales y plurinacionales (Di Caudo *et al.*, 2016: 121).

Para concluir, en Di Caudo *et al.* (2016) enuncian la importancia de rescatar estas experiencias que van más allá de lo cultural y, a partir de ellas, contribuir ya sea al fortalecimiento o a la creación de nuevas formas de enseñanza que se vinculen, relacionen y respondan de con las necesidades, expectativas y realidades de las juventudes indígenas.

Por último, cabe mencionar el trabajo de Maya Lorena Pérez (2011), quien es una de las pocas autoras que debate sobre la idea de la juventud en los pueblos indígenas; ella menciona que las juventudes crean complejas y múltiples relaciones con su familia, su grupo cultural, su clase social, su país y sus vínculos con lo global, así como en sus interacciones y conflictos con otras generaciones y géneros, y con otros sectores sociales, siempre en el marco de las relaciones interétnicas en las que se desenvuelven, así como en los diversos ámbitos en los que nacen, viven, trabajan, consumen, se mueven y se divierten.

Pérez Ruiz (2011), por su parte, también resalta la importancia de reflexionar en torno a las juventudes indígenas, por los cambios a los que se enfrentan y principalmente que éstos no tienen siempre que trastocar dos elementos: la etnia y la identidad, de los que recalca que éstos no siempre son iguales.

Herramientas metodológicas

Como reflexión se retoman algunos aportes de Rosana Guber (2001) quien —en su libro *La etnografía, método, campo y reflexividad*— menciona la importancia del trabajo de campo, en donde la teoría se confronta con los verdaderos actores y dan lugar a la reflexividad; y, por tanto, la etnografía —como triple acepción: enfoque, método y texto— se compone de esas dudas, preguntas, teorías, pero también de una observación e interpretación problematiza-

da de quien la realiza respecto a la realidad. Esta descripción es resultado del reconocimiento de los actores, pero también de la traducción teórica que implica el entramado social.

Por otro lado, Gunther Dietz (2011), en su trabajo *Hacia una etnografía doblemente reflexiva*, menciona que son dos vías principales por las que la etnografía ha desarrollado su escritura. Por un lado, aquella simplemente sin reflexión e inclusive con una carga imperialista y, por el otro, aquella corriente que surge de la posmodernidad, dejándola simplemente en el espectro de lo literario. Sin embargo, el mismo autor apela hacia una etnografía *pendulante*, con movimiento desde el actor-activista y el observador-acompañante que provoque una continua y recíproca crítica y autocrítica de ambas partes.

Bajo estas consideraciones, el enfoque etnográfico pendulante que se busca pretende, bajo la perspectiva de interseccionalidad, elaborar un esbozo sobre las experiencias juveniles y la educación superior donde se privilegie el diálogo entre una relación construida de acompañante-investigador y actor para generar una respuesta interpretativa, que brinde una nueva perspectiva del fenómeno social.

Considero que las técnicas que mejor se han prestado a esta investigación son:

1. La entrevista estructurada y no estructurada.
2. La observación participante.
3. La cartografía social.

Aunque es una herramienta sugerida desde el campo geográfico, los conflictos actuales en los que los territorios —no sólo indígenas— se encuentran, hace que surjan elementos que éstos se revitalicen y signifiquen. Se utilizará este método de investigación participativa para analizar si los jóvenes se relacionan en los espacios comunitarios con saberes/conocimientos, intentando identificar si son relevantes para ellos.

Trayectorias escolares (historias de vida)

A pesar de que las historias de vida se piensan como las narraciones de personas adultas, el construir las de los jóvenes puede ser enriquecedor para la presente investigación. Las trayectorias esco-

lares personales pueden evidenciar cómo se marcan los procesos de enseñanza a los jóvenes y, a partir de las experiencias, llegan a construir un ideal de futuro en el que la educación superior puede o no estar en él.

Consideraciones finales

Pertinencia del análisis sobre alternativas educativas en educación superior

En la reflexión personal acerca de la formación universitaria y su relación con la realidad —proceso que en algunos momentos es nombrado *praxis*— el acercamiento hacia alternativas educativas en la educación superior fue una respuesta para conocer las posibles vías para vincular el saber científico con la realidad y los saberes con el conocimiento impartido en las aulas.

La aproximación desde el año 2015 con la comunidad de Jaltepec de Candayoc en el estado de Oaxaca y el proyecto educativo del ISIA hizo que se iniciara un proceso de indagación acerca del impacto de esta institución entre los jóvenes de Jaltepec y de la región en general.

En un principio, con las primeras observaciones fue relevante la articulación que el ISIA tenía en la organización comunitaria durante las fiestas patronales, por citar algún ejemplo; posteriormente, un voluntariado durante 2017 me hizo observar las dinámicas internas que los estudiantes establecían con el profesorado y administrativos. Durante siete meses de observación, aproximadamente, identifiqué un punto en específico: la baja matrícula de jóvenes de nuevo ingreso y el mínimo de alumnos originarios de la comunidad en la que se establece el proyecto educativo del ISIA. Esto último me hizo reflexionar, para la investigación en proceso, en el interés de las juventudes en realizar estudios universitarios con una perspectiva intercultural.

La etnología es una vía para analizar las prácticas educativas; sin embargo, a pesar de un extenso desarrollo de trabajos dentro de la rama conocida como antropología de la educación, en ésta se privilegia tanto el análisis de ciertos fenómenos que se potencializan con el proceso educativo o que se gestan a partir de éste, como el desarrollo de nuevas propuestas educativas; dejando

en segundo plano a sus posibles y diversos actores, entre ellos a los jóvenes que buscan o hemos buscado un espacio en las instituciones de educación superior.

Por lo anterior, considero necesario recopilar la perspectiva que los jóvenes tienen acerca de la educación superior, la que quieren y a la pueden acceder, e incluso la que proponen. Aunque hay autores que trabajan directamente con los egresados o estudiantes,⁹ pocos consideran a aquellos que se encuentran a punto de participar dentro del proceso de educación superior o quienes aún, ante diversas situaciones, no deciden qué formación realizar o si desean continuar con los estudios profesionales.

Escuchar a los jóvenes de la comunidad de Jaltepec de Candayoc nos puede llegar a brindar un panorama para reconocer las posibles vías por la que los proyectos educativos alternativos, como lo son los interculturales, pueden fortalecerse y ser una opción y oferta educativa con solidez, no sólo para los pueblos sino para todos. Pero también nos brinda pautas de las otras rutas que deben fortalecerse, en las que los jóvenes, en este caso indígenas, se insertan.

Si bien, los anteriores elementos nos brindan nuevos panoramas desde la experiencia y la reflexión para la generación de propuestas educativas, también hace notar la necesidad de resaltar la participación como sujetos activos a los jóvenes que, dentro de las comunidades con una opción al acceso a la educación superior, deciden no ser partícipes de ella, siendo esto una contradicción cuando por este sector es que los proyectos nacen. Se suelen idear a partir de intereses regionales y de la preocupación por mantener relacionadas a las nuevas generaciones con las diferentes problemáticas presentes en las comunidades, pero no necesariamente este lazo se mantiene igual ni con la educación propuesta desde sus mismos espacios.

Por ello, la problemática en México sobre el acceso a la educación superior por parte de esta población considerada como minoría: las juventudes indígenas, debe seguir analizándose pues

9 Erica González Apodaca y otras autoras del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Oaxaca.

—aunque se estima que en el país sólo 1 % de jóvenes indígenas logran acceder y permanecer en la universidad, es decir que uno de cada cien estudiantes provienen de esa capa poblacional— se debe visibilizar que no es la única vía por la que apuestan a la juventud.

Sin embargo, los proyectos educativos interculturales deben ser una apuesta no sólo para las comunidades y las organizaciones acompañantes, sino también para los gobiernos, en donde éstos contribuyan a su sostén y a su posicionamiento, no sólo como alternativas sino como instituciones sólidas capaces de brindar, como lo han hecho hasta ahora, una educación situada y cercana a las múltiples realidades, y que posea las mejores condiciones que posibiliten un proceso formativo de profesionalización, teniendo autonomía pero también reconocimiento del trabajo y caminos ya andados. El ISIA es un ejemplo de ello, de los retos y dilemas, pero también del trabajo y el diálogo.

Por último, no quiero dejar de mencionar lo relevante que será el escuchar a las comunidades receptoras de las propuestas educativas, no sólo para reconocer su voz sino también para que formen parte de la construcción de estos nuevos horizontes educativos. Debemos seguir apostando por la cercanía a las múltiples realidades, que nos ayudan a marcar nuevos objetivos, pautas y retos en la educación, haciéndonos reconocer la importancia de abrazar la diversidad y considerando que todo conocimiento es necesario, pero al mismo tiempo construir herramientas para la transformación.

Que un día las aulas sean también espacios para compartir la vida y que en las escuelas habitan todas las realidades.

Fuentes de información

Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (2001). *La voz y la palabra del pueblo ayuujk* / BICAP. México: Universidad Pedagógica Nacional, Fideicomiso Educación Integral Comunitaria Ayuujk, Miguel Ángel Porrúa.

Baronnet, B.; Mora Bayo, M. y Stahler-Sholk, R. (coords.) (2011). *Luchas “muy otras”: Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. Colección Teoría y Análisis. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X), Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

- Barros van Hövell tot Westerfliet, A. (2007). Cien años de guerras mixas: territorialidades prehispánicas, expansión burocrática y zapotecización en el Istmo de Tehuantepec durante el siglo XVI. *Revista Histórica Mexicana*, 57, 2(226): 325-403, octubre-diciembre.
- Bertely, M.; Gasché, J. y Podestá, R. (2008). *Educando en la diversidad cultural: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Briseño Roa, J. (2013). La formación de profesores indígenas en conocimiento local y multilingüismo: El caso de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC). *Revista de Ciencias de la Educación, ACADEMICUS*, 1(3): 34-39, julio-diciembre.
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Chile: Editorial Universidad de la Serena. Versión electrónica.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central-Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.
- Di Caudo, María Verónica; Llanos Erazo, Daniel y Ospina Alvarado, María Camila (coords.) (2016). *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1): 3-26. Madrid: Asociación de Antropólogos Iberoamericanos en Red Madrid, Organismo Internacional.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP)- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. En: Joan Prat y Ángel Martínez Hernández (Eds.), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat* (pp. 319-335). Barcelona: Editorial Ariel.
- Freire, P. (2015). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI y UNAM.
- González Apodaca, E. (2000). *Escolarización y etnicidad reinventada: Un bachillerato en Santa María Tlahuitoltepec, Mixe*. México: CIESAS Occidente.
- González Apodaca, E. (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista

- desde sus jóvenes. *Revista Perfiles Educativos*, 35(141). IISUE- UNAM, México. Versión digital. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300005
- González Apodaca, E. (2016). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos. Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuuik*. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-78). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central-Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.
- Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (coords.) (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Pomares/UNAM.
- Guber, R. (2011). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Hervas, Aquiles A. (2014). Experiencia de educación superior intercultural en la provincia de Chimborazo. Caso del Centro Superior de Sabiduría Ancestral y Nueva Consciencia JatunYachayWasi. Tesis de licenciatura en Antropología Aplicada. Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Illich, I. (2013). *La sociedad desescolarizada*. México: El Rebozo. Palapa Editorial.
- Jiménez, T. (2015). *Jóvenes ayuuik y el retorno a la comunidad. Prácticas sociales de migrantes retornados*. México: Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) e Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE).
- Lander, E. (2005). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- López, L. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Editorial PLURAL y FUNPROEIB Andes. Versión electrónica.
- Maldonado, B. (2000). *Los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Oaxaca: Centro INAH.
- Martí, S. (2014). *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Martínez Luna, J. (2015). *Educación comunal*. México: Serie Comunalidad, Editorial Casa de las Preguntas.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC, UNESCO. Versión electrónica.

- Medina Melgarejo, P. (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Munch, G. (1996). *Historia y cultura de los mixes*. México: IIA, UNAM.
- Pérez Maya, L. (2008). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México: INAH.
- Pérez, M. (2011). Retos para la investigación de los jóvenes indígenas. *Revista Alteridades*, 21(42): 65-75, julio-diciembre, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.
- Pinheiro Barbosa, L. (2015). Educación, resistencia y movimientos sociales: La praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas. México: UNAM-Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, Colección Investigación Doctoral. Versión digital, disponible en: <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/Educaci%C3%B3n-resistencia-y-movimientos-sociales.pdf>
- Rendón, J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida de los pueblos indios*. Tomo I, México: CONACULTA.
- Risles, J. y Pablo, A. (2013). *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Robles Hernández, S. y Cardoso Jiménez, R. (compiladores) (2007). *Floriberto Díaz. Escrito. Comunalidad, energía viva el pensamiento mixe*. México: UNAM.
- Rubio, B. (2006). *La educación rural en México en el siglo XXI*. México: CREFAL.
- Ruiz, A. (2014). *Interacciones y habla docente en el aula multigrado. Una escuela de educación indígena en la Sierra Juárez, Oaxaca*. Oaxaca: UABJO.
- Torres, G. (2004). *Mixes. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: CDI.
- Velasco Maillo, H.M.; García Castaño, F.J. y Díaz de Rada, A. (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. España: Editorial Trotta.
- Villa-Lever, L. (2018). Sólo 1% de indígenas llega a la universidad en México. En *La Jornada*. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/10/13/solo-1-de-indigenas-llega-a-launiversidad-en-mexico-2667.html>
- Walsh, C. (editora) (2015). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. México: Editorial En Cortito Que'spa'largo.
- Zibechi, R. (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las rebeldías. Autonomías y emancipaciones en la era del progresismo*. México: Ediciones Bajo Tierra.

Capítulo V

Aproximación al bienestar subjetivo a través de la capacidad de agencia en la elección de una carrera profesional: El punto de vista de los estudiantes de Comunicación y de Periodismo de la Universidad de Colima

Beatriz Paulina Rivera Cervantes

Introducción

Con el creciente interés en los estudios de desigualdad y de desarrollo humano por parte de diversas organizaciones internacionales, se ha puesto sobre la mesa la necesidad de aminorar las problemáticas contemporáneas en materia de acceso a la educación. En ese sentido, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2018) ha expresado la importancia de culminar la educación media superior como medio de mejorar las situaciones de pobreza y aumentar la probabilidad de conseguir un empleo formal de calidad; por lo tanto, para un joven que aspira más que eso y desea continuar sus estudios en la educación terciaria, se enfrenta a un nuevo reto: la elección de una carrera profesional.

En palabras de García Canclini (2012: 7): “Hay muchas maneras de ser joven en la sociedad mexicana, derivadas de la desigual distribución del capital económico y educativo, de las redes formales e informales a las que se logra acceder”. Aun así, miles de jóvenes en México anhelan tener una carrera universitaria, ya que, de acuerdo con Saraví (2015), el joven mexicano que estudia en la universidad lo hace para alcanzar cierto grado de reconocimiento, para conocer a otras personas y para hablar de otros temas relacionados con su vida en el hogar. Esta reflexión coincide con Quintero (2017: 83), quien afirma que: “Ser un profesional reconocido por una institución de educación superior otorga a las personas un estatus social [...] aunque dicho estatus en muchas ocasiones no se vea reflejado de manera económica”.

Reguillo (2013) define cinco tipologías (también llamados circuitos) de los jóvenes, de acuerdo con el contexto que les rodea. Los primeros son *los inviables*, quienes viven precariamente y no cuentan con opciones de inserción social o productiva; *los asimilados*, cuyos sujetos se van adaptando a las posibilidades laborales que encuentran, muchas veces con dificultades, como vinculados al narcotráfico y al crimen organizado; *los incorporados*, quienes tienen la posibilidad de insertarse en el ámbito educativo y cuentan con ciertas prestaciones sociales; y *los privilegiados*, son quienes cuentan con vasto capital social y cultural, por lo que están conectados al mundo. En estas dos últimas clasificaciones se puede situar al joven universitario, a quien hoy en día también se sitúa en el marco de problemas globales a los que deben enfrentarse a través de la individualización y resolver dichas situaciones por sí mismos (Rubio, Molina y Viafara, 2018).

La CEPAL (2018) señala que es necesario promover en los estudiantes la habilitación de capacidades clave para adaptarse al mundo posmoderno. En ese sentido, Sen (1993, 2000) ha contribuido en la elaboración del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), cuyas aportaciones dieron pie a su teoría del desarrollo humano desde el enfoque de las capacidades. En ella, explica que para alcanzar el desarrollo, el ser humano requiere de libertad, la cual se ejerce a través de capacidades sustanciales como la agencia, que está orientada a la percepción que un sujeto

tiene sobre la igualdad para evaluar y valorar el bienestar a través de la combinación de alternativas que la persona hace para alcanzar ese bienestar o para realizar actos valiosos (en cuanto al valor que le da cada sujeto, como participar en la vida social o hacer uso de medios para llegar al bienestar). Por tanto, Sen (2000) agrega que las competencias personales del individuo facilitan la oportunidad de elegir el tipo de vida que se desea tener y, por ende, las realizaciones que consiga le darán mayor bienestar.

El modelo teórico para estudiar el ingreso a la educación superior, denominado como perspectiva de los agentes, menciona que el joven ejercita su raciocinio durante este proceso de elección de carrera, pero se condiciona por sus ideas preconcebidas, en las que sus actitudes están marcadas por la creencia de sus posibilidades en dicha elección (Gutiérrez, 2015); a ello se suma lo indicado por Sen (2000), quien dice que los grados de libertad están vinculados a políticas públicas —que algunas instituciones determinan como las educativas— y es entonces cuando el ser humano debe poner en marcha su agencia frente a ciertas situaciones, tales como la elección de su carrera profesional.

A nivel nacional, la oferta académica del área de comunicación es amplia y los planes de estudio ofrecen salidas en distintas ramas, entre ellas el periodismo; sin embargo, la Universidad de Colima es de las pocas instituciones de educación superior en el país que ofrece dos licenciaturas por separado: Comunicación y Periodismo. En ese sentido, dicha oferta es competitiva entre sí, ya que se pretende que ambos programas educativos tengan la misma demanda; no obstante, en la mayoría de los procesos de admisión Comunicación tiene más aspirantes y la de Periodismo queda con espacios disponibles.

Cada institución de educación superior cuenta con sus propios lineamientos para sus procesos de admisión, y la Universidad de Colima considera lo señalado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) respecto a que los únicos factores que determinan el acceso de una persona a la educación superior son: “Su participación en ella y sus resultados son su capacidad innata y el esfuerzo que dedique al estudio” (UNESCO, 2017: 5). Por lo tanto, la convocatoria general indica dos criterios para la

selección de los sujetos: 50% se otorga al promedio del bachillerato y 50% al resultado que los aspirantes obtienen en el EXANI II (instrumento que consiste en un examen escrito de opción múltiple, elaborado y evaluado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, CENEVAL).

En las convocatorias específicas de los programas de Comunicación y de Periodismo, hay una diferencia de cinco décimas en el promedio de la educación media superior solicitado; es decir, se pide una calificación más alta para la licenciatura en Comunicación. Después de los resultados del proceso de admisión, con la intención de brindar la mayor cobertura educativa posible a los aspirantes, la institución suele ofrecer espacios en los programas que cuentan con lugares disponibles, ya sea por la poca demanda o porque los aspirantes no cumplieron con los puntajes mínimos para obtener un lugar en el programa que originalmente realizaron su proceso de admisión.

Periodismo es uno de los programas que en la última década se ha compuesto por estudiantes que aspiraron a ingresar a otras carreras profesionales, el hecho puede deberse a la crisis que configura al periodismo en México desde hace años. En ese tenor, Reyna (2016) realizó una revisión bibliográfica para comprender la evolución del periodismo en nuestro país y concluyó que existe la tendencia a “abandonar el periodismo para integrarse a los departamentos de comunicación de los partidos políticos y de los gobiernos estatales y municipales” (Reyna, 2016: 93) y explica que esto se hace para buscar una mejor estabilidad laboral.

De igual manera, los indicadores de competitividad académica de este programa educativo no son los más alentadores, y son reflejo cuantificable del problema de retención y egreso que persiste en él; sin embargo, este fenómeno no ha sido estudiado desde el punto de vista cualitativo y se consideró valioso para analizar el estado que guarda el campo de la comunicación, desde Colima, como objeto de estudio diferente al resto del país y por los factores ya mencionados, y sobre todo por la caracterización de los problemas del campo de la comunicación, como lo señala Fuentes Navarro (2018: 8): “El crecimiento apresurado y desmesurado; la inconsistencia epistemológica y metodológica, y justamente la

internacionalización”; además, agrega que “en cuestiones de formación profesional, ya no estrictamente académica, esa es una fuente primordial de inconsistencia para el campo” (p. 9).

Por lo anterior, el presente estudio tuvo como objetivo analizar la capacidad de agencia de los estudiantes de las licenciaturas de Periodismo y Comunicación de la Universidad de Colima, en su elección de carrera profesional, con la finalidad de comprender su incidencia en su bienestar subjetivo.

Marco conceptual

En el estudio de la importancia del desarrollo de las capacidades en el individuo, como lo señala la CEPAL (2018), destaca, por su relevancia en la búsqueda de soluciones a problemas sociales que afectan el bienestar, la teoría del desarrollo humano desde el enfoque de capacidades del economista indio Amartya Sen (2000), quién hizo su propuesta para evaluar la desigualdad en la sociedad, mediante la libertad del individuo y, a la vez, de la sociedad.

Una de las principales capacidades que todo ser humano debe desarrollar es la agencia, Sen (2000) la define como el proceso de conversión que un individuo hace de sus bienes para hacerlos funcionar para alcanzar su libertad y por, consiguiente, a su desarrollo; por tanto, se habla de una libre agencia de los sujetos para “ayudarse a sí mismos e influir en el mundo” (Bedoya, 2010: 285), así como para expandir las distintas libertades que se relacionan entre sí para conseguir el desarrollo humano.

Por otra parte, Martha Nussbaum (2012) desarrolló el enfoque de las capacidades con perspectiva de género. De acuerdo con Turell (2014: 356), en las aportaciones de Nussbaum “es posible esbozar un marco universalista para el feminismo filosófico, que tenga validez para todas las culturas”.

Nussbaum propone que estas capacidades sirvan de base para garantizar, constitucionalmente, principios políticos para tener una mejor calidad de vida, y coincide con Sen en la búsqueda de libertades y oportunidades que faciliten altos niveles de satisfacción de las necesidades básicas, la diferencia entre ambos es que Nassbaum considera a todas las capacidades humanas igual de importantes (Gough, 2007) y menciona que los seres humanos to-

man decisiones con el derecho a elegir libremente lo que deseen, de manera digna, pero viviendo en reciprocidad con los demás.

No obstante y por su carácter filosófico, la agencia y su medición fue retomada desde la Teoría de las necesidades humanas por Len Doyal e Ian Gough (1994), la cual explica que la actuación y la responsabilidad de los individuos conllevan a poseer capacidades físicas y mentales para hacerlo. En ese sentido, se requiere de procesos como la deliberación y la elección. Para realizar esta última, es importante contar con autonomía, término explicado como “la habilidad para hacer elecciones y tomar decisiones informadas sobre lo que debería hacerse y cómo hacerlo” (Gough, 2007: 186).

En ese sentido y para la medición de la agencia, en el presente estudio se analizó bajo el término de autonomía en sus respectivos niveles. Cabe mencionar que para esta teoría, ser autónomo —en un primer nivel— es contar con la capacidad para establecer objetivos y desarrollar estrategias para evaluar el impacto de los mismos, ya que se asocian a la capacidad cognitiva y emocional debido a que el raciocinio y la responsabilidad deben estar presentes cuando se toman decisiones (Gough, 2007).

En un segundo nivel de autonomía, el individuo se comprende a sí mismo como un ser cultural, rodeado de un contexto que le indica lo que se espera de él, como sujeto. En ese sentido, se requiere de la educación formal y así, se procura la capacidad de aprendizaje para toda la vida (Gough, 2007).

El tercer nivel de autonomía corresponde a las oportunidades, como también las menciona Sen (2000), que se dan a través de opciones reales para realizar actividades con gran significado. Una vez asumidos los tres niveles anteriores, se puede llegar a un nivel superior: la autonomía crítica, con la que un sujeto requiere de dos libertades, una de actuación y otra política para deliberar crítica y creativamente sobre la vida que elige tener (Gough, 2007).

Metodología

Para explicitar el proceso metodológico orientado al conocimiento y a la comprensión del objeto de estudio, el diseño de la investigación fue configurado para contestar la pregunta: ¿qué capacidad de agencia tienen los estudiantes de las licenciaturas de Periodismo y

de Comunicación de la Universidad de Colima para elegir su carrera profesional y cómo se relaciona con su bienestar subjetivo? En ese sentido, el enfoque fenomenológico fue el mejor camino para responderla y explicar la realidad del estudiantado desde una perspectiva macro o sistémica, en la cual se valoraron los problemas de la investigación, los elementos o componentes y sus relaciones como un solo sistema y, a la vez, desde la mirada individual, sin dejar de lado los conflictos del contexto social en los que el fenómeno se encuentra inmerso. Por lo tanto, este enfoque fue de gran utilidad porque de manera holística permitió observar todo el problema con interdisciplinariedad, debido a que se analizó el discurso de los jóvenes a partir de su realidad como sujetos involucrados en el problema de la investigación, con la ayuda de las ciencias de la educación, la sociología y la propia comunicación, entre otras disciplinas.

La orientación cualitativa favoreció el alcance descriptivo de la investigación, ya que, desde dicha perspectiva, fueron los propios sujetos de la investigación quienes compartieron la razón de su actuar, pensar y sentir ante su problemática. En ese tenor, el diseño de la investigación se sustentó en el empleo de grupos de discusión, debido a que facilitaba la obtención de elementos reflexivos por parte de los informantes.

La unidad de análisis se integró por el estudiantado universitario, de quienes se obtuvo la valiosa información sobre sus características; además, para que el estudio cumpliera con el principio de factibilidad, se determinó que la unidad de observación fuera exclusivamente de estudiantes de las licenciaturas en Periodismo y en Comunicación de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima.

Por su parte, la unidad de información fue la muestra seleccionada para obtener los datos requeridos, por lo que se diseñaron ocho grupos de discusión, cuyo proceso de construcción conllevó un minucioso proceso metodológico mediante la asimilación y la reestructuración cognoscitiva del concepto clave para el entendimiento del fenómeno a investigar. Dicho concepto fue el de *desempeño académico y selectividad*, el cual alude a los estudiantes que eligieron como primera opción una carrera y quedaron acep-

tados en ella y de quienes ingresaron a la carrera a pesar de no ser su primera elección.

Chávez (2004) sugiere integrar los grupos de discusión entre cinco y diez personas para definir la unidad de información, por las características determinadas entre los integrantes del grupo; sin embargo, al contar con una población pequeña en el contexto de trabajo, es decir en los programas de Comunicación y de Periodismo, por las características homogéneas que requirió cada grupo y para no saturar los canales de comunicación, los grupos se conformaron con cinco estudiantes, para dar un total de cuatro grupos de discusión de Comunicación y cuatro de Periodismo, divididos, a su vez, por sexo de nacimiento, para así garantizar la representatividad semántica en los hallazgos (Porto y Ruiz, 2014).

Para comprender el objetivo del estudio, el diseño metodológico se basó en categorías creadas a partir de la teoría del desarrollo humano desde el enfoque de las capacidades de Sen (2000), la cual señala que la agencia de las mujeres requiere mayor atención si se apuesta por alcanzar el desarrollo de las naciones, en función de que la agencia influye de manera directa en su bienestar.

De manera inicial se elaboró una guía con cuatro catalizadores por campo semántico para con ella definir el entorno de la conversación: el sentido que tiene la agencia en la elección de carrera. De esta manera, mediante la provocación inicial del moderador, se generaron los discursos individuales en situación de conversación colectiva y, así, se identificaron los consensos grupales acerca de su incidencia en el bienestar subjetivo de la vida cotidiana.

Una vez delimitados los elementos que facilitaron la construcción del discurso sobre la autonomía (capacidad de agencia), como sentido importante en la elección de una carrera profesional, se dio pie a las categorías *a priori* o tópicos globales, construidos como sistemas de información, configurados de la siguiente manera:

- La autonomía como medio para elegir una carrera universitaria.
- La autonomía como medio para sentir bienestar subjetivo.

- La autonomía como medio para desarrollar un proyecto de vida propio.
- La autonomía como medio para participar e influir en la sociedad.
- La autonomía como herramienta para comprender el contexto cultural.

Al realizar la prueba piloto, el miércoles 10 de abril de 2019, se detectó la falta de un catalizador más y, finalmente, los ocho grupos fueron realizados en los meses de mayo y junio de 2019 con 36 participantes (véase tabla 1), empleándose los mismos catalizadores en cada uno de los grupos. El procedimiento para la selección de las unidades de información fue mediante la revisión de los listados oficiales de aspirantes aceptados en los procesos de admisión de los años 2015, 2016, 2017 y 2018 y, a partir de ahí se invitó a estudiantes a participar voluntariamente.

Tabla 1

Fechas de realización y número de los participantes voluntarios en los ocho grupos de discusión

	Clave	Participantes
1	09.05.2019*/COM/H/PO	5
2	16.05.2019*/COM/H/SO	4
3	27.05.2019*/COM/M/PO	5
4	13.05.2019*/COM/M/SO	4
5	07.06.2019*/PER/H/PO	5
6	17.05.2019*/ PER/H/SO	4
7	14.05.2019*/PER/M/PO	5
8	22.05.2019*/PER/M/SO	4

Nota: *Fecha de realización / COM: Comunicación. PER: Periodismo / H: Hombres. M: Mujeres / PO: Primera opción. SO: Segunda opción.

Para el posterior análisis de la información se realizaron las transcripciones, luego la categorización, revisión y evaluación el discurso generado, este último mediante análisis argumentativo, para después verificar la relación entre los detonadores y los campos semánticos determinados en el diseño del instrumento. De tal manera que se sustentó la construcción argumentativa en la

interpretación de los discursos realizada mediante el análisis comparativo entre hombre y mujeres, y finalmente se elaboraron los esquemas con base en el análisis argumentativo de los objetos y predicados detectados en cada grupo.

Resultados

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, de manera concreta se elaboraron tres listados de juicios lógicos por grupo de discusión, de los que se obtuvieron un total de 24 listados de sujetos y predicados de cada categoría; es decir, 24 de estudiantes en carreras de primera opción y 24 de los de segunda opción. De esta manera se encontraron los significados acerca de los niveles de autonomía y bienestar subjetivo. Para los fines del presente artículo, únicamente se muestran los esquemas comparativos entre hombres y mujeres de los significados de bienestar subjetivo.

En ese tenor, en los ocho grupos de discusión se identificó que en ambas categorías los estudiantes cuentan con el primer nivel de autonomía, que corresponde a la capacidad para plantearse objetivos y saber comunicarlos, de acuerdo con la teoría de las necesidades humanas de Doyal y Gough (1994). Todos se programaron para estudiar una licenciatura, independiente de se inscribieran o no a la de su primera elección; además, fueron capaces de comunicarlo a sus familiares, amigos o profesores. En los consensos se detectó que dicha decisión fue tomada por distintos factores, por ejemplo, los resultados de un test vocacional, así como por informarse de fuentes primarias vinculadas con estudiantes, egresados o por amigos o terceras personas, quienes finalmente influyeron en su decisión. Por lo anterior, los resultados se mostrarán a partir del segundo nivel de autonomía.

Estudiantes en carreras de primera opción

A partir de los discursos de los estudiantes de primera opción de la licenciatura en Comunicación, cuyos grupos tuvieron representatividad de todos los semestres, se identificó que tanto hombres como mujeres otorgan valor a su carrera al decir que les brinda la libertad de mostrar su punto de vista ante cualquier situación en la que se desempeñan como creadores de contenido; por tanto, se

deduce que comprenden su contexto y a su vez cuentan con el segundo nivel de autonomía.

En lo referente a las oportunidades —correspondiente al tercer nivel—, se detectó que los hombres visualizan las oportunidades a largo plazo en el plano profesional, porque señalaron que la responsabilidad para aprovechar oportunidades radica en su iniciativa y en su actualización profesional a través de redes de colaboración. Por el contrario, las mujeres están conscientes de que su proceso de madurez depende de terceras personas, tales como los profesores, quienes son una figura importante para identificar sus oportunidades, por lo que, en este caso, los hombres trabajan su autonomía con mayor alcance.

Como se muestra en la tabla 2, en lo referente al significado de bienestar subjetivo, las unidades de información de ambos grupos expresaron sentir felicidad al realizar actividades asociadas a su carrera profesional, no obstante, en su concepción no hubo cabida para el plano amoroso, de amistad o algún aspecto de índole personal o familiar. En ese sentido, Sen (2000) indica que el bienestar radica en si un sujeto hace funcionar sus bienes para los fines que éste persigue, por lo que, en este caso, la carrera profesional elegida sí impacta en el bienestar de los estudiantes, pero únicamente en el plano profesional.

En concreto, se puede decir que se tiene mucho más identificado el bienestar subjetivo en los hombres de primera opción de la licenciatura en Comunicación, que en las mujeres, debido a que sus juicios lógicos se asocian al sentimiento de plenitud que experimentan cuando realizan algo y logran llevarlo al plano profesional; reconocen que ellos mismos son sus propios agentes causales de vida. En cambio, las mujeres no expresaron estar en ese nivel de plenitud, sino que mencionan lo que aspiran alcanzar en otro momento; es decir, en el futuro.

Por otra parte, respecto a los resultados en los niveles de autonomía de los grupos de primera opción de la licenciatura en Periodismo, se observó que tanto hombres como mujeres tienen identificado su segundo nivel, ya que se sitúan adecuadamente en su rol como profesionales y saben lo que la sociedad espera de ellos. No obstante, en lo que difieren es que en su discurso los

hombres expresaron tener claro su compromiso desde antes de ingresar a la carrera, mientras que las mujeres lo identificaron hasta cursarla.

Tabla 2

Listado de juicios lógicos sobre el bienestar subjetivo en el discurso de los grupos de discusión, a partir de los consensos de hombres y mujeres, como estudiantes de la licenciatura en Comunicación como primera opción

	27.05.2019*/COM/M/PO	09.05.2019*/COM/H/PO
Consensos grupales	Se descubre y se modifica gracias a la carrera cursada. Está relacionada con trabajar en la producción audiovisual. Titularse a corto plazo. Crearse expectativas gracias a la pasión que los profesores transmiten.	Es salir adelante cuando se sabe qué se quiere hacer. Se siente bien cuando te gusta la carrera que estudias. Es que te llene lo que haces. Es ser líder.
Consensos generales	Se asocia con la profesión que se estudia. Sentir satisfacción por cumplir las expectativas vinculadas con la carrera profesional.	

Nota: *Fecha de realización / COM: Comunicación / H: Hombres. M: Mujeres / PO: Primera opción.

El tercer nivel de autonomía estuvo más marcado en los hombres que en las mujeres de la misma categoría, porque reflexionaron más sobre su rol personal y el estilo de trabajo de cada quien, vinculado con lo que ofrece la institución; es decir, tienen una idea más global de la manera en que pueden abrirse camino en el mundo del periodismo y en la vida en general.

La diferencia respecto a las oportunidades es sobre los problemas estructurales que inciden en las posibilidades de conseguir un empleo, debido a que, en los discursos de los hombres, la mayoría de ellos ya están trabajando en su área de formación, por lo cual, han sabido sacar mayor provecho a las oportunidades, que las mujeres.

Al hablar sobre la relación entre sus proyectos de vida personal, profesional y académica, así como de su felicidad, la manera en que conciben el bienestar subjetivo fue nuevamente dejado de lado el aspecto familiar, amoroso o de amistad, y los diálogos se dieron en torno a lo profesional, como se muestra en la tabla 3. Notoriamente los hombres hablaron de que no se requiere cambiar de residencia para ser feliz, sino que cada periodista puede desarrollarse profesionalmente de manera local, regional o nacional, si así lo desea, puesto que identifican que la formación profesional implica adversidades, pero que éstas no deben ser factor para truncar sus proyectos.

Tabla 3

Listado de juicios lógicos sobre el bienestar subjetivo en el discurso de los grupos de discusión, a partir de los consensos de hombres y mujeres, como estudiantes de la licenciatura en Periodismo como primera opción

	14.05.2019*/PER/M/PO	07.06.2019*/PER/H/PO
Consensos grupales	Es saberse capaz de hacer las cosas. Es sentirse satisfecha con la realización de actividades vinculadas al periodismo. Es hacer investigación, aunque sea riesgosa.	Es realizar proyectos de investigación periodística. Consiste en tener opciones ante las adversidades. Es un camino y no un punto al que hay que llegar. Es una idea individual. Es definido por cada persona, de acuerdo con sus alcances personales. Es relativo porque no depende de un lugar.
Consensos generales	Es definido de manera personal, de acuerdo con el autoreconocimiento de las capacidades individuales. Se asocia con la realización de proyectos de investigación periodística, a pesar de los riesgos que pueda haber.	

Nota: *Fecha de realización / PER: Periodismo / H: Hombres. M: Mujeres / PO: Primera opción.

A partir de lo anterior, se puede concretar que los hombres tienen una idea más clara de lo que desean en la vida y, sobre todo, que reconocen su pasión por el periodismo, lo cual ha brindado frutos para ellos porque han puesto en práctica sus conocimientos

y habilidades, a tal grado que el gusto por el periodismo los llevó a obtener el Premio Estatal de Periodismo, otorgado por el Congreso del Estado de Colima en el año 2018.

Estudiantes en programas de segunda opción

La conformación de estos cuatro grupos tuvo mayores complicaciones que los de estudiantes de primera opción, puesto que, a pesar de que se les tenía ubicados por los listados de los resultados de los procesos de admisión de 2015 a 2018, no todos los alumnos quisieron o pudieron participar, por incomodidad respecto al objetivo de estudio o porque su agenda no fue compatible con el resto de los participantes voluntarios. Sin embargo, fueron cuatro los estudiantes que sí asistieron a cada grupo de discusión (véase tabla 1), y con ello se respetó el rasgo característico de cada grupo.

Para los de comunicación se obtuvo que ambos grupos tienen arraigado el segundo nivel de autonomía de la teoría de las necesidades humanas de Doyal y Gough (1994), aunque es más el marcado para las mujeres, puesto que identificaron las necesidades del contexto y saben cuál es su rol dentro de él, al hablar de las múltiples facetas que tiene el comunicador como parte de la sociedad. Además, ellas perciben las oportunidades, es decir el tercer nivel, como algo más individual y personal que los hombres, como un proceso intrínseco.

Con referencia al bienestar subjetivo, los estudiantes de Comunicación de segunda opción hablaron de términos como orgullo, estar bien, disfrutar y, a pesar de no usar el término satisfacción de manera literal, sí lo expresaron con otras palabras; mencionaron, además, tener planes a largo plazo y lo que buscan es seguir realizando actividades alusivas a su carrera profesional. Por consiguiente, se concreta que tanto los hombres como las mujeres de estos grupos de discusión, dan importancia a sus estudios como parte de su bienestar subjetivo (véase tabla 4).

En la revisión de hallazgos en los grupos de segunda opción de la licenciatura en Periodismo, se presentaron situaciones discursivas semejantes respecto al segundo nivel de autonomía, debido a que, en el consenso se mencionó que los valores que se deben poner en práctica en el ejercicio periodístico, deben ser la objetividad, la verdad y el respeto; sin embargo, no siempre es posible,

no porque el periodista no quiera practicarlos sino por el entorno o el contexto en el que labora. Aun así, las mujeres tuvieron mayor capacidad para hablar e identificar las oportunidades que han considerado valiosas, respecto a la formación profesional. Lo relevante es que ellas externaron que no se visualizan ejerciendo su carrera, al menos en el futuro inmediato, sino que desean explorar algunas áreas vinculadas a ella, puesto que están conscientes de las implicaciones económicas y de seguridad que se corre al ser reportera o analista de información para publicar notas periodísticas. Por ende, se deduce que las mujeres tienen mayor cohesión en su tercer nivel de autonomía.

Tabla 4

Listado de juicios lógicos sobre el bienestar subjetivo en el discurso de los grupos de discusión, a partir de los consensos de hombres y mujeres como estudiantes de la licenciatura en Comunicación como segunda opción

	13.05.2019*/COM/M/SO	16.05.2019*/COM/H/SO
Consensos grupales	Es estar bien con lo que se tiene y con lo que se hace. Es sentir orgullo por la profesión estudiada. Es sentir emoción genuina por trabajar en lo que te gusta. Es elegir lo que se puede hacer. Es tener una empresa propia con las bases que da la carrera.	Es ayudar a la gente a través de la comunicación. Es disfrutar lo que se hace sin importar el cansancio. No se cumple cuando se toman decisiones sin información. Es estar en el lugar adecuado a pesar del exceso de trabajo. Se da con el compañerismo.
Consensos generales	Buscan sentirse bien al ayudar a otros, con el empleo de las competencias que les ha brindado la comunicación.	

Nota: *Fecha de realización / COM: Comunicación / H: Hombres. M: Mujeres / SO: Segunda opción.

En el análisis comparativo, nuevamente tanto en hombres como en mujeres se presentó el fenómeno de no visualizar proyectos de vida personal asociados a su carrera profesional. Los hombres expresaron que en sus proyectos está la posesión de bienes materiales, pero no se indicó qué uso se les podría dar o de qué manera piensan conseguirlos; por el contrario, en ambos grupos se

habló de asociar el bienestar subjetivo con adquirir diversidad de experiencias y que disfrutaban realizar sus actividades académicas, del aquí y del ahora, mas no se habló de la proyección hacia el futuro.

Tabla 5

Listado de juicios lógicos sobre el bienestar subjetivo en el discurso de los grupos de discusión, a partir de los consensos de hombres y mujeres como estudiantes de la licenciatura en Periodismo como segunda opción

	22.05.2019*/PER/M/SO	17.05.2019*/ PER/H/SO
Consensos grupales	Es reconocer cuando se aprenden cosas nuevas y en las que se es bueno. Es disfrutar lo que se hace sin tener noción del tiempo. Es implementar lo práctico de la carrera.	Es tener conocimientos, experiencias y algo qué decir a la gente. Abre mundos nuevos. La brinda el quehacer periodístico porque permite hacer cosas diferentes todo el tiempo. Es tener un futuro arreglado que englobe un trabajo seguro y una casa bonita.
Consensos generales	Es tener conocimientos, experiencias y algo qué decir a la gente. Es reconocer cuando se aprenden cosas nuevas y en las que se es bueno.	

Nota: *Fecha de realización / PER: Periodismo / H: Hombres. M: Mujeres / SO: Segunda opción.

Con la información de las tablas 2 y 5 se confirma que en los hombres incide negativamente la aceptación de su carrera profesional, puesto que ellos no tienen la misma cohesión que las mujeres en los tres grados de autonomía; es decir, les hace falta trabajar su capacidad de agencia para sentirse libres de lograr sus metas, ya que éstas no son claras.

Conclusiones

La interpretación de la información permite identificar que en los cuatro grupos de estudiantes de primera opción en ambas carreras y por género, los hombres mostraron mayores niveles de autonomía y de plenitud respecto a su elección; por ende, la incidencia

de la elección de la carrera en su bienestar subjetivo es positiva, pues ejercieron su capacidad de agencia no sólo al momento de elegir su carrera profesional e inscribirse al proceso de admisión, sino por las decisiones tomadas a lo largo de ella, como lo mostraron sus discursos. También demostraron la madurez emocional y mental que se requiere para tomar una decisión importante, basado en el proceso metacognitivo.

Cuando éste reflexiona respecto a la manera en que aprende y evalúa dicho proceso, adquiere la capacidad para autorregular también sus procesos cognitivos (Rivera, 2016); lo importante es que aprenda a hacerlo en sus procesos socioemocionales. En este caso, los hombres de esta categoría se distinguen de las mujeres por comprender que su capacidad de agencia es un proceso de *locus* interno de control, pero que a su vez tiene un alcance social de empoderamiento. Esta percepción de autocontrol y de autorregulación estuvo presente en menor medida en la mayoría de las mujeres de la misma categoría, debido a que reconocen que tuvieron un proceso de madurez para identificar oportunidades, pero que lo lograron gracias a terceros (sus profesores) y, pese a ello, la falla en las estudiantes de primera opción se situó en la falta de visualización de ellas mismas como agentes de cambio social, desde la comunicación o desde el periodismo.

Asimismo, se detectó en las estudiantes de ambas carreras de primera opción, una falta de valoración de oportunidades para realizar elecciones significativas a largo plazo, porque si bien eligieron su carrera y disfrutaban de ella como estudiantes, no tienen marcado un proyecto de largo plazo que les ayude a definir lo que desean y, en ese sentido, la libertad para tener bienestar y calidad de vida, como lo indica Sen (1993); no será fácil de conseguir y esa es un condicionante para alcanzar el desarrollo humano.

En la categoría de análisis *estudiantes en carrera de segunda opción por género*, fueron las mujeres de ambos programas educativos quienes identificaron mejor los recursos para desarrollarse, con mayor plenitud tanto en el plano personal como en el profesional, por lo cual se infiere que las mujeres tienen más posibilidades de recuperarse ante las eventualidades y de reconstruir sus proyectos de vida, con satisfacción y certeza, en comparación a los hombres.

Cuando se habló de la elección, o en este caso de la aceptación de la carrera a la cual los canalizaron como segunda opción, se alude también a una pérdida: la del camino elegido originalmente que va asociada a un proyecto de vida. Este concepto manejado por la teoría de las necesidades humanas de Doyal y Gough (1994) es universal cuando se habla de una inadecuada satisfacción ante una pérdida, y si ella está presente en un sujeto se minimizan sus posibilidades de participación social. En este caso, las mujeres en carreras de segunda opción superaron su pérdida y construyeron otro camino, con ayuda del profesorado, pero principalmente por ellas mismas.

Doyal y Gough (1994) mencionan que hay un daño físico, pero también racional, ante las pérdidas, y el elegir otra carrera profesional de manera apresurada podría imposibilitar el desarrollo de una autonomía personal básica y se actuaría con desinformación e imprudencia. Por consiguiente, los niveles de autonomía y así como la capacidad de agencia están más presentes en los hombres estudiantes de primera opción ya que tienen sus metas claras al documentarse oportunamente sobre las decisiones que toman; en el caso de las mujeres, están más arraigados los niveles de autonomía cuando son estudiantes de carreras de segunda opción debido a que saben reconstruir a partir de sus pérdidas.

Estos resultados facilitan la deducción de que la formación académica de los hombres de la licenciatura en Periodismo como segunda opción, les obstruye la capacidad para participar social y exitosamente, alejándose de la propuesta de Sen (2000), probablemente por las oportunidades restringidas brindadas por el entorno; es decir, en el componente extrínseco, tal como también lo mencionan Doyal y Gough (1994). Dicha limitación en la oportunidad tiene mayores probabilidades de fracasar y, por ende, se restringe la posibilidad de contar con autonomía crítica; es decir, no tendrán libertad de participación crítica en la forma de vida elegida, lo cual es primordial para ejercer profesionalmente el periodismo. En este caso, la aceptación de la carrera como segunda opción es el bien en el que no hay funcionamientos ni capacidad de agencia para tener bienestar subjetivo.

Con este análisis se espera contribuir en los estudios del campo académico de la comunicación, que presenta rasgos de crecimiento desmesurado en las últimas tres décadas, así como también muestra ambigüedades en la identidad de la formación de los comunicadores a nivel nacional, como ya lo ha expresado Fuentes Navarro (2018).

Además, estos resultados demuestran que persiste la imagen confusa de los perfiles profesionales en los aspirantes a estos programas educativos, la cual puede mejorarse con los pilares de la gestión educativa para que, en un futuro no lejano, las singularidades del binomio comunicación y periodismo puedan convivir con menos implicaciones subjetivas para sus estudiantes y egresados.

De acuerdo con la CEPAL (2018), la rentabilidad que se obtiene en América Latina al invertir años de estudio en la educación formal es mucho mayor cuando se accede a la educación terciaria, porque se incrementan los ingresos en la vida laboral; sin embargo, por los resultados aquí mostrados, probablemente sea el momento de que los jóvenes otorguen una resignificación al proceso de elección de su carrera universitaria, sobre todo por el incremento de las desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI y derivadas de la frágil situación de salud, económica, social y cultural ocasionadas por la pandemia del COVID-19 que nos compromete a todos a trabajar, desde la formación de los universitarios, por una recuperación sostenible.

Fuentes de información

- Bedoya, C. (2010). Amartya Sen y el desarrollo humano. *Revista Nacional de la Investigación. Memorias*, 1(13): 277-288.
- Chávez, M. (2004). *De cuerpo entero... Todo por hablar de música. Reflexión técnica y metodológica del grupo de discusión*. México: Universidad de Colima.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018). *La ineficiencia de la desigualdad*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Doyal, L. y Gough, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Madrid: Icaria.
- Fuentes Navarro, R. (2018). La consolidación de los estudios sobre periodismo en el campo académico de la comunicación en México. En: M. Hernández-Ramírez (Coord.), *Estudios sobre periodismo en Méxi-*

- co: *Despegue e institucionalización* (pp. 8-10). México: Universidad de Guadalajara.
- García Canclini, N. (2012). De la cultura postindustrial a las estrategias de los jóvenes. En: N. García Canclini, F. Cruces y M. Castro (Coords.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales* (pp. 3-24). España: Ariel y Fundación Telefónica.
- Gough, I. (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: Un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global. CIP-Ecosocial/Icaria*, 100: 176-202.
- Gutiérrez, R. (2015). Transiciones situadas. Horizontes y rutas hacia la educación superior. Tesis doctoral. México: El Colegio de México.
- Nussbaum, M. (2012). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.
- Porto Pedrosa, L. y Ruiz San Román, J.A. (2014). Los grupos de discusión. En: K. Sáenz López y G. Támez González (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en Ciencias Sociales* (pp. 253-273). México: Tirant Humanidades.
- Quintero, C. (2017). *Los egresados universitarios como agentes de desarrollo social. Análisis desde el campo del trabajo y el campo familiar*. México: Universidad de Guadalajara.
- Reguillo, R. (2013). Jóvenes en la encrucijada contemporánea: En busca de un relato de futuro. *Debate Feminista*, 48,C: 137-151. doi: 10.1016/S0188-9478(16)30092-5. Recuperado el 3 de enero de 2019 de: <http://www.elsevier.es/es-revista-debate-feminista-378-articulo-jovenes-encrucijada-contemporanea-busca-un-S0188947816300925>
- Reyna, V. (2016). Cambio y continuidad en el periodismo mexicano: Una revisión bibliográfica. *Comunicación y Sociedad*, 27: 79-96. Recuperado en 25 de enero de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2016000300079&lng=es&tlng=es.
- Rivera, B. (2016). Estrategias metodológicas en las y los profesores de la licenciatura en Comunicación de la Universidad de Colima que desarrollan la metacognición en sus alumnos. En: C.S. Peña Vargas, C.M. Salazar, y N.G. Márquez Ceballos (coords.), *Experiencias educativas y estrategias innovadoras para estudiantes formadores* (pp. 211-232). México: Universidad de Colima.
- Rubio, J.; Molina, C. y Viafara, H. (2018). Tensiones, paradojas y urgencia de la condición juvenil en la actualidad. Políticas públicas y culturas juveniles. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. 2 (16). ISSN: 1794-192X. Consultado el 28 de enero de 2019 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1053/105358033008>

- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO-CIESAS.
- Sen, A. (1993). Capability and Well-being. En: M. Nussbaum y A. Sen (eds.), *The Quality of Life*. Traducción de R. Reyes. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Ediciones Planeta.
- Sen, A. (2002). *La calidad de vida*. Tercera reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Turell, M. (2014). Recensiones. *Miscelánea comillas*, 72(140-141): 347-365.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Seis maneras de asegurar que la educación superior no deje a nadie atrás*. Documento de política 30. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Global education monitoring report: policy paper. 1-12. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247862_spa

Capítulo VI

Jóvenes rurales y expectativas educativas: Entre la esperanza y la desilusión

Aideé C. Arellano Ceballos

Ciria M. Salazar

Carmen S. Peña Vargas

Introducción

La vida cotidiana “se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato” (Heller, 1977: 25), y es en ese marco donde los jóvenes configuran y otorgan sentido a sus acciones y a sus expectativas de vida a corto, mediano y largo plazos, con la interacción con la familia, los amigos, los pares en la escuela o del trabajo y en los clubes en los que participan, también influenciados por los medios masivos de comunicación y las tecnologías de información, entre otros. Todo ello se convierte en referente inmediato¹ y que de una u otra manera influye en la visualización que hacen de su presente y futuro.

Es así como —desde una perspectiva fenomenológica que descansa en la experiencia y las diversas relaciones con personas,

1 Se entiende por referentes inmediatos a todo aquello —persona o cosa— con lo que el joven puede tener una relación directa y que le sea significativo e influya en la configuración de sus acciones (Arellano, 2014).

objetos y situaciones (Álvarez-Gayou, 2004)— comprendemos a los jóvenes y sus expectativas educativas en el marco de su vida cotidiana; porque estudiar la vida cotidiana implica comprender un mundo ordenado mediante significados compartidos por los jóvenes.

Para la fenomenología, la comprensión de lo cotidiano debe hacerse en el aquí y el ahora, donde es posible identificar elementos de significación que describen y construyen lo real; es decir, parte de la estructura del contenido y de la interpretación de la realidad a través de los significados subjetivos que otorgan a ella los sujetos sociales, en este caso de los significados que los jóvenes tienen sobre sí mismos y su realidad social (Arellano, 2014: 40).

El conocimiento de lo cotidiano, a través de los significados que le otorgan los sujetos sociales —como son los jóvenes rurales—, permite identificar parte del mundo que construyen y definen en su manera de vivir, dándole sentido y significación. Así pues, la vida cotidiana es la de todo ser humano, es el centro de su historia y es una esfera de la realidad susceptible a los cambios y modificaciones del contexto social; de ahí la característica que permite considerarla como un espacio en permanente construcción, donde el sujeto (joven) va elaborando y desarrollando su subjetividad e identidad social (Castoriadis, 1993).

El ser humano, en ese mundo inmediato, tiene expectativas de vida que alientan a mirar hacia el futuro, de tal suerte que “son producto de la autopercepción y la visualización que los jóvenes hacen de su futuro. Conocer dichas expectativas permite identificar las dificultades que los jóvenes pueden tener para desarrollarse” (Arellano y Deniz, 2019: 1).

De manera específica, las expectativas educativas “constituyen predictores determinantes de las elecciones que realizan los adolescentes (*e.g.*, continuar o abandonar sus estudios) y están fuertemente relacionadas con el nivel educacional” (Parker *et al.*, citado en Palomar y Victorio, 2017: 1); con base en ello, las comprendemos como la visualización que los jóvenes hacen de sus planes para su futuro académico; es decir, si tienen pensado seguir estudiando y el nivel que proyectan culminar.

Por supuesto que interviene la particularidad y las circunstancias sociales, culturales y económicas, que influirán como detonantes importantes para que los jóvenes asuman si tienen la posibilidad o no de continuar con su formación profesional en el corto, mediano o largo plazos.

Entonces, comprender a los jóvenes desde una perspectiva sociocultural (Feixa, 1998) implica que no lo hagamos a partir de la edad o su trayectoria, sino de su identidad; esto es, de todo aquello que lo caracteriza, de sus prácticas sociales y culturales que moldean su mundo (Urteaga, 2010).

En este sentido, conocer a los jóvenes en sus propios términos, implica que lo hagamos como asevera Urteaga (2010: 154):

Las prácticas y las visiones que los actores jóvenes en interacción social con adultos, niños y otros jóvenes construyen sobre sí mismos y su entorno, sobre sus diferencias, distinciones y pertenencias identitarias, sin perder de vista los aspectos e intereses más relevantes y particulares de sus vidas, aquello que ellos mismos ponen por delante.

Es decir, definiremos a los jóvenes desde “los espacios sociales en los que se desenvuelven en su vida cotidiana, desde lo que ellos mismos ponen por delante, desde sus discursos respecto a su entorno, a las interacciones con los demás y sus expectativas” (Arellano, 2014: 58).

En este caso específico, los jóvenes que estudiamos son rurales porque están definidos por las características sociales, culturales y económicas en las que viven, ancladas a las actividades agrícolas y ganaderas como su principal fuente de ingresos.

Estrategia metodológica

El presente estudio se realizó a través de un ejercicio etnográfico de enero a marzo de 2019; se diseñó y empleó un guion de entrevista semiestructurada y una guía de indicadores para implicarse en la realidad a través de la observación a 12 jóvenes que viven en un contexto rural: siete en localidades del municipio de Pihuamo, Jalisco, y cinco del municipio de Armería, Colima. La unidad de análisis se focaliza en los discursos que los jóvenes expresan con

relación a su vida cotidiana y sus expectativas de vida; en concreto, para los fines de este texto se resaltan las expectativas educativas.

El análisis de los datos implicó tres momentos: sistematización, análisis e integración.

- *Sistematización*: se organizó la información de las entrevistas y de la observación en el programa Excel.
- *Análisis*: consistió en focalizar los discursos de los entrevistados para codificarlos a partir del eje de expectativas educativas; también se procedió con el análisis del levantamiento de información a través de la observación.
- *Integración*: implicó vincular los hallazgos de ambas técnicas para identificar las convergencias que los jóvenes tienen sobre sus expectativas educativas.

Jóvenes rurales y expectativas educativas: entre la esperanza y la desilusión

Como ya lo mencionamos, las expectativas educativas las comprendemos como aquella visualización que los jóvenes hacen de sus planes para su futuro con relación a su formación académica. Estas aspiraciones pueden ser a corto, mediano o largo plazos y dependerá de sus condiciones de vida, las cuales apuntalan la configuración de su proyecto de vida. Comprender dichas expectativas implica que conozcamos algunas características de los jóvenes rurales y su entorno cotidiano.

Con base en lo anterior, el hilo conductor bajo el cual se presentan los resultados expone, primero, la caracterización de la muestra de jóvenes, enseguida se describen las características de los espacios en el que se desenvuelven de manera cotidiana y, finalmente, las expectativas educativas de jóvenes rurales.

Características de los jóvenes de la muestra²

Para describir el perfil de los jóvenes, tomamos en cuenta su nivel socioeconómico, ocupación, sexo, edad, estado civil, nivel de esco-

2 Este apartado (3.1) está expuesto en la ponencia "Expectativas de vida en jóvenes rurales: retos, tropiezos o desilusiones", presentada por Aideé C. Arellano Ceballos y María Eusebia Deniz Padilla en el 12 ° Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Estudios Rurales (AMER) "Vivir, sobrevivir y resistir en el campo mexicano" en junio de 2019.

laridad, actividad económica a la que se dedican (empleo) y lugar de donde son originarios y radican (tabla 1).

Tabla 1
Características de los jóvenes

	Sexo	Edad	Escolaridad	Estado civil	NSE*	Ocupación	Localidad	Estado
1	Masculino	18	Secundaria	Soltero	Bajo (D)	Estudiante	El Fresnal	Jalisco
2	Masculino	15	Secundaria	Soltero	Bajo (D)	Estudiante	El Fresnal	Jalisco
3	Masculino	26	Primaria	Soltero	Bajo (D)	Trabaja en el campo	El Fresnal	Jalisco
4	Masculino	23	Primaria	Soltero	Bajo (D)	Trabaja en el campo	Las Uvas	Jalisco
5	Femenino	26	Bachillerato	Soltera	Bajo (D)	Ama de casa	El Fresnal	Jalisco
6	Femenino	23	Primaria	Soltera	Bajo (E)	Ama de casa	El Fresnal	Jalisco
7	Femenino	18	Primaria	Soltera	Bajo (E)	Ama de casa	El Fresnal	Jalisco
8	Femenino	19	Bachillerato	Soltera	Medio (C-)	Estudiante	Armería	Colima
9	Femenino	20	Bachillerato	Soltera	Medio (C-)	Estudiante	Armería	Colima
10	Femenino	27	Bachillerato	Soltera	Bajo (D+)	Trabaja y ama de casa	Armería	Colima
11	Femenino	20	Bachillerato	Casada	Medio (C)	Trabaja y estudia	Armería	Colima
12	Femenino	27	Bachillerato	Casada	Medio (C)	Trabaja y ama de casa	Armería	Colima

* Información recuperada de: <http://nse.amai.org/niveles-socio-economicos/>

Los niveles socioeconómicos establecidos para quienes participaron en este estudio son los correspondientes a medio y bajo, entendiéndolo como “la capacidad económica y social de un hogar para acceder a un conjunto de bienes y a un estilo de vida determinado” (López-Romo, 2009: 4), y se caracteriza por alcanzar un nivel de practicidad adecuado, pero aspiran a obtener mayor bienestar en entretenimiento y tecnología. En este sentido, la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI, 2019), afirma que un 83% de los hogares en este nivel tienen un jefe de hogar con estudios mayores a primaria, 77% cuentan con conexión a internet fijo en la vivienda y, de su total de gastos, 35% son destinados a la alimentación y un 7% a educación.

Por su parte, el nivel socioeconómico bajo se caracteriza por carecer de la mayoría de los servicios y bienes satisfactorios, y as-

piran a contar con los servicios sanitarios mínimos (López-Romo, 2009: 28). La AMAI (2019) señala que la gran mayoría de hogares (95%) en este nivel tienen un jefe de familia con estudios no mayores a educación primaria, el uso de internet fijo en la vivienda es mínima (0.2%), la mayor parte del gasto se asigna a alimentos (52%) y solamente un 11% se utiliza para transporte y comunicación, porcentaje similar al que se destina a vivienda.

En cuanto a la ocupación, esto es, trabajo, empleo, oficio, actividad o entretenimiento al que se destina parte del tiempo (Real Academia de la Lengua Española, 2019), se clasificaron en cuatro grupos (o perfiles): los que estudian, los que estudian y trabajan, los que sólo trabajan y aquellos que ni estudian ni trabajan.

Características de los espacios en el que se desenvuelven de manera cotidiana³

Este grupo de jóvenes estudiados viven en un contexto rural, es decir que las características socioculturales del lugar y las actividades económicas que realizan están vinculadas principalmente al campo.

En Pihuamo, de acuerdo con la *Encuesta intercensal 2015* del INEGI, viven 2 541 jóvenes con edades que van de los 15 a los 29 años. Entre las principales actividades económicas a las que se dedican son la ganadería, la pesca (de agua dulce) y la agricultura en sus más variadas actividades: siembra y cosecha de maíz, caña de azúcar, semilla de zacate, sandía, papayo y pepino.

De los jóvenes que dedica su tiempo únicamente a trabajar, gran parte se emplea como jornaleros en el maguey, la zarzamora, la frambuesa o el tomate; sin embargo, estas actividades les exigen largas jornadas fuera del municipio.

Algunas de las actividades económicas que desempeñan los jóvenes están ligadas directamente con la economía familiar,

3 Este apartado está expuesto en la ponencia "Expectativas de vida en jóvenes rurales: Retos, tropiezos o desilusiones", presentada por Aideé C. Arellano Ceballos y María Eusebia Deniz Padilla en el 12 ° Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Estudios Rurales (AMER) *Vivir, sobrevivir y resistir en el campo mexicano*, en junio de 2019.

el comercio en tiendas de abarrotes, papelerías, depósitos o como empleados de mostrador.

Existen también empleos temporales que a lo largo del año son ocupados por jóvenes, todos sin más beneficio que la remuneración semanal o quincenal; sin embargo, las condiciones no son iguales para todos, hay quienes dedican su tiempo a estudiar tanto en el Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (COBAEJ) como en la preparatoria de la Universidad de Guadalajara, módulo Pihuamo, instituciones que reciben estudiantes de las 120 localidades del municipio, en su mayoría rurales.

Para quienes deciden continuar sus estudios, las condiciones cambian debido a que las únicas oportunidades son trasladarse a Ciudad Guzmán, Zapotiltic, Guadalajara o al estado de Colima, lo que además de un gasto extra e implica vivir lejos de la casa paterna y de la familia.

Por otra parte, los jóvenes que han terminado su educación media superior buscan emplearse para consecutivamente casarse y formar una familia; en otro escenario, prefieren migrar a trabajar al extranjero con el objetivo de mejorar su situación económica y apoyar desde la distancia.

En el caso específico de los siete jóvenes participantes, se trata de hombres y mujeres que cuentan con educación primaria, secundaria y, en menor proporción bachillerato, factor que influye en que decidan permanecer en su lugar de origen, coincidiendo en que la vida en su comunidad es bonita, tanto por la naturaleza como la tranquilidad y la familia; cabe mencionar que la vida en la comunidad puede ser percibida de acuerdo con las experiencias y el conocimiento de cada persona, por esta razón puede variar e incluso muchas veces se llega a pensar que lo que se tiene es suficiente y no hace falta nada.

La economía de la comunidad de Las Uvas como la de El Fresnal están enfocadas al trabajo en el campo, por ello son los hombres, en su mayoría, quienes se dedican a desmontar, cuidar animales, sembrar y cosechar maíz, entre otras actividades, los sueldos son bajos y no existen condiciones de seguridad social, sumándole que todas estas actividades con largas jornadas de trabajo son realizadas bajo el sol.

Las mujeres, por su parte, realizan actividades del hogar, como hacer la limpieza, tejer, hacer las tortillas, cocinar, ordeñar las vacas; sin embargo, no reciben remuneración. En muchas ocasiones su única aspiración es casarse y formar una familia.

Por su parte, en Armería viven 5 751 jóvenes de entre 18 y 29 años (INEGI, 2010), dicho municipio está localizado a 55 km de la capital del estado y por sus características económicas, sociales y culturales es considerado rural, cuenta con diversos centros turísticos, en su mayoría playas, y la comunidad más visitada es Cuyutlán, conocida por su famosa *Ola verde* y la cantidad de turistas nacionales e internacionales que año con año llegan para las diversas competencias de surf que ahí se realizan.

Las principales actividades económicas están ligadas a la prestación de servicios turísticos, como meseros, cocineros, vendedores de cocos o sombrilleros, que las rentan colocadas a metros del mar para los visitantes se cubran del sol. Entre otros quehaceres ligados al turismo se sitúa la limpieza y la recepción en los diversos hoteles de la localidad, ambas actividades en su mayoría desempeñadas por jóvenes. Otro grupo de jóvenes se dedica a las actividades del campo, principalmente al cultivo y corte de sandía. Hay también varios lugares dedicados a la elaboración de ladrillo, donde emplean a jóvenes y sus padres, normalmente son lugares de trabajo familiar. La producción de sal y la pesca son otras de las actividades relacionadas con la vida cotidiana de los jóvenes, oficios que han sido transmitidos por generaciones. Y, finalmente, por el rápido deterioro que afecta a hoteles y casas a consecuencia del salitre, es que los jóvenes también encuentran en la albañilería una forma de sustento económico.

Pero no todo es trabajo en los armeritenses, algunos (aunque minoría) acuden a la Universidad de Colima a estudiar el nivel medio superior (en los bachilleratos 31 ubicado en la localidad Co-fradía de Juárez, y 7 y 21 ubicados en la cabecera municipal).

El grado promedio de escolaridad es de 6.8 en la población de 15 y más años, lo que indica un nivel muy bajo de estudios. La falta de infraestructura educativa en el municipio para el nivel superior dificulta que la mayoría de los jóvenes puedan continuar su preparación profesional, ya que para hacerlo tienen que salir de la

localidad, hecho que se suma a los problemas económicos familiares.

También se pudo observar que los jóvenes conforman sus propias familias a temprana edad, lo que sólo genera que la espiral de la pobreza continúe y las condiciones socioeconómicas entre sus padres y ellos se reproduzcan.

En el caso específico de las cinco jóvenes que se entrevistaron en el municipio de Armería, dos estudiaron hasta el bachillerato y tres están por terminarlo: dos de ellas están casadas, ambas trabajan y son amas de casa; una de las que está terminándolo también trabaja. En su mayoría (4) son de nivel socioeconómico medio y sólo una es de nivel socioeconómico bajo.

En la opinión de las jóvenes respecto a su comunidad, resaltan que es tranquila y que tienen lo necesario para trabajar y salir adelante.

Expectativas educativas en jóvenes rurales

Los resultados que se obtuvieron de las expectativas educativas de quienes viven en contextos rurales de Colima y Jalisco están ancladas a la esperanza y a la desilusión.

Esperanza

La Real Academia de la Lengua Española (2019) define a la *esperanza* como el “estado de ánimo que surge cuando se presenta como alcanzable lo que se desea”; en este sentido ven factible la posibilidad de seguir estudiando, pues están conscientes de que les brindará la oportunidad de mejorar sus condiciones de vida. Enseguida enlistamos algunos de sus testimonios:

Estudiar una carrera y tener un buen trabajo (hombre, 15 años, soltero, estudiante).

[Para] tener un buen trabajo y vivir bien, tener un buen sueldo y vivir bien, que no me falte nada [hay que] estudiar y buscar opciones de trabajo (hombre, 18 años, soltero, estudiante).

Pues aún estoy viendo en qué área me voy a dedicar de mi escuela y creo que ya me está agradando el área de investigación, y pues me gustaría incorporarme a una institución donde me agrade, como derecho ambiental. [Para lograrlo es]

primeramente yo esforzarme, [puedo] seguir estudiando, y la otra pues el dinero, se necesita mucho recurso [económico] para gastar [...] en alimento y pasaje más que nada (mujer, 19 años, soltera, estudiante).

Me gustaría y próximamente quiero ser médica veterinaria y ya no vivir aquí en Armería (mujer, 20 años, soltera, estudiante).

Terminar mi carrera y meterme más al gobierno para ayudar a los jóvenes (mujer, 20 años, casada, estudia y trabaja).

Estudie contabilidad y no realizo exactamente las actividades, pero estoy en oficina administrativa y puedo llegar a ser la contadora de la empresa. Ahorita en mi trabajo, por ejemplo, yo entré en un puesto que ganaba muy poquito, trabajaba muy poquito y gracias a Dios he ido creciendo y yo creo que, si le dedicas mucho tiempo, empeño, haces las cosas bien, aprendes rápido y estoy abierta a nuevas actividades, van viendo tu carácter y como eres, y te dan oportunidades y así vas creciendo. Igual si aquí no se me permite crecer más en la compañía, te puedes cambiar a otras ciudades donde puedas crecer más (mujer, 27 años, casada, trabaja).

Como lo podemos observar, para cinco de los doce jóvenes de la muestra, sus expectativas educativas están ancladas a sus condiciones de vida, las cuales son limitadas puesto que todos tienen problemas económicos y, pese a ello, ven factible el poder seguir estudiando hasta terminar una carrera. Están conscientes de que al tener una carrera pueden mejorar sus condiciones de vida, ya que les da más posibilidad de obtener un empleo formal o mejorar su empleo vigente; así lo testifica la joven que ya tiene una carrera de contabilidad, quien explica que el haber estudiado una licenciatura le ha permitido mejora profesionalmente y, por lo tanto, en lo económico también.

Desilusión

La Real Academia de la Lengua Española (2019) define como *desilusión* a la acción de “perder las ilusiones”; es decir que, por el escenario tan adverso en el que les está tocando vivir, no piensan

en que su realidad futura puede ser diferente. Algunos testimonios que dan cuenta de ello:

[Ya no estudio, para salir adelante uno tiene que] trabajar y que el gobierno te apoye, porque si no te apoya pues es más difícil (hombre, 26 años, soltero, trabaja en el campo).

No hay escuelas [aquí], todos han sufrido por eso, por la escuela; todo aquel que quiere estudiar se sale de aquí, mis hermanos, hermanas, primos, todos, todos. No hay escuela aquí y ese es el principal problema. [Por eso ya no estudié], mis planes son una casa en el pueblo, porque aquí la verdad el rancho es difícil, no tengo pensado hacer vida aquí, [encontrar] un buen empleo, porque no está nada fácil, un buen empleo para poco a poco ir solucionando mis problemas [económicos] porque de otra manera no se va a poder solucionar (hombre, 23 años, soltero, trabaja en el campo).

El problema que hay aquí es la falta de empleo. Aquí, si tienes donde sembrar o cosechar [ya] la hiciste, si no pues a buscarle por otro lado, principalmente lo económico. Aquí estamos muy alejados de los pueblos o de la ciudad más cercana a la que se puede ir a estudiar. [Ya no pude seguir estudiando, mis deseos] no [son] salirme del rancho porque mi vida [está] aquí, y aquí me la quiero pasar todo el tiempo, pero sí [quisiera] que hubiera una manera de trabajar aquí en el rancho para que no tuviéramos que salirnos a otras partes (mujer, 26 años, soltera, ama de casa).

Aquí no tienen muchas oportunidades de estudiar o de trabajar, porque están lejos de donde hay trabajo o estudios. [Sólo pienso] en poder trabajar (Joven mujer, 23 años, soltera, ama de casa).

No hay escuelas aquí para estudiar ni en qué trabajar. [A mí] sí me afectan, porque no tenemos la oportunidad de estudiar ni de poder trabajar en algo (mujer, 18 años, soltera, ama de casa).

Sí quisiera estudiar, pero pues ahorita [no tengo planes para mi ...], por mis tiempos [y responsabilidades no puedo], a lo mejor ya que el niño este más grande, mi hijo (mujer, 27 años, casada, ama de casa y trabaja en una empresa).

Como se puede observar, la principal dificultad para seguir estudiando está relacionada con los recursos económicos, pues para la mayoría de los entrevistados, sus planes a corto, mediano y largo plazos dependen de contar con dinero suficiente para poder realizarlos.

Por otro lado, las condiciones en cuanto a infraestructura educativa son limitadas, pues en las localidades de El Fresnal y Las Uvas (en Pihuamo, Jalisco), aunque los jóvenes quieran seguir estudiando no pueden, pues viven lejos de la cabecera municipal o de la capital de los estados de Jalisco o Colima.

Y en el caso de la joven que es madre, esposa, ama de casa y trabajadora, no piensa en ella porque tiene sus energías distribuidas en estos cuatro roles que desempeña y, como ella misma lo comenta, quizás más adelante, ya que su hijo esté más grande sus expectativas se puedan ver con más claridad.

Con base en el estudio *Representaciones sociales que los jóvenes de Colima tienen sobre su proyecto y expectativas de vida. Un estudio a partir de su vida cotidiana (2010-2014)*, creíamos que esta categoría tomaría más relevancia en jóvenes rurales, específicamente en las mujeres que a temprana edad fueron madres y que en ese momento no contaban con el padre o pareja a su lado, en donde su sentir era de desilusión y su aliento el de sacar adelante a su o sus hijos. En este estudio, integrado por 12 entrevistas, sólo un caso pudimos ubicar.

Reflexiones finales

Entre los principales hallazgos destaca que las expectativas educativas de los jóvenes que viven en contextos rurales en comunidades de Colima y Jalisco están ancladas a dos categorías: esperanza y desilusión. Ambas ponen en evidencia el deseo por cumplir metas profesionales, pero también lo complejo que resulta para acceder y concretizar sus proyectos educativos.

De acuerdo con los testimonios aquí mostrados, se infiere que el cumplimiento de los objetivos no tiende a cristalizarse con el tiempo, puesto que las condiciones de los espacios rurales donde se desarrollan los jóvenes no son el escenario idóneo que permita la formación académica, una visión diversa o incluso la

posibilidad de visibilizar nuevos horizontes de acuerdo a sus necesidades.

En el entorno rural de los jóvenes estudiados, además de las condiciones críticas en materia de salud, educación y empleo, se encuentra muy marcado el factor tiempo: los días, semanas, meses y años transcurren del campo a la casa, de la oficina a la escuela, o de la cocina al corral. La vida rural se vuelve rutinaria, con una serie de acciones repetitivas que tarde o temprano les llevará a convertirse en el modelo de sus padres y, por consiguiente, en ejemplo a seguir de sus descendientes (Arellano y Deniz, 2019: 18).

En este estudio hay dos escenarios en el que se encuentran inmersos, uno donde están luchando para alcanzar las metas que se han propuesto, estudiando o en la mayoría de los casos trabajando para salir adelante; y el otro donde la desilusión está presente.

Ambos escenarios plantean condiciones objetivas de un sector social determinado y expectativas subjetivas que parten de la voz juvenil; por tanto, nuevos retos a los investigadores sociales, pues al reconocer las expectativas educativas nos permite ver sus condiciones de vida y, en un segundo momento, proponer soluciones y alternativas que permitan su desarrollo a nivel personal y social.

Fuentes de información

- Álvarez-Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Ciudad de México: Paidós.
- Arellano, A. y Deniz, M. (2019). Expectativas de vida en jóvenes rurales: Retos, tropiezos o desilusiones. Ponencia presentada en el 12 ° Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Estudios Rurales (AMER): Vivir, sobrevivir y resistir en el campo mexicano. Lugar y fecha.
- Arellano, A. (2014). Representaciones sociales que los jóvenes de Colima tienen sobre su proyecto y expectativas de vida. Un estudio a partir de su vida cotidiana. Tesis doctoral. México: Universidad de Colima.
- Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión - AMAI (2019). *Descripción de los niveles socioeconómicos*. Obtenido de: <https://www.amai.org/NSE/index.php?queVeo=niveles>
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. Volúmenes 1 y 2. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Feixa, C. (1998). *El reloj de arena, culturas juveniles en México*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.

- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía - INEGI (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Consultado en la red mundial el 11 de junio de 2011 desde www.inegi.org.mx
- López-Romo, H. (2009). *Ilustraciones de los niveles socioeconómicos en México*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, S.C.
- Medina, G. (Comp.) (2000). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México.
- Palomar, J.; Victorio, A. (2017). Expectativas educativas de adolescentes mexicanos en condiciones de pobreza. *Revista de Psicología*, 26(1): 1-11. Obtenido de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812017000100054
- Real Academia Española (2019). Diccionario en línea de la lengua española. Obtenido de: <https://dle.rae.es/ocupaci%C3%B3n>
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Urteaga, M. (2007). La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos. Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Urteaga, M. (2010). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Capítulo VII

Jóvenes y violencia en el ámbito universitario: Un estado del arte de la región iberoamericana

Marina Vázquez Guerrero
José Francisco Flores Escobar

Introducción

La violencia en México y en diversos países de la región iberoamericana es cada vez más evidente y los índices siguen subiendo. Estudios afirman que Latinoamérica y el Caribe cuentan con ocho de los diez países donde hay mayor violencia, lo que la convierten en la región más peligrosa del planeta (Estévez, 2019). En este contexto, donde abunda el homicidio, feminicidio y la violencia de género, entre otros, es necesario revisar de qué manera se ve afectado el sector juvenil universitario, que forma parte de la sociedad. Curiosamente, los estudios sobre violencia en el ámbito universitario tienen una corta trayectoria que falta difundir más, pareciera que las instituciones de educación superior nunca se plantearán mirar a su entorno para revisar las prácticas sociales negativas que desfavorecen la convivencia sana y el desarrollo académico de sus principales destinatarios.

La temática registrada como pionera en el ámbito internacional fue sobre violencia de género o violencia hacia las mujeres en las universidades, y se dio apenas hacia los años noventa del siglo XX en Europa y Estados Unidos; por otra parte, se afirma que en México los estudios sobre violencia en universidades iniciaron a principios del año 2000, destacando temáticas sobre epidemiología, es decir de estudios desde el ámbito médico, cuantitativas y transversales (Bermúdez-Urbina, 2014).

A 20 años de los inicios, planteamos esta revisión en el ámbito Iberoamericano con un enfoque particular al papel de los estudiantes, que suelen ser jóvenes de entre 18 y 25 años de edad, mayoritariamente. Esta específica mirada nos muestra algunos cambios importantes y una tendencia mayor a tocar la temática, aunque hay países que no lo están haciendo aún.

Por tal motivo, el objetivo de esta investigación es identificar de qué manera se da el reflejo social de prácticas que violentan la convivencia y contribuyen negativamente en la formación de los estudiantes universitarios, a través de la revisión documental de estudios realizados al interior de instituciones educativas de la región iberoamericana en el periodo de 13 años, que comprende de 2005-2018. Se planteó esta temporalidad por considerarse la etapa en que se empieza a dar la publicación de este tipo de temáticas, previo a un *boom* estimulado por las protestas de mujeres estudiantes en universidades de todo el mundo y los movimientos feministas de 2020, del que se dará cuenta en otro artículo.

Los resultados de este trabajo se dividen en: origen de los textos, áreas de estudio que abordan la temática, tipos de violencia detectados, metodología predominante y enfoque. En los resultados también se mencionan los referentes teóricos y los hallazgos dentro de un apartado de análisis de los artículos revisados, iniciando con los del ámbito internacional donde también se consideraron los casos de estudios comparativos y finalmente el ámbito nacional.

En las conclusiones se exponen los puntos de vista y reflexiones a las cuales se ha llegado a partir del análisis realizado, situaciones como la frecuencia y los principales tipos de violencia que se presentan en el ámbito universitario, así como, los posibles

temas que se han dejado pendientes en estos estudios y la pertinencia de generar nuevas líneas de investigación o contemplar las posibilidades de otras perspectivas, desde las cuales se puede abordar el tema.

Violencias en el interior de la universidad

De acuerdo con Jiménez (2019) following the classifications made from the perspective of Peace research, and thus, provide a bridge to Anthropology. In this paper, we set out a summary of reasons, origins, forms, results, ambiguity of the word violence, but above all, the factors that condition the violent behavior of human beings. Following Johan Galtung, we attempt to clarify the types of violence: direct (verbal, psychological and physical, la violencia no es innata al hombre sino que la vamos aprendiendo conforme crecemos. Esta forma de relacionarnos que se expresa de muchas formas significa “la ruptura de un «orden establecido», de una armonía preexistente, de unas condiciones de vida en las que se realizan las expectativas de existencia de la especie humana” (p. 11).

El entorno social influye en esos comportamientos violentos, autores como Galtung (2016) los distinguen en tres grandes grupos: directa, estructural y culturalmente, y que tienen que ver las formas en que afectan directamente, como son verbal, psicológica y física, generando los sistemas macros y las que legitima la cultura donde también se encuentra la violencia simbólica.

Los tipos de violencia que más se han encontrado en los estudios del ámbito universitario tienen que ver con todas estas formas, pero siempre en mayor medida la principal víctima es la mujer. De allí que se estudie mayoritariamente la violencia de género o hacia las mujeres, definida en la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Cámara de Diputados, 2012) como “cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público”. Otra de las formas particularmente revisadas como una variante más específica es la violencia en el noviazgo o íntima, reconocida en la literatura en inglés como *dating violence*; esta se

lleva a cabo cuando hay amenazas o actos violentos dentro de una relación romántica a un miembro de la pareja no casada y que pueden estar asociados con experiencias previas en el interior de su familia (Theobald y Farrington, 2016).

Destaca también en donde existen jerarquías, relaciones de poder y un ambiente competitivo, la práctica de formas sutiles que van desde el acoso, hostigamiento, burlas, chismes, micromachismos y toda una serie de acciones normalizadas dentro del aula, de las que es necesario identificar socialmente y combatirlas.

Método

Para llevar a cabo este estudio, que representa una breve revisión no exhaustiva de las investigaciones sobre violencia en las universidades, con especial énfasis en las experiencias de los estudiantes, se recurrió a la investigación documental aplicando un análisis tanto cuantitativo como cualitativo, planteando una reflexión de los hallazgos y aportaciones más relevantes.

La muestra está conformada por un *corpus* de 23 publicaciones que fueron localizadas en las plataformas académicas de Scielo, Redalyc, Dialnet y Scopus, tras el uso de palabras clave como: jóvenes y violencia, y violencia, estudiantes y universidad, seleccionadas de un universo de alrededor de cuatro mil textos relacionados con el tema. Los criterios de inclusión consideraron que fuesen escritos por autores tanto del ámbito mexicano como de la región iberoamericana y en idioma español, que se encontraran disponibles en texto completo y que cumplieran el criterio de temporalidad de los últimos trece años (de 2005 a 2018). Se descartaron aquellos revisaban la percepción de la violencia social o donde se abordaran temas que no estaban directamente relacionados con las prácticas dentro de la institución; por ejemplo, hay estudios sobre el acoso en redes sociales de estudiantes donde los actores no son principalmente los universitarios sino un amplio sector de la sociedad; o en estudios sobre violencia en el noviazgo, donde muchas de las parejas de las o los universitarios no son estudiantes. Tampoco se tomaron en cuenta estudios sobre talleres o estrategias preventivas para todo tipo de violencia en este sector juvenil ni aplicados en el nivel de posgrado. Las variables y cate-

gorías identificadas revisan los artículos en su contexto, divididos en tipo de metodología, técnicas, referentes teóricos, origen de los proyectos, los sujetos de estudio y los hallazgos o aportaciones.

Resultados

El primer dato general del *corpus* revisado es que del periodo seleccionado hubo años en los que no se encontraron publicaciones (2006, 2007, 2009 y 2010) y que el mayor número de textos (4) se produjeron en el año de 2017, lo que habla de una baja producción en general, tomando en cuenta la región que se está consultando. Otro dato interesante es que de las 23 investigaciones revisadas, 20 fueron presididas por mujeres.

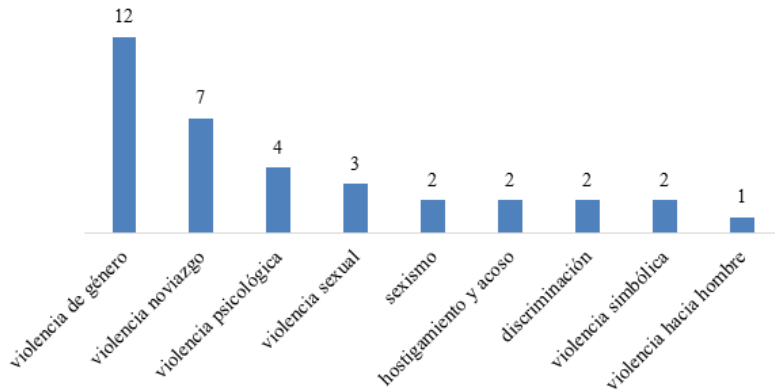
Describiendo la violencia en el ámbito Iberoamericano

Se seleccionaron 13 artículos del ámbito internacional (56%) y 10 en territorio mexicano (44%). España y Colombia tienen cuatro cada uno, junto con las investigaciones comparativas donde aparece siempre México frente a España, Argentina, Colombia y República Dominicana. Con esta primera información se da cuenta de que en México sí hay investigación en el tema.

La violencia juvenil en el ámbito universitario: miradas interdisciplinarias

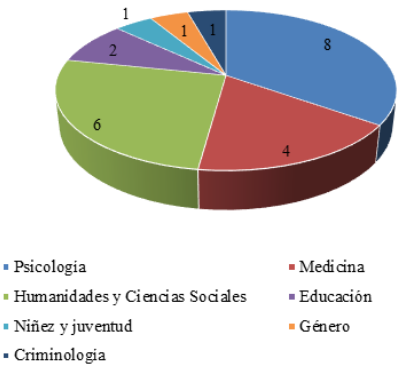
En la actualidad, el tema de la violencia en las universidades ha cobrado relevancia e interés, este tipo de estudios dieron inicio en Europa con un enfoque de género. Haciendo un recuento de las temáticas que abordan todos los textos analizados, encontramos que sigue siendo la violencia de género la que más se revisa en la población juvenil con casi la mitad del *corpus* (12); le sigue la violencia en el noviazgo o *dating violence* (7), que está enfocado entre novios que son estudiantes; seguido de la violencia psicológica (4) y la sexual (3); luego la del sexismo, hostigamiento y acoso sexual, discriminación, violencia simbólica y uno de ellos analiza la violencia hacia los hombres (figura 1). Cabe aclarar que como algunos estudios revisan más de una temática, las cifras son mayores.

Figura 1
Tipo de violencia analizada en artículos



Considerando el tipo de revista donde se han publicado las investigaciones, la violencia de jóvenes universitarios ha sido tratada mayoritariamente en el área de las ciencias de la salud, donde destaca la psicología (8), medicina (4) y criminología (1); las tres áreas suman 57% de los textos. Le sigue lo interdisciplinario (con 6), y destaca que no es en el sector educativo donde se da la reflexión como se podría esperar (figura 2).

Figura 2
Áreas de estudio



En revistas de las ciencias sociales y humanidades también hay importantes aportaciones, así como en publicaciones especializadas en niñez y juventud o género.

Metodología y enfoque en los estudios revisados

Con relación a la metodología, predomina el método cuantitativo con la aplicación de cuestionarios de diferente formato en 14 de ellos, mientras que cinco utilizaron enfoques cualitativos con técnicas como el análisis del discurso, grupos focales, grupos de discusión y observación. Finalmente, cuatro artículos fueron abordados desde un enfoque mixto en el que se contemplaron técnicas grupales, de observación, de investigación-acción y documentación para la obtención de datos.

Referentes teóricos

En la literatura de estos artículos se suele recurrir a citar los estudios previos de colegas en el ámbito local, regional e internacional, debido a que la mayoría son estudios cuantitativos donde se aplican y prueban escalas y se corroboran hallazgos de otros contextos. Sin embargo, los que emplean autores teóricos incluyen a Pamela Orpinas, Martha Lamas, Pierre Bourdieu, Jean Marie Domenach, Michael Foucault, Walter Benjamin, Johan Galtung, María Graciela Freyermuth, Joseph Michalski, Catia Confortini, John Austin, Judith Butler, Jamen Loxley, José Sanmartín, Rosa Valls o María José Díaz-Aguado, quienes contribuyen a determinar los marcos desde lo que se mirará el estudio.

Sólo en dos casos se recurrió a la teoría ecológica-sistémica de Urie Bronfenbrenner, para hacer el análisis cualitativo; destaca también en este tipo de investigaciones la consulta de numerosos estudios institucionales, como la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la legislación sobre salud, la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (DEVAW, por sus siglas en inglés), la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones, la Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo; así como las cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), del Instituto Nacional de las Mujeres y de la Macroencuesta sobre la violencia contra las mujeres unidas, violencia de género de la ONU.

Aportaciones relevantes

Se describen cualitativamente los artículos revisados y las aportaciones que se destacan de ellos, separados por comparativos, internacionales y nacionales.

Estudios comparativos

En primer lugar se presenta un estudio comparativo entre dos espacios universitarios de Colombia y México, el cual tiene como objetivo la percepción que tienen las estudiantes de distintas carreras sobre la violencia simbólica, su presencia y reproducción en estos espacios en términos de existencia y frecuencia.

El estudio cuantitativo —presentado por Pinzón *et al.*, 2018— parte de la idea de que la violencia simbólica está presente en las sociedades estructuradas a partir del patriarcado y que, al ser la universidad una institución social, puede colaborar en la reproducción y perpetuación de este tipo de violencia a través de las dinámicas que se establecen entre los distintos actores universitarios.

Participaron alumnas de la Fundación Universitaria del Área Andina en Bogotá, Colombia, y del Instituto Tecnológico Superior de Cosamaloapan, en Veracruz, México. De una población de 1 315 estudiantes mujeres de las carreras de psicología, enfermería, ingeniería en informática, ingeniería petrolera e ingeniería eléctrica, la muestra se conformó por 300 personas. La investigación contrasta los resultados de dos poblaciones con características antagónicas: de capital frente a provincia y de privada frente a pública, para demostrar que la violencia simbólica está presente en los dos contextos con una intensidad similar. En algunos casos, la dificultad para identificar situaciones referentes a este tipo de violencia es mayor en el contexto colombiano. Uno de los problemas que podemos considerar de gravedad develado en el estudio es el referente a que, en su totalidad, las participantes recuerdan haberse sentido menospreciadas en algún grado durante su estancia en la universidad por el hecho de ser mujeres; sin embargo, no identifican esta infravaloración como una situación grave.

En Bogotá, 66.8% de las encuestadas no percibe la violencia simbólica a pesar de estar presente, en tanto que para México la ci-

fra es de 72.6%. En ambos casos, las formas de violencia simbólica que con mayor frecuencia aparecen son el detrimento intelectual y el lenguaje sexista.

Otro estudio presentado por Fernández y Florez (2018) muestra los resultados de una encuesta aplicada a 597 estudiantes universitarios en pareja reciente, de Santo Domingo (República Dominicana) y Tijuana (México), donde se buscó examinar el grado de violencia bidireccional en la pareja. Los autores no encontraron diferencias entre la violencia ejercida por parte de ambos sexos.

El tipo de violencia más frecuente al final de la encuesta fue la psicológica, con alto porcentaje en ambos países —94.8% en Santo Domingo y 76.2% en Tijuana—, seguido del físico —principalmente en el caso de Santo Domingo—, también sin diferencia entre hombres y mujeres.

En 2017, un equipo de investigadores dirigidos por Bringas *et al.* planteó otro estudio para examinar el desarrollo de las actitudes de rol de género en las relaciones de noviazgo de estudiantes universitarios de México y Argentina. El estudio cuantitativo con análisis estadístico encuestó a 2 013 estudiantes universitarios de ambos sexos de entre 17 y 26 años, con un instrumento complejo y adaptado, donde se incluye el *Cuestionario de violencia entre novios* (CUVINO), la *Escala de actitudes de rol de género* (EARG) y el *Cuestionario de personalidad* EPQ-RA.

Destaca en los resultados, el hallazgo de que los estudiantes con actitudes basadas en el sexismo “son quienes referían significativamente menores indicadores de victimización en todos los tipos de abuso, a excepción del maltrato de género, donde la correlación se sitúa en la misma dirección, aunque sin ser significativa” (Bringas *et al.*, 2017: 41). Esto se explica por la dificultad en el reconocimiento, considerándolo normalizado en la relación de pareja; sin embargo, los datos no están tan claros cuando nos referimos a las actitudes trascendentes o igualitarias, pues encontramos cuatro factores de violencia que correlacionan negativamente un mayor igualitarismo.

Los resultados muestran una estructura bidimensional en la escala de actitudes de género (trascendentes y sexistas) en ambos países, que se relacionan significativamente con los factores

de violencia y tolerancia al maltrato. Asimismo, las mujeres se muestran significativamente sexistas, y en México hay mayor proporción en ambos tipos de actitud. A medida que aumenta la edad, incrementa la actitud sexista.

López y Escalante (2016) presentan otro estudio comparativo que hace referencia a España y México, a través de la Universidad de Valencia (UV) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM); el objetivo es interpretar y comparar las percepciones del estudiantado de ambas universidades con relación a la igualdad y la prevención de la violencia de género.

Para llevar a cabo la investigación se utilizó una metodología mixta, en la que se emplearon cuestionarios con 40 ítems y dos grupos de discusión. La muestra con la que se trabajó se calculó de acuerdo con la población de cada casa de estudio, integrándose de 381 personas para la UV y de 375 para la UAEM. Uno de los planteamientos, respecto de los resultados, refiere a la confusión de los conceptos de igualdad y equidad, por lo que un aporte de este estudio es poner de manifiesto la necesidad de trabajar con la reconceptualización de las creencias del alumnado.

En porcentajes similares tanto el estudiantado español (70%) como mexicano (68%) consideran que es función de la universidad el educar en igualdad de género y perciben que no hace lo suficiente o no hace nada: UV (32%) y UAEM (45%). En este mismo sentido, el estudiantado también considera que es responsabilidad del profesorado formar en igualdad y prevención de la violencia de género (VG): UV (75%) y UAEM (69%). Es alentador saber que los estudiantes de ambas universidades consideran importante formarse en estos temas: UV (86%) y UAEM (83%), aunque esta proporción baja en función de la disposición a trabajar por y para la igualdad como medio de prevención de la VG: UV (56%) y UAEM (64%).

Finalmente, en lo que se refiere al lenguaje sexista, el estudiantado considera en altos porcentajes —UV (70%) y UAEM (64%)— que eliminarlo en el contexto universitario es un factor clave para avanzar en la igualdad y prevención de la VG.

En 2015 se realizó otra investigación cuantitativa relacionada con el tema de la violencia de género, donde León-Ramírez

y Ferrando (2015) aplican un análisis comparativo entre estudiantes de la Universidad de Lleida en Catalunya, España (520), y la Universidad de Tabasco en México (693), basado en un modelo de ecuaciones estructurales con variables latentes. El estudio consta de una evaluación de los programas iniciados en Cataluña hace 20 años para prevenir la VG y que los autores consideran exitoso porque bajó el índice en un 20%, por lo que se decide la aplicación de un cuestionario basado en el Inventario de Sexismo Ambivalente (ASI, por sus siglas en inglés) y el CUVINO, para revisar la posibilidad de adecuación e implementación en México.

Los principales resultados muestran que hay una equivalencia intercultural, por lo que el sexismo mostró invariancia fuerte en ambos grupos; sin embargo, los niveles estimados de sexismo resultaron más elevados en México en el tipo benevolente, lo que muestra un país con prejuicios hacia las mujeres y una visión paternalista que las coloca como inferiores. Las relaciones sexismo-violencia iban en la dirección esperada en ambos grupos, pero eran más débiles de lo previsto, por lo que los autores concluyen que los programas preventivos sí funcionarían en el contexto mexicano.

Estudios internacionales

También en Latinoamérica se ha desarrollado una serie de investigaciones relacionadas con el tema la violencia al interior de las universidades, Colombia cuenta con varios estudios de interés, el más reciente fue publicado por Hinojosa-Millán *et al.* (2013), el cual perseguía el objetivo de identificar la prevalencia e incidencia de la violencia sexual en estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, durante su estadía en la universidad. A pesar de que el estudio presenta una serie de debilidades en su metodología, como el tamaño de la muestra y el análisis de resultados, se considera en el presente estado del arte, debido al tipo de violencia que aborda y de que no se debe dejar fuera de análisis ninguno de los tipos que potencialmente se pueden reproducir en el espacio universitario.

Se trata pues de un estudio de corte cuantitativo, llevado a cabo con 128 estudiantes (42% mujeres y 58% hombres) a través

de la aplicación de un cuestionario. Entre los datos más interesantes que arroja es que un 13% de los encuestados ha padecido alguna manifestación de la violencia sexual. Además, se identificaron 25 casos de acoso sexual y dos casos de acceso carnal violento (violación sexual). Respecto al acoso sexual, 59.2% de estos episodios se llevaron a cabo al interior de la universidad, siendo el lugar de mayor incidencia un aula de clases. En esta investigación, el acoso sexual se reporta como el tipo de violencia sexual que más sucede.

En el estudio presentado por Moreno-Cubillos y Sepúlveda-Gallego (2013) realizado en la Universidad de Caldas con estudiantes de la carrera de medicina, tenía como objetivo evidenciar y caracterizar los actos de discriminación y violencia que suceden entre la planta estudiantil. Se trató de un estudio con metodología cuantitativa, en el que se aplicó una encuesta a una muestra de 88 estudiantes (55.7% hombres y 44.3% mujeres) que cursaban diferentes semestres. Los resultados de la investigación revelaron que 86.4% habían sufrido en al menos una ocasión actos de discriminación y violencia durante su estancia en la universidad. Los tipos de violencia mayormente referidos fueron abuso de autoridad con un 57.7%; agresión psicológica en 44.3%; burlas, pipropos y gestos obscenos en 42%; agresión verbal en un 37.5% y discriminación por aspecto físico un 21.6%.

De la revisión del artículo llama la atención particularmente dos situaciones: la primera, relacionada con el hecho de que los trabajadores de la Universidad de Caldas, en este caso los docentes, son considerados servidores públicos y están sujetos a una legislatura que sanciona el abuso de autoridad; sin embargo, es en estos actores universitarios en los que mayor incidencia existe con relación a este rubro, con 81.6%; además, se identificó que de este porcentaje, 97.8% son hombres. La segunda situación tiene que ver con la poca cultura de la denuncia de los hechos y situaciones violentas, pues de todos los casos analizados, 95% del estudiantado afectado no presentó una denuncia ante lo acontecido. Se argumentan a tal efecto el temor a represalias (34.9%), falta de objetividad en las instancias disciplinarias (33.3%), no haberlo considerado necesario (30.2%) y desconocimiento del procedi-

miento (7.9%). El estudio más antiguo de la década revisada es el de Amórtegui-Osorio (2005), cuyo principal objetivo era categorizar y estimar la prevalencia de creencias, percepciones, actitudes y prácticas de la violencia, tanto de observadores como de participantes de algún acto violento. Se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Colombia e incluyó una metodología cuantitativa y un cuestionario que contempló 18 variables de acuerdo con el tipo y grado de violencia, ejercida o aceptada por los y las estudiantes. La clasificación de los sujetos se estableció a partir de sus respuestas, categorizándolos como: no agresores, agresores tipo 1 y agresores tipo 2.

Entre los resultados se encontró que las personas del género masculino participan más y con más frecuencia en ambos tipos de violencia; además, la proporción de hombre se incrementa conforme crece la gravedad de la violencia. Resulta alentador que los medios violentos, como vía para la expresión de opiniones y necesidades, fueron poco o nada aceptados, y manifestaron inclinarse más por expresar sus opiniones y necesidades a través de los representantes estudiantiles y grupos de trabajo.

En la Universidad de Oviedo, España, se aplicó otro estudio que permite “identificar conductas de violencia técnica y declarada durante el noviazgo y otras situaciones relacionadas” (García *et al.*, 2013: 29) en estudiantes de Enfermería, e identificar la relación con las variables de apoyo social y autoestima, así como la percepción que tienen sobre su función como profesionales de atención primaria. Para ello, los autores recurrieron al cuestionario CUVINO, que mide 42 indicadores conductuales y ocho factores de VG, agregando otros como el nivel de autoestima social, número de apoyos y variables relacionadas con la función de ser enfermera.

El resultado manifiesta que 85.8% de estas estudiantes sufrió alguna situación de violencia técnica, por *desapego* (73.3%) y *coerción* (66.3%), presentando una de cada cinco violencias físicas (18.3%). Con el análisis estadístico se dio cuenta de que 9.0% declaró haber sido realmente maltratada, percepción relacionada con la proporción global de estudiantes que se sintieron atrapadas (31.7%, $p < 0.001$) y con miedo (13.8%, $p < 0.001$), y con una mayor demora en la ruptura de la relación (13.2 meses *versus* 3.6; $p <$

0.05). Sufrir violencia técnica se asoció con menor número de apoyos ($p < 0.05$) y menor autoestima social ($p < 0.01$). Una reflexión importante de los autores es que el tener algún tipo de formación en el tema de maltrato mejora su reconocimiento.

Igareda y Bodelón (2014) realizaron un estudio cualitativo en Barcelona para verificar en qué medida afecta a las mujeres universitarias la violencia de género, en particular la violencia sexual, el acoso sexual y por razón de sexo, conocido como *stalking*. Además de entender el por qué no se denuncia y qué función tienen las autoridades. Fue a través de tres grupos focales y cuatro entrevistas que se tuvo contacto con 32 informantes que estudiaban en la Universidad Autónoma de Barcelona y se contrastó la información con entrevistas realizadas a 10 agentes dentro de la institución, así como de la policía y la administración, para verificar si se tienen conocimiento del tema que les permita tomar medidas adecuadas.

Entre los resultados destaca que a las jóvenes se les dificulta identificar el tipo de violencia sexual que sufren y lo asocian con extraños; sin embargo, se sabe en “la mayoría de los casos, el agresor es alguien conocido, o incluso alguien con el que se mantiene o ha mantenido una relación afectiva” (Igareda y Bodelón, 2014: 22). Los demás testimonios llevaron a las autoras a considerar que pocas instituciones educativas en España cuentan con medidas específicas de prevención y que den respuesta oportuna ante la violencia sexual; de hecho no se tiene el debido conocimiento del tema, al considerar denuncias como casos aislados.

Por otra parte, Tapia (2015) realizó una investigación para saber cómo era la violencia contra las mujeres que se vivía al interior de la Universidad de Burgos, con la finalidad de tener bases para la creación de un plan de prevención adecuado. El estudio, que se plantea como piloto, fue realizado a 30 estudiantes de Administración y Dirección de Empresas (ADE) y de Finanzas y Contabilidad, aplicando un cuestionario propio de 39 indicadores. Se destaca que las prácticas de violencia directa son bien identificadas por hombres y mujeres; sin embargo, sólo tres cuartas partes de los varones identifican el empujar violentamente, intimidar y amenazar como violencia de género, y dos terceras partes de ellos

no consideran que lo sea el recibir insultos y ofensas, lo que permite reflexionar sobre las carencias a trabajar en ese contexto.

En la ciudad de Salamanca, España, Rojas-Solís y Carpintero (2017) analizan 453 alumnos, entre 18 y 36 años, de diferentes titulaciones de la universidad principal, los niveles de sexismo benevolente y hostil hacia la mujer, así como la frecuencia de agresiones físicas, sexuales y verbales-emocionales perpetradas y sufridas, con la finalidad de diseñar planes preventivos. A través de la teoría del sexismo ambivalente de Glick y Fiske de 1996 se determinaron las actitudes sexistas de hombres y mujeres tanto en la forma hostil, donde la mujer se considera inferior y el benevolente que, disfrazado de positivo, refleja un prejuicio basado en una visión estereotipada y limitada de la mujer, que debe ser apoyada y protegida.

Los resultados explican que son los hombres quienes afirman haber hecho más agresiones sexuales, las mujeres más agresiones verbales-emocionales y en igual medida ambos han recurrido a las agresiones físicas. El estudio confirma cómo es en el contexto universitario donde prevalece la violencia psicológica. Los autores afirman que no se obtuvieron fuertes correlaciones entre actitudes sexistas y comportamientos agresivos cometidos por las limitaciones del estudio, pero de acuerdo con literatura antecedente, dependiendo del contexto y cultura sí tiene una relación.

En el contexto de Chile es donde encontramos uno de los estudios cualitativos de la muestra sobre la violencia en parejas. Póo y Vizcarra (2008) analizaron los resultados de cinco grupos focales mixtos conformados por 36 estudiantes de las diferentes facultades de la Universidad de la Frontera. Uno de los primeros resultados de la charla con los jóvenes es que para ellos el contacto físico que involucra pellizcar, apretar o inmovilizar son juegos y no actos violentos. En las definiciones que dieron de los diferentes tipos de violencia presente en el noviazgo, identificaron todas con ejemplos y comentarios, pero en menor medida se tiene claro lo que implica la violencia sexual. Llamó la atención que el reconocimiento de la violencia en la universidad es considerado mayor en estudiantes de las Facultades de Educación y Medicina.

Los informantes mencionaron que, socialmente, el espacio universitario es visto como no violento porque hay una creencia de que entre intelectuales no se da o es menor, sin embargo, afirman que se disimula de mejor manera, pero existe: “Creo que las personas que son profesionales o que están en la universidad como que esconden más la situación de violencia o la transforman” (Póo y Vizcarra, 2008: 85).

Ámbito mexicano

En México también se pueden encontrar investigaciones relativas a la violencia que se suscita dentro de las universidades, dichos trabajos la señalan como un problema multifactorial y cuyo análisis requiere de la multidisciplinariedad, así como de diversos abordajes teóricos y metodológicos para su comprensión, atención y prevención. Comenzamos por el estudio más reciente, realizado en Mérida por un grupo de investigadores dirigidos por Echeverría *et al.* (2018), quienes se plantearon describir, a través de un método mixto, la situación de acoso y hostigamiento sexual en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), que sirviese para justificar la creación de una propuesta que cubriera desde la prevención hasta la sanción, permitiendo evaluar el servicio que actualmente ofrece la institución.

Para la parte cuantitativa se aplicó una encuesta en línea a 2 070 estudiantes de licenciatura y posgrado de las todas las facultades, y para la parte cualitativa se realizaron entrevistas a profundidad a tres mujeres y un hombre que habían sido víctimas; 17 entrevistas estructuradas con personal directivo de dependencias y dos grupos focales a representantes del Proyecto Institucional para la Incorporación de la Perspectiva de Género de la misma universidad.

Los resultados resumidos dan cuenta de que hay un alto porcentaje de estudiantes que han experimentado hostigamiento y acoso y que, como en otras partes, hay una alta tendencia a no denunciar y a omitir los hechos, que se vive una normalización de la violencia y que lo más practicado entre las mujeres es la llamada ética de la solidaridad, que da contención en los momentos más complicados del problema.

Un estudio presentado por Tlalolin (2017), llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Puebla con estudiantes de la misma institución y pertenecientes al área de ciencias sociales y humanidades, tuvo como objetivo describir los tipos de violencias que se viven cotidianamente al interior del espacio universitario. El estudio se llevó a cabo con una metodología cuantitativa, la muestra estuvo compuesta por 150 estudiantes (25.3% hombres, 74.4% mujeres). Para la obtención de datos se generó un cuestionario que evaluaba las interacciones entre los distintos actores, en diadas categorizadas de la siguiente manera: alumno-alumno, profesor-alumno, administrativo-alumno y trabajador-alumno. Los resultados indicaron que al menos cuatro de cada 10 estudiantes se perciben como víctimas en el contexto universitario de por lo menos un tipo de violencia. Así mismo, se encontró que la violencia psicológica destaca en primer lugar de incidencia con un 40.4% del porcentaje total, seguida de la violencia social que representó 35.5% en el mismo rubro. Además, la violencia sexual ocupó el tercer lugar con 14.1%.

Por su parte, Zamudio *et al.* (2017), desde la Universidad de Chapingo aplicaron otro estudio cuantitativo para medir la violencia de género entre estudiantes de ambos sexos, a través de una propuesta de índice y a partir de un instrumento adaptado mediante la Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo y de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), ambas del INEGI (2007 y 2006, respectivamente). Este índice permite medir el grado de violencia tanto en individuos como en todos los integrantes de la universidad, partiendo del concepto de violencia del Instituto Nacional de las Mujeres (2008: 136) que la menciona como: “Todo acto intencional, que puede ser único o recurrente y cíclico, dirigido a dominar, controlar, agredir o lastimar a otra persona”, y que tiene como características el daño, el desorden y el avasallamiento.

Respecto a dicho estudio, los autores buscaron estratificar entre estudiantes de preparatoria y licenciatura, abarcando un rango de los 14 a los 31 años para determinar que la violencia que reportaron las mujeres fue 5.6 puntos porcentuales mayor que la de los hombres. El estudio permite clasificar los niveles de vio-

lencia, así cuando alguien presenta un valor de 0.40 es porque ha sufrido casi todo tipo de violencias. Aquí también se muestra, como en otros estudios, que el tipo de violencia que prevalece en dicha universidad es la violencia psicológica (77.82%), siendo un poco mayor en nivel superior que en preparatoria.

Otro de los estudios de violencia en la pareja se dio en el contexto de varias universidades privadas de la ciudad de Tijuana, donde Fernández *et al.* (2016) aplicaron una prueba a 366 jóvenes estudiantes de licenciatura entre 18 y 30 años. El estudio cuantitativo buscó analizar los alcances de este tipo de violencia en el ámbito escolar, incluido el maltrato hacia los varones. Se partía de la hipótesis de la escasa educación respecto a lo que se considera violencia, lo que permite su continuación entre los jóvenes y que los varones sufren más violencia en la pareja que la que es reconocida socialmente.

Destaca en los resultados que, si bien un 78% había padecido o ejercido violencia en su relación de pareja, no hubo una diferencia entre los dos sexos; incluso se detectó una alarmante incidencia del maltrato en la pareja con más de 80% de ocurrencia. El hombre, por su parte, fue más violentado en el área psicológica; mientras que las mujeres fueron más victimizadas por los hombres en las áreas sexual y económica. También se comprobó que hay un alto nivel de naturalización de la violencia entre jóvenes.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la más grande del país, también fue sometida a un estudio cualitativo por Mingo y Moreno (2015), quienes analizaron cinco casos de violencia en contra de las mujeres, usando como referentes los conceptos de *derecho a no saber* e *ignorancia cultivada* para desvelar los procesos internos que obstaculizan la denuncia de este tipo de casos. Las autoras analizan los discursos de situaciones vividas por alumnas y maestras a través de la herramienta teórica de la performatividad, donde una vez ejemplificados estos momentos reportan el evidente sexismo manifestado por el humor escéptico y los sentimientos de vergüenza, indignación o tristeza que generan en ellas miedo a las represalias, confusión y repliegue.

Esto pone en evidencia cómo el silencio sigue dominando en la academia: "Se han impuesto como norma no escrita para elu-

dir el reconocimiento de la violencia de género como un problema sistémico que afecta significativamente la experiencia de las universitarias" (Mingo y Moreno 2015: 139).

Otra investigación, realizada por Bermúdez-Urbina (2014) en seis de sus sedes de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), elabora una caracterización de los tipos de violencia de que son objeto las mujeres en esta universidad, con la finalidad de documentar las experiencias de violencia que viven las estudiantes en zonas rurales.

El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo, y el corpus a partir del cual se genera un análisis de contenido estuvo integrado por 97 relatos escritos por universitarios tanto mujeres como hombres. Estos relatos se obtuvieron como producto de algunas actividades de un taller llamado *Género, desarrollo personal y profesional*, impartido a nivel licenciatura con duración de 15 horas. El taller se replicó en seis localidades y de allí se generaron 106 relatos en total sobre experiencias con la violencia en la universidad. Para la realización de este artículo se analizaron 97 de éstos, de los cuales 56 fueron escritos por mujeres y 41 por hombres. Cabe mencionar que el taller comprendía entre sus actividades informar a los participantes sobre los tipos de violencia existentes, razón por la cual la elaboración de sus relatos contenía descripciones muy precisas respecto de los eventos violentos vividos.

Parte de los hallazgos es que la violencia que se presenta con mayor frecuencia es la psicológica, en 50 narraciones; le sigue la violencia sexual que apareció en 22 y finalmente las combinaciones de violencia psicológica-física y psicológica-sexual, mencionadas en 18 relatos. Con relación a la violencia psicológica mencionan insultos; burlas; ridiculización por la forma en que se habla, se viste o se comportan los estudiantes; discriminación relacionada con el origen étnico, con el género o con la clase social.

El estudio revela que diferentes actores son los generadores de la violencia y preocupa el hecho de que los docentes sean identificados como los principales agresores de acoso sexual. A pesar de que se han presentado denuncias ante autoridades universitarias, en ninguno de los casos hubo sanciones; lo que ha generado que algunas mujeres decidan no continuar sus estudios. Además,

llama la atención que cuando hay testigos, ya sean hombres o mujeres, de actos de violencia física a sus compañeros, optan por la indiferencia.

Rosalía Carrillo Meraz (2014) realizó un análisis de los datos obtenidos en entrevistas a profundidad y grupos focales con estudiantes de tres sedes de la Universidad Autónoma Metropolitana: Iztapalapa, Xochimilco y Azcapotzalco, en cuyos encuentros se debatió y generaron opiniones sobre la violencia y los tipos que se viven al interior del espacio universitario con la finalidad de conocer los significados que los actores universitarios otorgan a la violencia, así como sus experiencias en sus diversas formas y cómo estas se encuentran presentes al momento de la interacción. Los hallazgos y el abordaje que se hace de los mismos manifiestan inquietudes con relación al tratamiento que se ha hecho de estos estudios al encaminarlos al género, partiendo de la concepción de que la violencia se ejerce mayormente de los hombres a las mujeres y que las mujeres en la mayoría de los casos son las víctimas. “En este sentido, la universidad es un espacio donde todos sus actores son vulnerables ante la violencia” (Carrillo Meraz, 2014: 50).

La autora señala lo fácil que sería aseverar que las mujeres son las víctimas y los hombres los victimarios; sin embargo, desde la opinión del estudiantado, ambos son potencialmente víctimas y también victimarios. El estudio indica además que los principales tipos de violencia ejercidos por el género masculino son los insultos, empujones, golpes y gritos; en el caso de las mujeres, los principales tipos de violencias son los chismes, gritos e insultos, empujones y en menor proporción los golpes. Por lo que concluye que “es tiempo de reconocer que mujeres y hombres somos potencialmente violentos. Desde esta postura nos será más fácil establecer parámetros para medir y disminuir la violencia que nos aqueja, no sólo a nivel universitario, sino a nivel social” (Carrillo Meraz, 2014: 53).

Una investigación más, presentada por Olvera, Arias y Amador (2012), se encaminó a identificar la violencia que padecen las estudiantes universitarias de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) en relaciones de noviazgo. La investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo y contó con una

muestra integrada por 100 estudiantes pertenecientes a las carreras de enfermería, psicología, turismo y derecho, representadas proporcionalmente.

Los resultados son consistentes con otros estudios al señalar que el tipo de violencia que mayormente se presenta es la psicológica, en este caso 92% de las estudiantes encuestadas reconoció indicios de violencia psicológica en su relación actual o en la anterior. Otra situación importante es que según el estudio es poco probable que la violencia de un tipo aparezca como única; es decir, más bien se presentan y se viven o padecen varias a la vez. Para el caso de la muestra, la combinación de violencia más frecuente fue psicológica-económica-física, mientras que sólo 2% de la muestra no reportó ningún indicio de violencia en su relación. Sobre la violencia sexual se reportó que en 42% tienen actividad sexual con su pareja, de este porcentaje un 72% ha vivido durante su relación de pareja alguna situación de violencia sexual.

Un dato interesante es que no se detectó un patrón y no hay una correlación entre los primeros incidentes violentos y el tiempo que transcurre en la relación, lo que quiere decir que la violencia se puede presentar en cualquier momento. Torres-Mora (2011) publica los resultados de uno de los pocos estudios en universidades privadas de Ciudad de México, y el único que cuenta en sus objetivos con buscar la promoción de una cultura de paz.

Para la detección de patrones frecuentes de maltrato entre pares, dentro de la Universidad Simón Bolívar, la metodología utilizada fue investigación-participación-acción. Una primera fase fue diagnóstica, de sensibilización y exploración a través de un taller que les permitió reflexionar sobre sus vivencias; y la segunda fase se realizó a través de encuestas a 73% de un universo de 704 alumnos de licenciatura y posgrado, que son el total de la población estudiantil.

Destaca en los resultados, centrados en la violencia escolar y en el noviazgo, que la violencia física es de las menos frecuentes; sin embargo, las aparentemente inofensivas abundan: “Los tipos de hostilidad más comunes son los insultos, chismes y la marginación social, empleados por ambos grados y géneros” (Torres-Mora, 2011: 59). También destaca que en posgrado se da menos el mal-

trato entre iguales, pero también son los que menos intervienen cuando son testigos de un acto violento.

Finalmente, incluimos en este *corpus* el estudio de Vázquez y Castro (2008), quienes, a través de una metodología cualitativa, analizaron la violencia en el noviazgo dentro del ámbito universitario. El material está conformado por ocho testimonios anónimos escritos por mujeres estudiantes o exestudiantes de la Universidad Autónoma de Chapingo. En el material se revisa la presencia de la violencia psicológica, física y sexual.

El contexto del estudio se trata de una institución donde están inscritos más hombres que mujeres y se estudian las ciencias agronómicas, en su mayoría son de bajos recursos económicos. Allí se identificaron patrones en el discurso de las entrevistadas que muestran cómo viven en un ambiente de dominación de género. En sus relatos, muestran cómo viven en un ambiente que es hostil y donde se tienen que reafirmar constantemente; padecen cierto grado de aislamiento, falta de redes de apoyo y sus parejas han recurrido a la violencia para resolver conflictos; sin embargo, detectan una simplificación que puede ser aprendida e internalizada en el cierre de los relatos, “que para evitar la violencia basta con quererse a sí misma” (Vázquez y Castro, 2008: 733).

Conclusiones

A través de la revisión de este *corpus* podemos concluir que la violencia es un fenómeno cuya presencia no se puede negar en el espacio universitario y que forma parte de la dinámica de convivencia entre los actores universitarios. Se puede entender que ningún espacio puede estar libre de violencia dentro de una sociedad en la que la reproducción de la misma es cada vez más frecuente y brutal.

En el caso de las instituciones de educación superior, alrededor de las cuales se había formado un mito, como lo señala Carrillo Meraz (2014), a partir del cual se creía que los espacios universitarios eran seguros y que, en el caso de actos de violencia, quizá vendrían de agentes externos; sin embargo, a partir del surgimiento de los estudios del fenómeno de la violencia en las universidades, la perspectiva cambió y con el desarrollo de in-

vestigaciones nacionales e internacionales se empezó a poner al descubierto la dinámica de la violencia entre los actores universitarios.

Aunque desde el registro cuantitativo estemos reportando que lo más frecuente que sucede entre los estudiantes universitarios es la violencia de género, la realidad es que se presentan y se padecen varias violencias a la vez, donde la combinación más común es decreciente, comenzando por la violencia psicológica, seguida de la económica y por último la física.

Entre los principales factores que no contribuyen a una disminución de la violencia se encuentra el hecho de que a los estudiantes le cuesta trabajo distinguir algunas formas de violencia, esto resulta consistente con otros estudios nacionales e internacionales, lo que refleja un alto nivel de naturalización de la violencia entre jóvenes, en gran medida por desconocimiento. El hecho de no identificarlos nos lleva al encuentro con otra necesidad: la formación y sensibilización respecto del tema para todas las personas de la comunidad universitaria, porque aquí también se reporta una alta frecuencia de abuso de autoridad y agresión psicológica y verbal que ha sido naturalizada por tratarse de una estructura institucional sumamente jerarquizada.

Otro de los factores que probablemente se suma a la proliferación de la violencia en los espacios universitarios es la poca o nula cultura de la denuncia, así lo señalan estudios como los de Moreno-Cubillos y Sepúlveda-Gallego (2013), López y Escalante (2016), Hinojosa-Millán *et al.* (2010) y Tlalolin (2017), a pesar de que en algunas de las instituciones existen instancias a las cuales se puede acudir para denunciar. La cultura del silencio o de la no denuncia no ayuda a la disminución de la violencia, por lo que la vulnerabilidad de los jóvenes va en aumento.

En general, sobre las investigaciones revisadas, creemos relevante destacar la necesidad de que se realicen más estudios cualitativos donde los jóvenes se expresen abiertamente sobre este fenómeno. Además, teóricamente se centran demasiado en la parte de salud pública y no se problematiza lo suficiente la condición de las diferentes juventudes, sus contextos y características temporales, por lo que creemos que, en ese sentido, las ciencias sociales

tienen mucho que aportar para ofrecer otras miradas y además promover formas de disminuir o erradicar este problema social.

Fuentes de información

- Amórtegui-Osorio, D. (2005). Violencia en el ámbito universitario: El caso de la Universidad Nacional de Colombia. *Revista de Salud Pública*, 7(2): 157-165. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642005000200004>.
- Bermúdez-Urbina, F.M. (2014). "Aquí los maestros no pegan porque ya no se acostumbra". Expresiones de la violencia hacia las mujeres en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. *Península*, IX(2): 15-40.
- Bringas M., C.; Estrada-Pinera, C.; Suárez-Álvarez, J.; Torres, A.; Rodríguez-Díaz, J.; García-Cueto, E. y Rodríguez-Franco, L. (2017). Actitud sexista y trascendente durante el noviazgo entre universitarios latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 8(1): 44. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2017.08.005>.
- Cámara de Diputados (2012). Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. México: Honorable Congreso de la Unión. Disponible en: https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Ley_GAMVLV.pdf
- Carrillo Meraz, R. (2014). La violencia de género en la UAM: ¿Un problema institucional o social? *El Cotidiano*, 186: 10.
- Echeverría Echeverría, R.; Paredes Guerrero, L.; Evia, N.M.; Carrillo, C.D.; Kantún, M.D.; Batún, J.L. y Quintal López, R. (2018). Caracterización del hostigamiento y acoso sexual, denuncia atención recibida por estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Psicología*, 2(27): 1-12. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2019.52307>.
- Estévez, A. (2019). *Tasa de homicidios por países*. Red SAFE WORLD La Web de la Seguridad Global. Disponible en: <https://www.redsafeworld.net/post/tasa-de-homicidios-por-paises>.
- Fernández de Juan, T.; Martínez Aguilar, F.A.; Unzueta Miranda, C.R. y Rojas Mariscal, E. (2016). Violencia hacia los varones entre parejas jóvenes universitarias de Tijuana, México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(3): 255-263.
- Fernández de Juan, T. y Florez Madan, L. (2018). Bidirectional Violence among Male and Female University Students: Comparison of Observations and Results between Two Countries. *Masculinities & Social Change*, 7(3). Disponible en: <https://doi.org/10.17583/mcs.2018.3499>.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, 186: 147-168.
- García Díaz, V.; Fernández Feito, A.; Rodríguez Díaz, F.J.; López González, M.L.; Mosteiro Díaz, M. del P. y Lana Pérez, A. (2013). Violencia de género en estudiantes de enfermería durante sus relaciones de no-

- viazgo. *Atención Primaria*, 45(6): 290-296. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2012.11.013>.
- Hinojosa-Millán, S.; Vallejo-Rodríguez, D.C.; Gallo-Gómez, Y.N.; Liscano-Fierro, L.N. y Gómez-Ossa, R. (2013). Prevalencia de violencia sexual en estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, 2010. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 64(1): 21-26.
- Igareda, N. y Bodelón, E. (2014). Las violencias sexuales en las universidades: cuando lo que no se denuncia no existe. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 1(12): 1-27.
- Jiménez Bautista, F. (2019). Antropología de la violencia: origen, causas y realidad de la violencia híbrida. *Revista de Cultura de Paz*, 3: 9-51.
- León-Ramírez, B. y Ferrando Piera, P.J. (2015). Sexism and gender violence in university students from Tabasco (México) and Lleida (Catalonia): Measurement invariance and cross-cultural differences. *Anuario de Psicología. The UB Journal of Psychology*, 45(2): 189-201.
- López Frances, I. y Escalante Ferrer, A.E. (2016). Lo esencial es invisible a los ojos: Igualdad y violencia de género. Análisis comparativo entre universidades española y mexicana. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 46: 1-20.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: Violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 37(148): 138-155. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.012>.
- Moreno-Cubillos, C.L. y Sepúlveda-Gallego, L.E. (2013). Discriminación y violencia contra los estudiantes de medicina de la Universidad de Caldas. *Investigación en Educación Médica*, 2(1): 37-41. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72680-2](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72680-2).

Reseñas curriculares

Coordinadores

Emilio Gerzaín Manzo Lozano

Doctorado en Letras Modernas con especialidad en Hermenéutica por la Universidad Iberoamericana, campus Santa Fe. Es profesor-investigador de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima e integrante del cuerpo académico *UCOL 85: Educación y movimiento*. Líneas de investigación: en el campo del movimiento, la metáfora y la cultura popular.

Edith Cortés Romero

Doctora en Comunicación. Es profesora de tiempo completo de la licenciatura en Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Es perfil Prodep 2018-2021 e integrante del colectivo H desde 2004, coordinadora del grupo de trabajo Deporte, Comunicación y Sociedad de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC) y coordinadora del Seminario Internacional sobre Estudios de Juventud en América Latina. Líneas de investigación: Estudios sobre juventud, música, salud, deportes, estudios urbanos, vejez y educación

Isela Guadalupe Ramos Carranza

Doctora en Ciencias de la Cultura Física. Es profesora-investigadora tiempo completo en la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, líder del cuerpo académico *UCOL-85: Educación y movimiento* y miembro y secretaria de la Asociación Latinoamericana de Gerencia Deportiva (ALGEDE). Línea de investigación: cultura física y deporte.

Rossana Tamara Medina Valencia

Doctora en Educación Física y Artística por la Universidad de Extremadura, España. Es profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, coordinadora estatal de la Federación Internacional de Educación Física (FIEP), miembro fundador de la Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de Cultura Física (AMISCF) y miembro del comité editorial de la revista *Educación Física y Ciencia* de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina). Ha publicado 13 artículos de investigación en revistas científicas indexadas y arbitradas. Líneas de investigación: recreación, ocio, tiempo libre y educación física.

Colaboradores

Aideé Consuelo Arellano Ceballos

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Colima. Es profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Letras y Comunicación de la misma Universidad, líder del cuerpo académico *UCOL-67: Sociedad, cultura y significación* e integrante del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I). Líneas de investigación: estudios socioculturales de juventud, consumo cultural, significados culturales, imaginario y representaciones sociales, percepción y comunicación del riesgo y estudios sociales de periodismo.

José Francisco Flores Escobar

Doctorante en Ciencias Sociales. Es docente de las licenciaturas de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Vizcaya de las Américas, Colima, México. Líneas de investigación: educación, educación para la paz, estudios para la paz y cultura de paz.

Yoxmara González Tapia

Tesista de la carrera en Etnología de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México. Es colaboradora del área de Seguimiento a Procesos Organizativos y de Formación del Centro

de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria OP, AC., donde acompaña principalmente a juventudes defensoras; desarrollo en conocimientos sobre pluralismo jurídico, antropología del derecho y de las edades y derechos humanos; acercamiento con comunidades ayuujk del estado de Oaxaca; juventudes indígenas y niñez indígena residentes en CDMX. Líneas de investigación: juventudes indígenas, el campo, la educación superior y la defensa de los derechos humanos.

Gloria Elvira Hernández Flores

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, especialización en políticas públicas para la promoción de la igualdad en América Latina y el Caribe (CLACSO). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, docente e investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y profesora de la FES Acatlán/UNAM. Ha impartido conferencias en eventos nacionales, dirigido tesis y es autora de diversos libros, capítulos de libros y artículos en países como Inglaterra, Colombia, Chile, México. Líneas de investigación: educación con personas jóvenes y adultas, las políticas educativas y la escuela, y cultura escrita, juventud y escuela.

Carmen Silvia Peña Vargas

Doctora en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Es profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima y forma parte del núcleo básico del programa de maestría en Intervención Educativa, integrante del cuerpo académico *UCOL-85: Educación y movimiento*, es coordinadora del consejo técnico del Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE). Líneas de investigación: cultura física y deporte, pedagogía y didáctica de la cultura física y la teoría de las representaciones sociales aplicadas a la educación.

Beatriz Paulina Rivera Cervantes

Doctora en Investigación con Enfoque Educativo. Es profesora-investigadora de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima, colaboradora en el cuerpo académico *UCOL-67: Sociedad, cultura y significación*. Líneas de investigación: jóvenes, comunicación y cultura; la formación de comunicadores y el desarrollo humano ante las desigualdades.

Jhonatan Andrés Rodríguez Poveda

Magister en educación inclusiva e intercultural por la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y maestrante en educación mediada por las TIC de la Universidad ICESI de la Ciudad de Cali, Valle del Cauca. Es docente e investigador del Instituto de Lenguas Extranjeras (ILE) de la Universidad Santo Tomás sede Villavicencio, pertenece al grupo de investigación Deloping Research to Improve Education (DRIE). Líneas de investigación: educación, literatura y pedagogía.

Ciria Margarita Salazar C.

Doctora en Educación Física y Artística por la Universidad de Extremadura, España. Diplomada en alimentación saludable, metodología de la investigación en ciencias sociales y liderazgo con perspectiva de género. Es profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, miembro del Sistema Nacional de Investigadores e integrante del cuerpo académico *UCOL-85: Educación y movimiento*. Líneas de investigación: deporte social, gestión del deporte y calidad de vida y actividad física.

Rocío Elizabeth Salgado Escobar

Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Es docente e investigadora en la División Académica Tejupilco del ISCEEM, integrante del cuerpo académico *Educación y poder* y perfil deseable SEP-Prodep desde 2012. Autora y coautora de capítulos, artículos y ponencias en diversos medios y eventos nacionales y extranjeros. Líneas de investigación: juventud y escuela en contextos rurales y urbano marginales.

David Salgado López

Antropólogo Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia de la Ciudad de México. Es coordinador del Proyecto Conecta-Empleo, que facilita nuevas tecnologías a poblaciones juveniles para fomentar la empleabilidad en diferentes contextos a nivel nacional. Ha publicado dos libros relacionados al medio ambiente y pertenencia social, participa en foros y conversatorios sobre intervención comunitaria, trabajo, empleo y educación. Se enfoca en implementar programas sociales asociados al desarrollo comunitario a través del empleo con incidencia en la reducción de daños y población en situación de calle.

Marina Vázquez Guerrero

Doctora en Comunicación Pública por la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, España. Es profesora-investigadora de la Escuela de Mercadotecnia y docente del doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Colima, perfil deseable del Programa para el Desarrollo del Personal Docente para el nivel Superior, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (nivel I) y forma parte de la Red Iberoamericana de Investigadores en Publicidad. Líneas de investigación: medios de comunicación, jóvenes y educación; radios universitarias; discurso publicitario, y comunicación para el cambio social y culturas de paz.

Educación y jóvenes. Diálogos, travesías y desafíos, por Emilio Gerzaín Manzo Lozano, Edith Cortés Romero, Isela Guadalupe Ramos Carranza y Rossana Tamara Medina Valencia (coordinadores), fue editado en la Dirección General de Publicaciones de la Universidad de Colima, avenida Universidad 333, Colima, Colima, México, www.ucol.mx. La edición digital se terminó en octubre de 2021. En la composición tipográfica se utilizó la familia ITC Veljovick Book. El tamaño del libro es de 22.5 cm de alto por 15 cm de ancho. Diseño de portada: Guillermo Campanur. Diseño de interiores y cuidado de la edición: Myriam Cruz Calvario.

La juventud ofrece múltiples lecturas en tanto constructo social y biológico, su definición varía a lo largo de los siglos para constituirse en una entidad impulsora del cambio y, ahora visto desde distintos ángulos, creadora de identidad y con metas definidas, más no inamovibles. Ante el cambio permanente, ser joven implica lógica falible y soluciones activas desde los ojos del análisis investigador para las distintas disciplinas científicas; las y los jóvenes de toda la orbe abren un abanico infinito de posibilidades para el diálogo permanente entre sus voces y de quien, en el camino de la búsqueda para la sana convivencia y en estado de democracia y paz, sean visibles los haceres y deshaceres de quienes proponen cambio, porque su tiempo queda entre la adultez y la infancia: vivimos la sinergia de la juventud.

Educación y jóvenes. Diálogos, travesías y desafíos es un acercamiento al entramado de escenarios y contextos. Productos interdisciplinarios, política, espacio público, calle, interculturalidad, bienestar subjetivo son los tópicos que se abordan desde la voz de los autores compilados en este volumen. No es el paisaje total sino la convergencia de miradas sobre un ente visto desde umbrales científicos y disciplinares relacionados por la necesidad de saber, conocer y aprender, en punto de encuentro para la reflexión sobre el camino que forja la categoría de ser joven.



UNIVERSIDAD
DE COLIMA

