



REVISTA INTERNACIONAL DE
CIENCIAS SOCIALES

VOLUMEN 2
NÚMERO 2

Revista Internacional de Ciencias Sociales



VOLUMEN 2 NÚMERO 2

REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS SOCIALES
www.lascienciassociales.com

Publicado en 2016 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics
www.gkacademics.com

ISSN: 2530-4909

© 2016 (revistas individuales), el autor(es)
© 2016 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <soporte@gkacademics.com>.

La REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS SOCIALES es revisada por expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor y en criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.

EDITORES

Lucía Sutil, Universidad Rey Juan Carlos, España
Alfonso Unceta, Universidad del País Vasco, España

CONSEJO EDITORIAL

Aleska Cordero, Universidad Nacional Abierta, Venezuela
Karim Javier Gherab Martín, Universidad CEU San Pablo, España
Ester Massó Guijarro, Universidad de Granada, España
José Antonio Mingolarra, Universidad del País Vasco, España
José Luis Ortega Martín, Universidad de Granada, España
Norma Rodríguez Roldán, Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico
Lucía Sutil Martín, Universidad de Rey Juan Carlos, España
Alfonso Unceta, Universidad del País Vasco, España

EDITORES ASOCIADOS

Alazne Ayestaran Yarza
Juan Carlos Aguado Franco
Ixone Alonso
Inge Axpe
Gladys Carrasquel
Rafael Cazarin
Igor Filibi
Paloma Garrido Íñigo
Karina Gatica Chandia
Liliana Gómez Cardona
Isadora Guardia Calvo
Enrique Guerrero Cárdenas
Leonora López
Alcina Lourenco
José Carlos Morgad
Iratí Novella Gil
Andrea Nuvoli
Teresa Ochoa-Rivera
Yurimay Quintero de Rivas
Sergio Rodríguez Tejada

Índice

Construcción del sentido de realidad en el niño desde el carácter lúdico situado en la relación intersubjetiva con el objeto.....	1
<i>Elizabeth Martínez Palma</i>	
Factores determinantes de una renta básica a través del análisis del consumo familiar.....	15
<i>Noemí Peña-Miguel, J. Iñaki de la Peña Esteban, Ana Fernández-Sainz</i>	
Técnicas móviles en etnografía urbana: actividades económicas itinerantes en el espacio público de Barcelona.....	35
<i>Luz Dary Ríos Castañeda, Jesús Rojas Arredondo</i>	
“L’Escola Oberta”: la tribu educa a quien quiere ser docente.....	49
<i>Miquel Ortells Roca, Marc Pallarés Piquer, Flores Higuera Parra</i>	
Esteriotipos en el derecho de asilo: un derecho estático para unas personas en movimiento.....	67
<i>Silvia Concha Horrillo</i>	
Metodologías de estudio de las redes sociales online y jóvenes.....	79
<i>Lizette Martínez Valero</i>	
Un marco teórico para interpretar el efecto instituyente de los estímulos económicos al profesorado universitario: datos de la experiencia mexicana.....	93
<i>Rosalía Susana Lastra Barrios, Oscar Comas Rodríguez</i>	



Table of Contents

Construction of the Sense of Reality in the Child From the Playful Character at the Point of Inter-Relationship With the Object.....	1
<i>Elizabeth Martínez Palma</i>	
Basic Social Assistance Benefit: A Proposal Based on Examining the Main Factors of Family Expenses.....	15
<i>Noemí Peña-Miguel, J. Iñaki de la Peña Esteban, Ana Fernández-Sainz</i>	
Using Mobile Techniques in Urban Ethnography. Itinerant Economic Activities in the Public Space in Barcelona.....	35
<i>Luz Dary Ríos Castañeda, Jesús Rojas Arredondo</i>	
“Open School”: Tribe Educates Who Wants to Become a Teacher.....	49
<i>Miquel Ortells Roca, Marc Pallarés Piquer, Flores Higuera Parra</i>	
Stereotypes in Refugee Rights and Law.....	67
<i>Silvia Concha Horrillo</i>	
Methodologies in the Study of Online Social Networks and Youth.....	79
<i>Lizette Martínez Valero</i>	
A Theoretical Framework to Study the Institutional Effects of Economic Stimuli on Faculty Members: Data From the Mexican Experience.....	93
<i>Rosalía Susana Lastra Barrios, Oscar Comas Rodríguez</i>	



Construcción del sentido de realidad en el niño desde el carácter lúdico situado en la relación intersubjetiva con el objeto

Elizabeth Martínez Palma, Universidad Austral de Chile, Chile

Resumen: Desde diversas perspectivas teóricas, fundamentalmente de la psicología cognitiva-evolutiva y de corrientes sistémico-funcionalistas, la etapa infantil ha sido considerada como una de las manifestaciones más característica de la vida del ser humano, en donde el juego encuentra asidero y sustenta las posibilidades de construir sentidos de realidad en el infante. Tanto los procesos de representación del mundo como los modelos de socialización son patentados en el juego en este estadio, los que se conjugan con la interacción suscrita entre el niño y los objetos, dando lugar al pensamiento simbólico y a la formación de procesos identitarios. El niño, a través del juego, se acerca al disfrute y goce del tiempo libre, a la suspensión del determinismo social en el que se circunscribe y a la libertad de elección de su ser posible.

Palabras clave: comprensión del sentido de realidad, representaciones cognitivas, identidad yoica, juego, relación intersubjetiva niño-objetos

Abstract: From different theoretical perspectives, primarily from cognitive-developmental psychology and systemic-functional currents, the infant stage has been regarded as one of the most characteristic manifestations of human life, where the game is considered fundamental, and it supports the possibilities of constructing senses of reality in the child. Both the processes of representing the world as socialization models are patented in the game at this stage, which are combined with the signed interaction between the child and objects, giving rise to symbolic thought and the formation of identity processes. The child, through the game, gets closer to the pleasure and enjoyment of free time, to the suspension of social determinism which is already confined and to the freedom of choice of its being possible.

Keywords: Understanding of the Sense of Reality, Cognitive Representations, Yoica Identity, Game, Intersubjective Relationship Child-Objects

Introducción

La representación de la realidad, proceso estudiado por diversas perspectivas disciplinarias, nos invita a reflexionar, desde la experiencia de ser individuos en el mundo, como la conjunción entre organización cognitiva y modelos de desarrollo socioculturales van consolidando en el individuo las posibilidades de sentido que le permiten situarse y definir las estructuras que configuran los espacios de esa realidad.

El ser, se visualiza en el entretejido que cruza las interrelaciones establecidas entre los seres humanos, la materia vibrante en la articulación de las cosas y las manifestaciones de la naturaleza; configurando, de este modo, dimensiones posibles de realidad. En este accionar conjunto de posibilidades, el sujeto (ser humano) va constituyéndose a sí mismo y definiéndose en la articulación de sentidos desde una construcción, no dicotómica sino compleja, que es personal y social a la vez.

En esta dimensionalidad interaccional, que se suscita en el cruce de espacios comunes de realización, el juego fundamenta las posibilidades del ser (humanos, cosas, naturaleza) dando conexión a los sentidos que esos seres organizan en el accionar de la cotidianidad de la vida. En relación al individuo, éste, a través del juego se acerca al disfrute y goce del tiempo libre, a la suspensión del determinismo social en el que se circunscribe y a la libertad de elección de su ser posible.



El estudio que precede presenta un análisis a nivel teórico, reflexionando acerca de las posibilidades que la acción lúdica otorga al sujeto en desarrollo, situado en la primera infancia, en la estructuración de representaciones cognitivas, la conformación de su identidad yoica y la comprensión del sentido de realidad. Para efectos analíticos se han puesto en discusión los planteamientos de algunos autores que han dado bases sustanciales a los aspectos trabajados en el que precede. Para la consecución de este fin se han considerado los postulados de Jean Piaget, como uno de los exponentes de la psicología infantil en el estudio de los procesos de la cognición y el pensamiento, Erik Erikson desde la teoría del ciclo vital y su inclinación por los estudios de la identidad personal y Cristóbal Holzapfel como analítico y exponente de la teoría del juego, de manera conjunta con muchas otras propuestas que enriquecen la puesta en escena.

La construcción socio-cognitiva del sentido de realidad

La concepción de pensamiento trasciende el trabajo desarrollado por variadas disciplinas (psicología, antropología, filosofía, sociología, psicología social, etc.) en su intento por reconstituir la conexión que se produce entre individuo y la realidad que éste experimenta en sus relaciones sociales, la relación con los objetos y la naturaleza. Estas líneas de investigación han experimentado distintas coordenadas en su acercamiento al estudio de los procesos que definen la construcción de esquemas que conectan al individuo con su entorno.

La estructura de pensamiento desarrollada desde el modelo cartesiano (base coyuntural del racionalismo y el pensamiento moderno) ha sustentado una cosmovisión centrada en el sujeto que abstrae la realidad para ser representada y categorizada desde perspectivas subjetivas que denotan el control, manipulación y subordinación del mundo de los objetos y de la naturaleza a su dominio. Posteriormente, y en conjunto con el tránsito vivenciado por la modernidad, este modelo de pensamiento ha experimentado procesos que permiten evidenciar un replanteamiento en la organización cosmológica del mundo y de las relaciones que se constituyen en él.

Desde diferentes perspectivas y corrientes teóricas, autores como Piaget (1982, 1986, 1991) Vigotsky y Rubinstein (1934-1936), Erikson (1982, 1993, 1998), Schutz, (2008) Luckmann y Berger (1986), Douglas (1973), Van Dijk (2009), Berstein (2003), por nombrar algunos, han sostenido que el sujeto no sólo es esencia que define y configura realidad (como operador absoluto situado en el asidero de la objetividad), sino que su condición de existencia confluye en la medida que es individual y social a la vez. Pues, sus representaciones se conjugan en el accionar dentro de un sistema organizado por patrones sociales y culturales que, albergados en comunidades de significación, van definiendo su concepción de realidad.

González, interpretando a Vigotsky y Rubinstein señala que “lo social y lo individual no representan una dicotomía, sino la expresión de un sistema complejo en que ambos se afectan de forma recíproca dentro de un sistema en constante movilidad que es la cultura humana” (2009: 14). Para este autor, cuyos estudios se han orientado en la organización psíquica de las personas, una definición que articula inseparablemente los campos de la persona y de los contextos sociales es la subjetividad (2009).

Este campo de subjetividad interpreta las representaciones que se estructuran en el proceso de codificación al configurar esquemas mentales no sólo desde procesos internos en el individuo; sino, en la construcción socio cognitiva que se establece en el accionar social del sujeto concretando, así, la articulación de sus campos perceptivos.

Siguiendo esta línea de estudio, la psicología cognitiva ha entregado bases sustanciales para comprender los procesos que intervienen en la construcción de esquemas cognitivos que permiten dar sentido y direccionalidad a la representación subjetiva de la realidad dimensionada en parámetros situacionales en la que ésta se circunscribe, como estructura base del pensamiento.

No es posible hacer mención a los esquemas cognitivos sin establecer un referente en las funciones que se constituyen en la conformación de estos esquemas. La atención, percepción, memoria y pensamiento, son funciones que permiten construir representaciones de la realidad, en

donde un receptor/destinatario se vale de ciertas señales que le facilitarán el desarrollo de un proceso de codificación.

Al codificar, el individuo incorpora nueva información en el sistema de procesamiento a través de la memoria a largo plazo. Esta información se encuentra en la comunidad del cual es parte el individuo, y sus parámetros están determinados por convenciones sociales y culturales que reconocen, definen y constituyen los códigos utilizados para comunicarse en determinadas situaciones. Estos códigos, al ser almacenados, organizan los esquemas que formarán parte de una nueva información para ser relacionada con la ya existente. De esta manera, de acuerdo al trabajo de Schunk (2005) y Anderson (2000) dentro del campo de la psicología cognitiva, se establece un proceso de activación en donde las señales generan conexión con el campo perceptivo situado en nuestros registros sensoriales. Éstos se conectan con las estructuras de almacenamiento (corto y largo plazo) incorporando la nueva información, seleccionada y organizada, para ser utilizada en dimensiones similares.

Según el modelo elemental de comunicación que plantea Eco, “los signos son resultados provisionales de reglas de codificación que establecen relaciones transitorias, en las que cada uno de los elementos está autorizado a asociarse con otro elemento, y a formar un signo sólo en determinadas circunstancias previstas por el código” (2000: 205). Es posible interpretar, entonces, que la relación que se constituye en la cotidianidad de la vida y en las circunstancias de realidad delimita construcciones semánticas en la identificación de signos que son interpretados desde los códigos que se insertan en el medio socio-cultural del que es parte constitutiva cada individuo. De este modo, se establecen relaciones de sentido en asociaciones entre códigos culturales y los significados que se van organizando conjuntamente.

La percepción, como función cognitiva preliminar a los procesos mencionados, permite generar un encuentro sustancial entre los entes en relación estableciendo las dimensiones estructurales que pudiesen componer los signos. En este sentido otorga los parámetros predeterminados que, por la asociación que la experiencia establece al fortalecer los mecanismos atencionales, darán curso a la estructuración de las significaciones en la interpretación de la relación intersubjetiva manifiesta entre materialidades en interacción. Es posible constatar, entonces, que la representación de la realidad se sustenta en los mecanismos perceptivos cuyo encuentro con las dimensiones materiales, naturales y sociales, permiten definir el acontecer de sujetos y objetos en espacios comunes de realización.

Esta perspectiva, en el análisis, permite dar cuenta del giro posicional que ha experimentado el sujeto desde ser centro operador y conceptualizador de la realidad para dar paso a la visibilización de “lo invisible”, a las encarnaciones que ha estado omitiendo. Este giro se perfila consistentemente en la relación que conjuga a seres humanos y seres no humanos, considerando que la vida humana es un flujo que acopla y cobra existencia en la determinación física de la convivencia con las cosas, proceso que (situado dentro del pensamiento occidental) ha sido simbolizado. Los estudios de Malinowski (1971), Mauss (1971), Bourdieu (1988), Taussig (1993), Kopytoff (1991), Godelier (1998), Latour (2001), van Dijk (2009), entre muchos otros, nos permiten evidenciar que: *la esencia de nuestra existencia es posible/viable bajo la interacción que establecemos con las cosas del mundo.*

En este sentido las cosas, constituidas como materialismo vital, poseen una voluntad de ser por el hecho de existir. Su existencia se sostiene fuera del dominio del sujeto, negándose a ser disuelta bajo el conocimiento humano. Sin embargo, el ensamblaje del campo intersubjetivo entre sujetos y cosas permite evidenciar mecanismos por los cuales los seres humanos confieren sociabilidad a los objetos. Entre estos mecanismos, siguiendo el trabajo de Skewes y Guerra (2008), es posible evidenciar: La relación que los seres humanos construyen con las cosas (los objetos toman prestado de los seres humanos aspectos vitales y sociales que después operan por sí mismos en ellos), la fabrilidad del objeto y la relación instrumental que establecen los sujetos con éste desde una dimensión social-ritual. Y, como último aspecto, el modo en que los humanos ordenan el mundo (de forma abstracta) en una serie de habitus, a través de la clasificación y categorización, organizando

las partículas consustanciales de las cosas de acuerdo a códigos establecidos socioculturalmente. La complejidad del entorno se simplifica por la organización que hacemos (los seres humanos) sobre ese entorno, seleccionando aspectos de relevancia subjetiva. Es por ello que simplificamos lo que hay afuera, creando representaciones que dan paso a categorías mentales. Como se analizó anteriormente, desde los postulados de la psicología cognitiva, esta nomenclatura clasificatoria permite organizar el mundo actual de manera conjunta con lo que está situado en la memoria, fortaleciéndose en el mecanismo operador de la codificación.

Lo condensado de este análisis nos permite reconocer que no es posible establecer límites definidos y determinantes entre individuo y entorno, menos aún diferenciar entre un mundo externo (el mundo de las cosas, de la naturaleza y de las realizaciones sociales) que es representado por un mundo interno que intenta interpretar sus configuraciones. La concepción de realidad ha de establecer la relación e interdependencia de sistemas que confluyen en tiempos y espacios comunes.

Este entretejido de redes organizacionales puede encontrar sustento en la operatividad de la acción lúdica. Es el juego un posibilitador de ensamblajes que establece conectividad entre seres en interacción. Esta interacción se sitúa bajo la presencia de cosas, fenómenos que en palabras de Holzapfel “tienen un fundamento, es decir obedecen a una razón de ser, una razón suficiente según la cual son lo que son y se comportan como se comportan (...). La razón del ser radica única y exclusivamente en el solo hecho de ser, y no en otra cosa, careciendo de este modo él mismo de fundamento” (2003: 38). En este sentido es posible inferir que el fundamento de las cosas se sitúa en el ser de los entes, un fundamento sin fundamento, un sin por qué vitalizado en el juego como configurador de las posibilidades del ser.

El individuo (ser humano) esencialmente lúdico, inserto en la determinación propia del juego entre libertad y reglas se concibe en una puesta a prueba en su accionar en el mundo en el sentido de establecer un despliegue de posibilidades que, según terminologías procedentes de Jaspers y Heidegger, sustentan “su ser posible, en su poder ser” (Holzapfel, 2003: 73). En este despliegue de posibilidades, el respeto a la regla en el juego es percibido por Caillois, en su teoría del juego, como un factor de civilización (citado por Holzapfel, 2003). Es posible interpretar, entonces, que en la puesta en juego del ser humano hay factores configuradores que van construyendo los modos de establecer las relaciones entre las posibilidades de ser de los entes, categorizando y ordenando las tales de modo que sean simplificadas (dentro del contexto que se ha utilizado este término) para constituir sentidos entre individuos (humanos), otros individuos, las cosas y la naturaleza.

El juego: sentido de realidad en la etapa infantil

Desde los estudios de la psicología, la primera infancia ha sido considerada como una etapa en construcción que se define en la medida que el sujeto conjuga su accionar en un medio que entrega los estímulos que, al confluir unos con otros, van definiendo el devenir del sentido situado en la producción de la experiencia. Este proceso, de construcción continua, evidencia la configuración de la identidad personal y la integración social como metas evolutivas centrales del desarrollo personal (Sepúlveda, 1997). Los procesos de subjetivación son centrales en la formación identitaria, traduciéndose, ésta, en la construcción de sentidos de realidad en la interrelación sujeto y entorno como mecanismo de circularidad y de aprendizaje vital. Tanto las teorías cognitivas- evolutivas-estructuralistas como las del ciclo vital y de la psicología comprensiva, en el estudio del desarrollo infantil, han dado cuenta de que:

este desarrollo se va construyendo por la interiorización que el niño hace de su realidad, y que se hace manifiesto por su forma de actuar frente a las relaciones sociales, frente al mundo físico y frente a sí mismo. Sólo desde este ámbito podríamos ser comprendidos por nuestros semejantes, porque únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede entenderse la realidad fundamental y eminente del hombre, que es el principio incuestionable de todo lo logrado por la experiencia. (Amar y Abello, 1998: 46)

La experiencia, base de la construcción de significados (como se ha mencionado), se constituye a través del juego en la etapa infantil. El niño conceptualiza, codifica, establece configuraciones mentales y simbólicas que definen su accionar en el medio social circundante, centrado en vínculos y relaciones sociales legitimadas y ordenadas moralmente, en la acción lúdica. Esta experiencia de ser en el mundo le permite definir (al sujeto) las posibilidades de operar y accionar, construyendo y construyéndose en la realidad, a la cual le asigna sentido en el juego. Desde el principio de razón lúdica, es el individuo (niño) que, en el acto de jugar, decide libremente la actitud que ha de establecer frente a las circunstancias en las que ejerce múltiples relaciones con otros individuos, con objetos, con la naturaleza, consigo mismo.

El juego en el desarrollo cognitivo del niño

Piaget, en sus estudios del periodo infantil, ha establecido tres grandes procesos que se vinculan con el desarrollo de la inteligencia y la adaptabilidad del sujeto al entorno. Estos son la asimilación, la acomodación y la adaptación, procesos que sostienen la construcción de esquemas motores y cognitivos que, mediante la equilibración de estados menores a estados superiores y la organización evolutiva, van evidenciando una progresión continua del individuo y de su relación con el medio (1961, 1973, 1982). Estos procesos delimitan las reestructuraciones que el niño va estableciendo en su proceso cognitivo al operar bajo patrones socioculturalmente determinados por el contexto inmediato, dando orientación al desarrollo del pensamiento.

Este autor ha desarrollado su propuesta teórica identificando cuatro períodos que demarcan el tránsito de la niñez a la adolescencia, sostenidos tanto por procesos maduracionales propios del sujeto, como por condicionantes ambientales visualizados como fuentes dispensadoras de estímulos. Estas se estructuran como sigue: una etapa sensoriomotora centrada en el desarrollo del movimiento y la configuración de los sentidos, la etapa preoperacional (preconceptual) en donde el niño organiza esquemas mentales desarrollando procesos de codificación y organización conceptual, la etapa de operaciones concretas caracterizada por la elaboración de sistemas de conexiones en la estructuración de esquemas mentales. Y, en la entrada a la adolescencia, el desarrollo de operaciones formales constituidas por modelos lógicos de razonamiento sustentados en la abstracción y el consenso de perspectivas, incorporando puntos de vista distintos a los propios. De este modo, en cada una de las etapas aludidas, el equilibrio entre asimilación y acomodación permite la estabilización de la adaptación que dará curso a la resolución de problemas a través del razonamiento utilizado en el fluir de la experiencia (Beard, 1971).

En esta conjunción de estructuras, Piaget ha puesto un énfasis fundamental en el juego como proceso inherente al desarrollo infantil (1961, 1982). Sin embargo, y a pesar de la sostenida fundamentación que centra en la formación de esquemas como mecanismo articulador de los procesos adaptativos en el acto de la inteligencia y demarcador de la realidad objetiva, remite al juego una característica que puede establecer un vuelco fundamental a la significación otorgada a los modelos de realidad vivenciados por el niño. En este sentido establece:

el juego se diferencia cada vez más de las conductas de adaptación para orientarse en la dirección de la asimilación: en sentido contrario al pensamiento objetivo, que intenta plegarse a las exigencias de la realidad exterior, el juego de imaginación constituye una trasposición simbólica que somete las cosas a la actividad propia, sin reglas ni limitaciones. Así, es asimilación pura, es decir pensamiento orientado en el sentido dominante de la satisfacción individual. (1961: 123)

Al respecto, también, agrega que el juego consiste “en la utilización del fenómeno por el placer de actuar” (cf. 1961: 129) estableciendo que, en la acción lúdica, hay asimilación de la actividad propia, distanciándose de los procesos de acomodación que inscriben, en sí mismos, un esfuerzo de comprensión, específicamente en la primera infancia (entre los cero y dos años de edad). Desde esta perspectiva, el goce, el disfrute, la actividad placentera se dibuja en la manifestación del juego trastocando las concepciones de realidad objetiva, de adaptaciones a esquemas preconcebidos en

tiempos y espacios configurados por convenciones sociales. Es en el juego en donde el niño experimenta el eterno presente y lo hace perpetuo, vivenciándolo como un dispensador de sentido en la articulación y despliegue de posibilidades que darán sustento a su ser en disposición.

El ser humano es por esencia buscador de sentido. En esta búsqueda de fuentes persistentes y programáticas se va vinculando con parámetros definidos por la comunidad del cual es parte y que postulan las estructuras que significan, categorizan y ordenan los modelos de relación que confluyen en la delimitación de normas, creencias, costumbres, habituaciones que dan determinación a la construcción del sentido. En palabras de Deleuze, “el buen sentido” dice relación con “la razón suficiente y el mundo económico-político-jurídico y moral que ella organiza; en él nos debatimos y tiene en nuestra sociedad la marca de fuego del agon” (Holzapfel, 2003: 117). Esto es, el apego a la razón, la medición, la estructuración lógica, a la objetividad, bases del determinismo.

Del otro lado, el “sin sentido”, el vacío, el hueco, la ausencia, el fundamento sin fundamento, son considerados por Deleuze como donadores de sentido. Es posible relacionar, desde esta dimensión, el “sin sentido” con el proceso de “asimilación pura” descrito por Piaget, que caracteriza al juego por expandirse deconstruyendo toda posibilidad de acomodación y adaptación del yo al entorno (aspecto que será analizado con mayor detenimiento en el apartado 2.2). Sentido que se potencia en el vínculo intelectual, emocional, afectivo y anímico que establece cobijo, atadura, reiteración y sostén como generadores existenciales. El alejamiento de la “comprensión”, en una posición distinta a la del psicólogo infantil, puede manifestarse no desde la perspectiva de irrupción de los entes circundantes de la realidad y de sus relaciones, para intentar significarlos construyendo representaciones de ellos; sino, en la fascinación de articularse como parte constitutiva en la dotación de sentido de entes que combinan espacios de realización para representarse mutuamente a través de la articulación con el mundo, dando fundamento al ser.

Siguiendo a Caillois, citado por Holzapfel (cf., 2003) la regla y la libertad son componentes primordiales en el juego. La libertad está dada respecto a cada movimiento o tirada en el juego, pero no en cuanto a poner en entredicho las reglas. Pues, como se mencionó en el primer apartado, para este autor el respeto a la regla es percibido como un factor de civilización. Por tanto, es posible aventurarse e interpretar que en el proceso de asimilación más que “actividad propia sin reglas ni limitaciones”, podría considerarse como *una suspensión a la regla* (razón suficiente) que permite conjugar la *libertad de elegir y apostar* dentro de las posibilidades, aquellas que propician el goce y la satisfacción de dar sentido a la acción propiamente tal y “hacernos unos con el acontecer” (cf. 2003: 116). Este proceso es experimentado por el niño a la hora de jugar, sin dejar de vincularse con los modelos propios de socialización base de su desarrollo. En palabras de Holzapfel, es la entrada al “continuum”, que trasgrede el “interdicto” en un tiempo y un espacio no determinados por el “buen sentido”, sino por el sí mismo.

Ahora bien, en la etapa infantil el juego sostiene la actividad del sujeto (niño), como ya se ha señalado, pero ésta se sustenta en la interacción que el infante establece con los objetos a través del movimiento, cuyas características se van evidenciando según los patrones de desarrollo por los que podría atravesar (siguiendo los modelos operacionales planteados por Piaget). Este aspecto será revisado con detenimiento a continuación.

Construcción del pensamiento simbólico: relación con las cosas mediante la acción lúdica

Continuando con los estadios del desarrollo del pensamiento, la acción lúdica inicial del niño se genera desde un proceso sensoriomotor que vincula al movimiento corporal con la formación de esquemas, y potencia la organización sensitiva de los registros sensoriales en la articulación de los campos perceptivos generadores de esquematizaciones cognitivas. Estos movimientos circulares, que al ser combinatorios van articulando nuevos, otorgan satisfacción individual al bebé (aproximadamente entre los 0 y 2 años de edad) sólo por el hecho de realizarlos. En palabras de Piaget, “cuando el niño mira por mirar, manipula por manipular, balancea manos y brazos, se

dedica a acciones centradas sobre sí mismas, al modo de todos los juegos y que no pertenecen a ninguna de las series de actos impuestas por otro o por las circunstancias puesto que no tienen finalidad exterior distinta a la que tendrán más tarde los ejercicios motores” (1961: 127)

Al final de esta etapa (entre los estadios IV y VI identificados por Piaget) se evidencia, con mayor nitidez, la manifestación de la *representación* que posibilita advertir como el niño utiliza el carácter diferido de la reacción, es decir, la imitación diferida que, en conjunto con la asimilación lúdica, da paso al *juego simbólico*. Este tipo de juego (según lo describe el autor en estudio) representa la realización de una situación determinada en donde el niño juega a “como sí”, organizando y utilizando objetos con una significación distinta a la que convencionalmente tienen para evocar otro ausente. (Ej. Jugar arrastrando una caja, simulando que es un vehículo de carga, o, utilizar un trozo de tela y fingir dormir, visualizándolo como una almohada). En este proceso, el infante utiliza esquemas ya conocidos y ritualizados en los juegos motores para ponerlos en acción; pero no frente a objetos a los que tales esquemas son aplicados comúnmente, sino a objetos nuevos que lo distancian de la adaptación progresiva. Ésta es la característica más distintiva del *símbolo lúdico*, presente en la esquematización cognitiva del sujeto.

Sin embargo, al situarse en este estadio del juego, hay algunas distinciones que precisar. El símbolo lúdico puede ser entendido desde el proceso de codificación, el cual permite al individuo generar esquemas cognitivos en su proceso de representación y significación del mundo. De acuerdo a esto, es necesario mencionar que, esta etapa del desarrollo infantil se caracteriza por la aparición del lenguaje verbal conjugado con la formación de funciones cognitivas bases del desarrollo del pensamiento. Siguiendo a Piaget, el efecto más característico del *signo verbal* sobre el desarrollo de la inteligencia es la transformación de esquemas sensoriomotores en conceptos, entendiendo el esquema como “instrumentos de adaptación a situaciones cada vez más variadas y sistemas de relaciones susceptibles de abstracción y generalización progresiva.” (cf.1961: 139). Para que estos esquemas sean catalogados como conceptos y adquieran la posición de generalidad, deben dar lugar al intercambio social (comunicación interindividual) y ser expresados por signos, cambiando la dirección a la representación que desarrolla el niño.

En este sentido, afirma el autor, el *esquema simbólico de orden lúdico* no es un concepto ni como significante, es decir no pasa el nivel de imitación diferida; ni menos aún como significado dado que se estructura como asimilación deformante lejos de ser generalización adaptada. Esto quiere decir “que no hay adaptación de los esquemas a las conexiones objetivas, sino deformación de éstas en función del esquema” (cf. 1961: 139), considerando, así, al símbolo lúdico como un proceso de asimilación egocéntrica que se disocia de la asimilación generalizadora que conduce al concepto, por intermedio del signo, a través del intercambio social. La diferencia sustancial a la que hace hincapié, Piaget, entre signo y símbolo es que el primero es un significante arbitrario y convencional, y el segundo es un significante motivado que podría ser producto del pensamiento individual.

Desde esta perspectiva, hay algunas acotaciones que se podrían realizar a esta forma de hacer referencia al esquema simbólico de orden lúdico. En primera instancia, la dicotomía significante –significado a nivel lingüístico, desarrollada en los inicios del estructuralismo, deja desprovistas de variados procesos a las realizaciones sociales que se evidencian en el lenguaje, en su construcción sociosemiótica. En este sentido, las expresiones verbales codifican el significado de manera simbólica entendiendo la realización del sistema semiótico general (social) en el sistema semiótico de la lengua. (Halliday, 1994). De acuerdo con van Dijk la práctica discursiva, en donde se conjugan signos verbales, proposiciones, esquemas mentales (estructuras, macro estructuras), supone dar cuenta al menos de tres aspectos: “el uso del lenguaje, la cognición y la interacción en sus contextos socioculturales” (1997: 62). Al determinar que, la organización del esquema en concepto a través de la adaptación que lo abstrae y generaliza para ser, por convenciones sociales, catalogado como signo (como lo expone Piaget), deja fuera el entramado de relaciones intersubjetivas manifiestas en los tres aspectos expuestos por van Dijk que hacen del sujeto y de su relación con el mundo objetual, la configuración de entornos socioculturales.

Sintetizando algunos aspectos señalados en el primer apartado, Eco plantea que: “los signos son resultados provisionales de reglas de codificación que establecen relaciones transitorias” (...)” (2000: 205). Por tanto, más que un proceso de adaptación que dará curso a la generalización, el signo es un proceso de coconstrucción entre individuo y entorno. En el caso del símbolo lúdico, el niño asigna una estructura semántica a las unidades respectivas del objeto con el que interactúa, estableciendo una representación conceptual en la memoria. Las estructuras superficiales contenidas en las partículas desorganizadas de las cosas, se traducen o se transforman en significados que se representan cognoscitivamente a través de conceptos. Este es el punto de partida de la estructuración de esquemas mentales, que luego requiere de un proceso de asimilación y transformación de la información en redes conceptuales. Anderson citado por Schunk (2005) (mencionado en el apartado uno de este trabajo), denomina a este proceso *difusión de la activación* en donde el conocimiento humano puede ser representado como una red de nodos que corresponden a los conceptos, y nexos con las asociaciones entre ellos, los que se encuentran en diferentes niveles de activación. Esta activación puede difundirse en la red por rutas, a través de un mecanismo por el que los nodos hacen que otros cercanos queden activados. Desde esta perspectiva, el infante, mediante el juego, define las estructuras globales de significación, reconociendo la información (conceptos) que será interpretada y procesada en los modelos de almacenamiento (corto y largo plazo). Las estructuras particulares se van definiendo en la medida que el jugador coordina de manera relacional las proposiciones y categorizaciones codificadas para establecer significados. De esta forma canaliza estrategias de comprensión, según un sistema de macro reglas definido por el conocimiento del niño, quien construye y elabora el sentido de la acción lúdica en el objeto que es parte de ella. Por tanto existe un proceso que va más allá de la generalización del signo, netamente conformado desde su significación social, que involucra múltiples relaciones sujeto- entorno.

En segundo término, la imitación diferida (proyectada en la forma o significante del símbolo lúdico) concentra aspectos más complejos que sólo reacción diferida en el tiempo y aplicada a los objetos circundantes. En ello, puede verse reflejada la estructuración de reglas de codificación, categorización y ordenamiento que remite a las simplificaciones que realizan los individuos para definir formas de relaciones, habituaciones, delimitación de normativas y la estructuración de creencias que permiten percibir el mundo, validando las prácticas sociales que se ajustan y se definen bajo los parámetros otorgados por estas nomenclaturas clasificatorias. El niño en su encuentro con las cosas, (entendiéndose por éstas elementos de la naturaleza u otros elementos del espacio circundante) fundamentales a la hora de jugar, vivencia la interpelación de los objetos a través de: los aspectos vitales y sociales que operan en ellos (en el proceso de socialización que le otorgamos los seres humanos), las dimensiones rituales replicadas por los adultos; y los *habitus* que se originan en el modo en que los sujetos, parte de su entorno cercano, ordenan el mundo a través de patrones socioculturales.

En tercer lugar, el contenido o significado del juego simbólico, más que una deformación de conexiones objetivas al esquema lúdico (definido, por Piaget, como asimilación deformante al ego distanciada de la generalización adaptada) podría considerarse como el estado de suspensión de la regla (a la que alude Caillois), de la acomodación y adaptación. Este estado propicia el disfrute de la libertad de elegir y apostar entre las opciones, no subyugado al sentido común, pero dentro de los parámetros de la regla, el significado de la acción en el sí mismo en relación con el objeto que personifica la operacionalización social que hay tras él. Más que deformar, es diferenciar de los procesos de adaptación, la estructura semántica situada en la asimilación pura, fortalecedora de la construcción del yo. Compartiendo el trabajo desarrollado por Mary Douglas, en su libro *Pureza y Peligro*, en donde muestra que los ritos de pureza e impureza crean la unidad de la experiencia, es posible acercarnos a uno de sus cuestionamientos fundamentales que darán orientación a su estudio:

Compartimos con otros animales una especie de mecanismo de filtración que sólo deja entrar desde el comienzo sensaciones que sabemos usar. ¿Pero qué pasa entonces con las otras sensaciones?

¿Qué ocurre con las posibles experiencias que no pasan el filtro? ¿Es acaso posible forzar la atención hacia rutas menos habituales? ¿Somos siquiera capaces de examinar el propio mecanismo de filtración? (...). Podemos obligarnos a observar cosas que nuestra tendencia a la esquematización nos ha hecho dejar de lado (...). (1973: 56-57)

Este mecanismo de filtración situado en la percepción, puede orientarse bajo los modelos de adaptación que los seres humanos buscamos como fuentes forjadoras de sentido, organizadas por las comunidades en la significación de sus haceres. Pero, utilizar la atención para descubrir rutas menos habituales, alejadas del contexto de la esquematización, descubriendo sensaciones en la búsqueda del ser posible, es una manifestación que podría ser atribuible al juego. Es aconsejable, entonces, aventurarse y establecer que el niño, a través del juego simbólico, puede encontrar esas rutas...

Las siguientes etapas, identificadas por Piaget en el desarrollo de la primera infancia, corresponden al tránsito entre la preoperacionalidad, las operaciones concretas y la formalidad de éstas sustentadas en la abstracción, en el comienzo de la edad juvenil. Si bien persiste la presencia del esquema simbólico de orden lúdico, tanto en la pre-operación como la operatividad concreta, el juego va adquiriendo una connotación más social que vivencia claramente las ritualizaciones configuradas por el mundo de los adultos, en donde se precisan las reglas que conducen la acción, y la actividad se desarrolla de manera colectiva con la interrelación de diversos actores que responden y acatan esas reglas. (Aspecto que será detallado en el apartado 3.1)

Construcción identitaria y juego en la etapa infantil

Como ya se ha analizado con algún detenimiento, la significación de la realidad que experimenta el niño se ve reflejada en la relación que establece con los elementos que se circunscriben a su radio de acción, potenciada y posibilitada en el juego. La cognición cumple un rol fundamental en esta significación construida en la intersubjetividad del mundo de los humanos, de las cosas, de la naturaleza, de las relaciones sociales. Desde este análisis, es necesario evidenciar las variables que, al ser conjugadas con los procesos estudiados, puedan establecer referentes en la construcción y formación de la identidad en el periodo infantil.

Definición del yo, el objeto y el juego

La formación identitaria, según lo plantea Erikson en su teoría del ciclo vital (1993), establece el desarrollo de tareas psicosociales que el individuo afronta durante su proceso evolutivo, que fortalecerán o dificultarán manifestaciones de seguridad, autonomía, iniciativa e industriocidad. Las primeras cuatro (tareas), corresponden a la preparación y construcción de la identidad proyectada hacia la edad juvenil, despertando el accionar autónomo, independiente y responsable ante el modelo de vida a seguir. Estas tareas, se materializan en el desarrollo de experiencias vitales en la interacción social del día a día, y pueden construirse de manera conjunta con las dimensiones que el juego desarrolla en la interacción con otros, tanto objetos como individuos.

Es mediante la acción lúdica que el niño se percibe a sí mismo explorando sus posibilidades de *movimiento* que lo acercan al mundo, construyendo sus parámetros de realidad. Esta característica inicial en el juego, establece lo que para Erikson constituiría la confianza básica. La confianza se consolida en la medida que el infante establece procesos seguros en su relación con el entorno sustentado en la figura de sus cuidadores, y en las experiencias que le permiten distribuir sus energías conjugando posibilidades de encuentro con elementos circundantes a través del movimiento, haciéndose consciente de ellas en la acción. Conjuntamente, la vinculación con las cosas y el despliegue del juego simbólico son fortalecedores del desarrollo autónomo caracterizado por la funcionalidad de capacidades imaginativas y fantasiosas en su experimentación y encuentro con los objetos que sustentarán los procesos de socialización. Así, el niño, dará paso a la iniciativa que le permite transcurrir en el equilibrio entre la normativa, su despliegue, los modelos condicionados, y la postura que ha de concebir ante su entorno

inmediato. Estos procesos están supeditados a las circunstancias experienciales que el niño va desarrollando, en una dinámica en el que el contexto social (en el que se desarrolla) interviene delimitando modelos relacionales que van estableciendo estructuras entrecruzadas produciendo, así, relativizaciones en el accionar y en la configuración del yo.

Situado más tarde en el juego socializado, la imitación de roles y funciones le permiten al niño configurar representaciones desde los modelos referenciales. Estos comienzan a tener incidencia en la focalización de vínculos configuradores de esquemas de pertenencia, de diferenciación progresiva de los padres y el desarrollo potencial del sentido de valía suscitada en las circunstancias y experiencias del día a día. El sentido de valía se va definiendo en la interacción que establece el sujeto con referentes que demarcan ritualizaciones delimitadoras de las reglas a seguir en la configuración de los grupos, sus campos de acción y sus perfiles de organización.

De acuerdo a Caillois, en su clasificación de los tipos de juegos, este estadio correspondería a juegos de mimicry, los que están situados en la imitación y simulacro, y se relacionan con juegos de roles. El niño juega a ser otro, define modelos de relaciones y condicionamientos para posicionarse a nivel social. Holzapfel establece al respecto que es posible detectar “en los roles sociales, en los oficios y profesiones un juego de imitación, y que en este caso tiene que ver con la constitución de nuestras identidades personales” (2003: 75).

¿Es posible identificar, en este tipo de juego, la configuración identitaria que formará el sujeto?. Según agrega este autor, lo inquietante en el nexo de juego de imitación y roles sociales en la constitución de la identidad personal “es que se nos presenta prácticamente como indisoluble, porque lo cierto es que para quien es albañil, pintor, arquitecto (...) se ha producido allí una amalgama y una unión que ya casi no se puede disociar más. (cf. 2003: 76). De todos modos, el sujeto en desarrollo va experimentando posiciones que en la diferencia le permitirán constituirse identitariamente. Es así que, el niño “al salir de sí mismo y ser otro, realiza la mencionada suspensión de todo lo que justifica su comportamiento habitual” (cf. 2003: 77). Ese espacio de imaginación y de creación de universos que se alejan de la legitimación de lo habitual, acerca al sujeto a un espacio de goce y de prueba, de búsqueda de posibilidades y de acciones que no responden a un por qué definido y determinado.

Según las teorías del aprendizaje social, este proceso es fundamental en la construcción e identificación personal dentro del contexto social, pues al ir adquiriendo, formulando y reformulando elementos de su persona, el sujeto estará configurando una estructura identitaria que lo posicionará frente al mundo. Así, podría potenciar habilidades de asociación y disociación de roles y funciones a desempeñar en la comunidad de la que es parte.

Ahora bien, como se ha planteado en los apartados anteriores, la interacción experimentada por el niño con el objeto, a través del juego es fundamental en el proceso de desarrollo. Cognitivamente lo acerca a los modelos de representación que configurarán parte de su conocimiento del mundo de manera conjunta con los procesos sociales de los cuales participa. ¿Qué sucede entonces con el yo? Al respecto Erikson ha precisado algunas orientaciones que pueden orientar parte de esta interrogante:

la primera *integridad objetal* experimentada por el niño debe coincidir de alguna manera con la primera *integridad del sujeto*. Esto quiere decir que la coherencia y la continuidad del mundo objetal es una condición para la coherencia y la continuidad del “yo” como observador. Este significado conjunto de ser tanto sujeto como objeto se convierte en la raíz del sentido de identidad. (Erikson et al 1982: 124)

Dentro de los aspectos estudiados hasta aquí, el juego simbólico ha sido considerando como un proceso de asimilación deformante de las conexiones objetivas de la realidad. ¿Es que, acaso, es posible hablar de conexiones objetivas en la realidad?. Según lo expuesto en este trabajo, podemos pronunciarnos acerca de una realidad tangible y materializada que nos interpela e impacta, pero ¿es ésta objetiva?. Desde el análisis desarrollado y compartiendo el planteamiento del autor mencionado, es factible considerar que la realidad es una construcción personal y social a la vez, que se vincula con procesos de subjetivación en una perspectiva sistémica, cuya complejidad la

aleja de la mera adaptación. Por tanto la realidad objetal, que perfila un sistema de creencias delimitando el universo simbólico operacionalizado en los prejuicios y normativas en la conducta y la actitud del sujeto, que establece los modelos de habituación que definen las estructuras organizacionales de las instituciones en la configuración de roles y funciones sociales, y que codifica las estratificaciones del mundo situado en la cultura, etc, se hace visible a través de configuradores de la identidad, en tanto van definiendo procesos de coherencia y estabilidad en la interacción con los cuerpos en convivencia.

Conjuntamente con la cognición, de los procesos socio- emocionales devienen las relaciones del sentido de realidad en la configuración del yo y su identidad. Estos procesos han sufrido erosiones en la sociedad naciente en la modernidad, cuyo fruto se evidencia, hoy, en el siglo XXI, donde la competitividad, la conectividad virtual, el hedonismo, la sublimación del derecho, el exitismo, el pragmatismo, entre otros, han sido referentes importantes en la concepción afectiva. En este sentido, la relación afecto-cognición vislumbra perspectivas de desarrollo que potencian las relaciones significativas, la autoestima y el auto concepto como procesos que perfilan la identidad yoica. Así lo plantean algunas teorías como la humanista, la transpersonalista, inteligencia emocional, inteligencias múltiples (por nombrar algunas) que surgen a partir del advenimiento de la segunda modernidad a mediados del siglo XX., con autores como Goleman, Gadner, Rogers, entre otros. En esta dimensión, el juego se consolida como un posibilitador en la búsqueda de esta relación, surgiendo como ideal la libertad que permite al individuo decidir la postura que ha de concebir frente a las circunstancias vitales como contrapartida de la esclavitud del yo suscitada en el devenir del desarrollo humano. Esta decisión, que se asienta en la consciencia individual, se construye como fruto de las motivaciones personales que se conjugan con las colectivas.

Es posible, entonces, convocar una libertad basada en la seguridad, como dispensadora de sentido en el accionar lúdico del niño.

Conclusiones

La perspectiva analítica presentada, que propone a futuro una discusión más profunda en relación al tema en estudio, ha pretendido articular ciertas nociones en relación a la construcción del sentido de realidad que establece el niño, cuyo vértice confluye entre la interacción con el mundo a través de las cosas en orden concreto y tangible, y las posibilidades que le otorga el juego.

Cuando el niño juega, experimenta, vivencia y organiza las posibilidades de cognición situada, dando sentido a la configuración de procesos cognitivos en su relación con la situación físico-social. Por tanto establece una bidireccionalidad con los objetos que simbolizan por un lado sus referentes experienciales y, por otro, los demarcadores sociales de aprendizaje y modelado. Tanto el juego sensoriomotor, como el de orden simbólico y el socializado, (manifiesto durante la primera infancia desde la perspectiva Piagetana) despiertan en el infante la imaginación y la fantasía, mediando su acceso a entender, interpretar e interpretarse el mundo, a transmitir y asimilar elementos de la cultura, a desarrollar la sensibilidad artística y relacional, a conectarse y usar el lenguaje, a crear posibilidades de jugadas dentro de los parámetros establecidos por convenciones sociales, a despertar la esencia de lo humano que ha quedado olvidado en alguna parte de la sociedad postmoderna.

La articulación movimiento y relación con los objetos (cosas en el mundo), como aspecto destacado del análisis, va definiendo en el juego las posibilidades que el niño experimenta para ubicarse en el medio y ser parte constitutiva y activa de éste. Pues el objeto, más que presentarse bajo el dominio del conocimiento humano (del niño), es un elemento constitutivo del engranaje de sistemas que conviven en un espacio denominado realidad. Desde esta perspectiva, el encuentro del sujeto con las cosas, mediante la acción (esquemas motores para Piaget) permiten significar y dar sentido a la codificación de partículas que requieren organización para categorizarlas dentro de los modelos de redes que articulan la existencia de cada uno de ellos. (Sujetos, cosas,

naturaleza y los elementos constitutivos en éstos). El espacio fascinante de este encuentro, vinculado a la exploración, a la conexión, a la puesta en suspensión de toda norma clasificatoria y simplificadora que ordena el mundo, permite al niño, a través del juego, experimentar el sentido de existencia, en sí mismo, del objeto con el que construye relación.

De manera conjunta, el proceso de asimilación pura, situada en el esquema simbólico de orden lúdico, se aleja de los esquemas puramente adaptativos y de acomodación en el fluir del desarrollo, dando paso a la libertad de elecciones desarrolladas por el niño dentro de los parámetros y reglas establecidas por consenso social. En esta ruta de navegación construida a través del juego, el sujeto va conformando rasgos propios de su personalidad y se define identitariamente.

Finalmente es posible constatar que desde el tránsito social que experimenta la sociedad del siglo XXI, los espacios de construcción social han sido demarcados por los márgenes del mercado, de la cultura tecnológica y global y de la huella del resurgimiento del capitalismo postindustrial. El juego se tensiona, entonces, entre la libertad y el sometimiento a los modelos que delimitan la cordura y la acción legitimizada del sujeto. Proceso que se evidencia continuamente en el devenir histórico y social del desarrollo humano.

REFERENCIAS

- Amar, J. y Abello R. (1998). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Barranquilla: Uninorte.
- Beard, R. (1971). *Psicología evolutiva de Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido, trad. De M. Morey*. Buenos Aires: Paidós.
- Douglas, M. (1973). *Pureza y Peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Eco, U. (2000). *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Lumen.
- Eisenstadt, S. N. (2001). *Modernización. Movimientos de protesta y cambio social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Erikson, E. (1993). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Hormé, SA.
- Flecha, R. y Tortajada, I. (1999). *Retos y salidas educativas en la entrada del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Biblioteca de aula.
- Godelier, M. (2000). *Cuerpo, parentesco y poder. Perspectivas antropológicas y críticas*. Quito: ABDA-YALA.
- González, A., et al. (2006). *Psicología del Desarrollo. Teorías y Prácticas*. Buenos Aires: Aljibe.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara (Ed.).
- Guidano, V. y Liotti, G. (1983). *Cognitive processes and emotional disorders*. New York: The Guilford Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. Londres. Edward Arnold.
- Holzapfel, C. (2003). *Crítica de la razón lúdica*. Madrid: Trotta.
- Jadue, G. y Loaiza, C. (2005). "Pertenencia a familia uniparental. Efectos en el desempeño escolar y en el desarrollo emocional de los hijos". *Boletín de Investigación Educativa*, 20(1), 203-215.
- Jadue, G. (2003). "Transformaciones Familiares: desafío para la educación del siglo XXI". *Revista de Psicología* (Pontificia Universidad Católica del Perú) XXI (2), 272-289.
- (2009). *El niño con problemas de aprendizaje y de conducta en la escuela*. Chile: Bravo y Allende.
- Kopytoff, I. (1991). *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías*. México: Grijalbo.
- Larraín, J. (1996). *Modernidad: Razón e Identidad en América Latina*. Santiago, Chile. Editorial Andrés Bello.
- Papalia, D. y Wendkos Olds, S. (1988). *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw-Hill.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, Juego, sueño, imagen y representación*. México: Fondo de la cultura económica.
- (1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral, SA.
- (1973). *Psicología y Pedagogía*. España: Ariel.
- Piaget, J., Konrad, L. y Erikson, E. (1982). *Juego y Desarrollo*. Barcelona: Grijalbo.
- Rogers, C. (1984). *El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica*. Biblioteca de Psiquiatría, Psicopatología y Psicósomática. Serie Mayor.
- Schunk, D. (2005). *Teorías del Aprendizaje*. México: Prentice- Hall.
- Schutz, A. y Luckmann T. (1977). *Las estructuras del Mundo de la Vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sepúlveda, G. (1997). "Desarrollo psicológico del niño y del adolescente: Enfoque cognitivo, estructural y evolutivo". *Boletín Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 2, 28-49.

- Skewes, J. y Guerra, D.(2008)."¿Vernacularización, Hibridación, Enajenación, Patrimonialización?". *Revista Conserva*, 12,5-37
- van Dijk, T. (1980). "El procesamiento cognoscitivo del discurso literario". *Acta Poética*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- (1997). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa
- (2009). *Society and discourse*. New York: Cambridge University Press.
- Vygotski, L. (1979). *Desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Estudios y Ensayos.

SOBRE LA AUTORA

Elizabeth Martínez Palma: Docente, adjunto, del Instituto de Filosofía y Estudios Educativos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile. Imparto asignaturas relacionadas con la psicología educacional y las didácticas educativas. Mi formación profesional se ha vinculado con los procesos educacionales y el desarrollo humano (Educativa de párvulos, Licenciada en Educación y Magíster en Desarrollo Humano, mención desarrollo personal y familiar). En estos momentos soy candidata a Doctor del Programa de Doctorado de Ciencias Humanas, mención discurso y cultura desarrollado por la Universidad Austral de Chile. Mi tesis de grado es patrocinada por la Dra. Mari Carmen Abengózar, docente titular del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia, España. Los trabajos que he desarrollado han focalizado mi investigación en el estudio del sujeto, situado en la primera infancia, desde una perspectiva evolutiva centrada en la construcción de representaciones cognitivas, la definición de procesos identitarios y la conformación discursiva dialógica en la comprensión de la realidad.

Factores determinantes de una renta básica a través del análisis del consumo familiar

Noemí Peña-Miguel, Universidad del País Vasco, España
J. Iñaki de la Peña Esteban, Universidad del País Vasco, España
Ana Fernández-Sainz, Universidad del País Vasco, España

Resumen: Los principales avances en los modelos de previsión social obligatorios han ocurrido en situaciones conflictivas social y económicamente. En dichas situaciones se ha desarrollado lo que hoy en día se denomina primer pilar de previsión (International Labour Organization, ILO). En el año 2005 el Banco Mundial propuso diseñar una asignación económica para cada ciudadano, sufragada anualmente, en función de su propia situación teniendo en cuenta, además tanto la situación demográfica como económica del país. Esta asignación económica entra dentro de la denominada Renta Básica entendida como un sistema de previsión social inicial y básica que garantice los gastos vitales de todos los ciudadanos. Evidentemente existen características socio-demográficas y económicas que condicionan la situación personal de cada ciudadano y que han de tenerse en cuenta al diseñar una Renta Básica. El objetivo de este trabajo es analizar las necesidades vitales que dan lugar al abono de una RB identificando los factores que afectan a las diversas pautas de consumo. Por ello en este trabajo se analiza el gasto en bienes vitales o necesarios para cada individuo/unidad familiar, así como los factores más significativos y que afectan a la diferenciación en las pautas de consumo de dichos bienes, con el fin de particularizar la asignación económica (Renta Básica) a abonar acorde a las características propias de cada ciudadano/unidad familiar. Tales como, número de dependientes y/o miembros de la unidad familiar, tamaño del municipio de residencia, edad del sustentador principal, entre otras. Con lo anterior se obtendrán los multiplicadores que particularizan el importe de la Renta Básica en función de las características intrínsecas de la unidad familiar mediante la estimación previa de una regresión por cuantiles.

Palabras clave: renta básica, necesidades vitales, previsión social, regresión por cuantiles

Abstract: The main advances in models of compulsory social security have taken place in social and economical conflictive situations. In these situations have been developed the first pillar schemes (International Labour Organization, ILO). In 2005 the World Bank proposed to design an assignment for every citizen, paid annually, according to their own situation, taking into account also both demographic and economic situation of the country. This economic assignment is according to the concept of basic social assistance benefit understood as an initial and basic social protection system to guarantee vital expenses of all citizens. This paper analyse the factors that determine the amount of expenses in essential needs of individuals. Thus, we have used Spanish Household Budget Survey (2010) and analysed the factors (number of family members, number of dependents, region of residence, household head features, etc.) that determine essential needs applying a quantile regression. The regression result is then used to provide a basic income (BI) proposal for each household type. The aim of this study is to determinate the amount of basic social assistance benefit which could protect citizens from social risks and resulting insecurities covering essential needs using those factors. Therefore, a social security benefit as basic social assistance one would be a powerful tool against poverty and inequality. As its main purpose is to meet the essential needs of individuals, then it could be used as a measure to guarantee a basic level of social and economic security for all members of society of the current minimum income grants and other benefits.

Keywords: Basic Social Assistance Benefit, Quantile Regression, Basic Social Protection, Basic Needs



Introducción

Una de las funciones que persigue el Estado de Bienestar es la seguridad económica de los ciudadanos amortiguando las fluctuaciones de los ingresos de las personas a lo largo de su vida y favoreciendo una reasignación de sus rentas en el tránsito del periodo de vida activa a la jubilación, garantizando unos niveles de consumo relativamente homogéneos. De hecho, el sistema de seguridad social español lo forman en parte un conjunto de medidas económicas (sistema de pensiones, cobertura por desempleo, rentas mínimas de inserción) para hacer frente a este tipo de contingencias.

El conjunto de prestaciones sociales en España es relativamente amplio y complejo, en comparación con el de otros países europeos, y ha ido ampliando en el tiempo su cobertura, sobre todo en lo referente a los sistemas de garantía de ingresos mínimos. Sin embargo, uno de sus déficit más importantes, es no haber sido concebido nunca como un todo, por lo que presenta importantes problemas de articulación que limitan significativamente su eficiencia en la reducción de las desigualdades y de la pobreza en España (Laparra, 2010). Cabe destacar que este gasto social público juega un papel importante en la reducción de la desigualdad, ya que los sistemas públicos de pensiones y de protección del desempleo junto con los de programas de asistencia social, favorecen la seguridad económica de los ciudadanos y por ende la estabilidad social y política de un país (Bandrés, 2012).

Por todo ello y enmarcando la Renta Básica (en adelante RB) como una medida de gasto social que ayude a conseguir la seguridad económica del ciudadano y la estabilidad social y política de los países, se pueden especificar los siguientes efectos, que tendría la RB sobre el conjunto de la sociedad:

1. Mejorar, al menos, el sistema de protección social existente y cuyo objeto de cobertura sean las personas sin recursos o con carencias y no sólo las personas en paro. De esta forma se garantizan rentas adecuadas para la mayoría, sin suponer un mayor ingreso en familias que disponen de niveles de renta superiores a la media, por lo que se constituye como elemento redistribuidor de la renta sin dejar, por otro lado, sin protección a quien nada tiene, porque su relación con el mercado de trabajo es más débil.
2. La RB impulsará el desarrollo de políticas igualitarias, siguiendo las recomendaciones de diversos organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización Internacional del Trabajo o el Parlamento Europeo, que deberán financiarse fiscalmente y mediante cotizaciones sociales pero también reduciendo su ámbito de apoyo a las personas en situación económica menos vulnerable.
3. Dotar a los ciudadanos de un nivel de vida aceptable (Storms & Van den Bosch, 2009) el cual dependerá del nivel de precios y de la disponibilidad de obtener públicamente bienes y servicios tales como la sanidad, la educación, el empleo. El problema radica en determinar cuál debería ser dicho nivel aceptable (Frazer & Marlier, 2009). Así se ha considerado en diversos ámbitos que podría situarse en el 60% de la mediana de la distribución de la renta del país, medida que se considera debe marcar el nivel de Rentas Mínimas (European Parliament, 2010).

Hay que tener en cuenta que un modelo eficiente de RB debe apoyarse en una estructura desarrollada de servicios públicos: sanitarios, educativos y sociales. De hecho, la introducción de la RB representa una oportunidad para introducir mejoras en la eficiencia de la gestión de los servicios públicos al permitir separar los objetivos de tipo distributivo de los de eficiencia (Pinilla & Sanzo, 2004) porque de esta manera se logrará cumplir ambos objetivos con mayor éxito al separar la gestión de los servicios según los objetivos que se pretendan lograr.

La RB debe cubrir las necesidades básicas bajo la premisa de que la Administración pública suministra de forma gratuita o subvencionada servicios como la sanidad y la educación pública (Pinilla, 2006). Es decir, partiendo de la continuidad del actual Estado de Bienestar, al menos en cuanto a la sanidad y educación se refiere, la RB cubriría por tanto el resto de bienes y servicios

de primera necesidad o vitales para las personas. El objetivo del presente trabajo es determinar la cuantía de la prestación de Renta Básica necesaria para que cada individuo y su unidad familiar puedan hacer frente a sus necesidades vitales en función de los factores que se consideran relevantes. Para ilustrar la propuesta se hace referencia al caso español utilizando la Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF) del 2010. Para ello, en el epígrafe segundo se analizarán las características de los hogares y de los individuos con el fin de establecer los factores o variables que serán significativos para determinar una cuantía de RB digna que cubra las necesidades vitales de los individuos y hogares de España. Así mismo, dentro de este epígrafe se justificará la utilización de los gastos como base para el cálculo de la RB y no los ingresos del conjunto de la unidad familiar así como la definición de lo que se entiende por bienes necesarios o vitales para su cobertura a través de la prestación de RB.

En el apartado tercero se determinan, de entre los conceptos analizados en el epígrafe anterior, cuáles deben ser tenidos en cuenta como gastos vitales para subsistir con el objetivo no sólo de fijar los factores que fijan el mínimo vital, sino también sus relaciones de acuerdo a distintas variables, por ejemplo, edad del sustentador principal, situación laboral, zona de residencia, número de miembros de la unidad familiar, entre otros. Es decir, se determinarán los factores que particularizan la cantidad de RB para cada ciudadano o unidad familiar.

En el epígrafe cuarto, se desarrollará el marco teórico de la regresión intercuartilica, con el objetivo de buscar la influencia de los diferentes factores o características del hogar clasificados previamente en función de su nivel de gasto. Si estos factores son significativos y representativos serán el instrumento que defina las diferentes cuantías de RB a abonar a cada ciudadano acorde a las características de la unidad familiar a la cual pertenezca.

En el epígrafe quinto, se analizarán los resultados extraídos del estudio de los datos de la EPF para España en el año 2010, a través del modelo de regresión inter-cuartilica con el objetivo de obtener inicialmente los factores significativos del consumo vital y en segundo lugar los factores que pueden aplicarse para determinar la cuantía de RB para cada individuo y su unidad familiar de acuerdo a las variables estudiadas y que a su vez permita cubrir las necesidades básicas de los mismos.

Finalmente se concluye con unos comentarios, así como con las referencias bibliográficas empleadas.

Caracterización de los hogares y de los individuos

El gasto que se realiza en la unidad familiar depende, en gran medida, de las características y composición de ésta. Así el número de integrantes del hogar produce, en general, un incremento de las necesidades económicas, aunque no proporcionalmente (Ando y Modigliani, 1957). Por otra parte, la región de residencia influye también en el gasto, por las distintas pautas de consumo y evolución de precios que tiene cada región o Comunidad Autónoma respecto al Estado (Aldás et al, 2006).

La mayoría de estudios que analizan las rentas sociales emplean valores agregados de gasto público (Figari, Matsaganis & Stherland, 2013). Frente a éstos se encuentran los modelos que se basan en la unidad familiar –family approach- (Adema, 2006; Frazer & Marlier, 2009; Gough et al, 1997; Immervoll, 2012, Nelson, 2010; Van Mechelen et al, 2011) aunque con limitaciones por las distintas tipologías de familias que pueden existir.

Destacados autores (Regidor et al, 2003; Coulter et al 1992a) manifiestan como mayor dificultad para el cómputo de la RB el hecho de que los individuos que encontramos en la realidad, lejos de ser homogéneos, son heterogéneos. Entre las diversas fuentes de heterogeneidad destacan:

1. Los individuos viven en hogares de distinto tamaño y composición, por lo que habrá que reconocer que tienen distintas “necesidades” – y por tanto, distintos derechos sobre la renta total
2. Se ha destacado la necesidad de distinguir entre los determinantes de las rentas que están bajo la responsabilidad de los individuos y los que están fuera de su control (Roe-

mer, 1998). Desde esta perspectiva, las únicas diferencias de renta socialmente preocupantes son las atribuibles a las diferencias en estas últimas, entre los que pueden encontrarse el sexo y la edad del sustentador principal (Roemer *et al*, 2003). Incluso existen diferencias que van más allá de las diferencias de precios como son las socio-demográficas y económicas importantes entre individuos idénticos y que actualmente son cubiertas parcialmente por una gran variedad de programas de rentas mínimas que ofrecen las distintas administraciones. En este sentido, existe un problema de equidad interterritorial en la evolución de las rentas mínimas al igual que existe este problema entre los diferentes países de Europa (Beramendi, 2012).

Todo lo anterior ha de tenerse en cuenta al diseñar una Renta Básica con vocación universal, la cual pretende sustituir las rentas mínimas ofrecidas por las CCAA y convertirse así en un derecho o prestación universal, individual e incondicional. Por todo ello, es de recibo analizar las necesidades vitales que dan origen al abono de una renta básica, así como analizar los diferentes factores que afectan a la diferenciación de las pautas de consumo y que particularizan la asignación económica (Renta Básica) acorde a las características propias de cada ciudadano/unidad familiar.

No obstante, previamente al análisis de los diferentes conceptos mínimos vitales se deben tener en cuenta otros factores utilizados en el presente trabajo como son la focalización en los gastos como base para el cálculo de la RB y no los ingresos del conjunto de la unidad familiar así como la justificación de lo que se entiende por bienes necesarios o vitales para su cobertura a través de la prestación de RB.

Estudio de los gastos de la unidad familiar

Una primera cuestión a tener en cuenta, es que para determinar el importe de la renta básica no debemos centrarnos en los ingresos sino en la finalidad que deben tener los recursos asignados al ciudadano, ya que el nivel de ingresos que es considerado adecuado no siempre está determinado explícitamente. El nivel de ingresos que puede ser adecuado en una sociedad, región, no siempre es explícito ya que suele basarse en acuerdos políticos y refleja los valores e ideologías de los gobiernos (Figari, Matsaganis & Stherland, 2013). En algunos casos, el nivel adecuado de ingresos dependerá del nivel de precios y de la disponibilidad pública de abastecimiento de esos bienes y servicios, ambas son probablemente diferentes de unos países a otros (Frazer & Marlier, 2009). Por esta razón, es reciente el interés en el llamado “presupuesto de referencia”, que es la suma del coste de una lista ampliamente aceptada de artículos básicos requeridos por los sustentadores principales de diferentes hogares con el fin de mantener un nivel de vida aceptable (Storms & Van der Bosch, 2009). Por ello, se utilizan en el análisis del gasto realizado por los hogares, los bienes y servicios que se utilizan para satisfacer directamente las necesidades de los miembros del hogar. Así pues, el gasto en consumo del hogar que será tenido en cuenta comprende:

- Las compras efectuadas bajo forma monetaria.
- El valor estimado de algunos bienes y servicios, tales como el valor de productos procedentes del autoconsumo o el autosuministro, las remuneraciones en especie de los empleadores a sus asalariados, los alquileres imputados a los propietarios de viviendas o a los que las disfrutan de forma gratuita o semigratuita, y las comidas y/o cenas gratuitas o bonificadas en el lugar de trabajo o en el establecimiento de hostelería propiedad del hogar (INE, 2012).

La aproximación a los gastos, se realiza a través de la EPF. En esta encuesta se particularizan los ingresos y los diversos gastos que acometen las familias españolas. La encuesta incluye además distintas circunstancias de las familias, tales como situación laboral, número de miembros del hogar, dependientes a cargo, gastos en los diferentes bienes de consumo e ingresos, entre otros. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en las encuestas los ingresos declarados

pueden no adecuarse a la realidad (Johansson, 2007) sobre todo en las escalas más bajas. En la zona baja de los ingresos, es habitual que no se declaren las rentas realmente percibidas (Meyer, Mok & Sullivan, 2009). Además resulta difícil conocer el importe real de los ingresos de cada unidad familiar por diferentes motivos: ingresos no reflejados por ser obtenidos en el ámbito de la economía sumergida; autónomos que no reflejan sus ingresos reales, etc. En definitiva, existe una tendencia a encubrir el importe real de los ingresos, algo que no necesariamente ocurre con los patrones de consumo y la calidad de vida (Albert & Davia, 2009). Por estas razones, es más adecuado utilizar los gastos que realizan las familias y que describen los productos que conforman su cesta de la compra. Con esta información, se puede conocer la parte del gasto, sobre el total de gasto realizado, destinada por las familias a su mínimo vital.

Cobertura de los bienes necesarios o vitales

No existe consenso sobre cuál podría ser el estándar de vida (Storm & Van den Bosch, 2009) aunque una propuesta muy generalizada es elegir el umbral de pobreza o el 60% de la mediana de la distribución de ingresos (European Parliament, 2010), si bien cada familia y a tenor de sus posibilidades económicas destina unos recursos a hacer frente a su gasto vital.

No obstante y a pesar de que existen numerosas variables que influyen en los patrones de consumo (Asp, 1999), como son la edad, el género, el nivel educativo del sustentador principal, el tamaño, la clase social y la etapa del ciclo de vida del hogar, entre otras, sí existe consenso en que la renta básica debe hacer frente a los gastos de primera necesidad (Standing, 2004).

Se define “bien de primera necesidad” a aquel bien básico cuya demanda apenas varía al hacerlo el ingreso del consumidor¹ (Bleichmar, 1977). Estos bienes son independientes del lugar o la época en la que las personas viven, hasta el punto de que el individuo no entraría a preocuparse de otros hasta que no viera que éstos han quedado cubiertos (Maslow, 1943; Menger, 1997). En general, son considerados bienes necesarios, vitales o primarios para subsistir: alimento; vestido y calzado; vivienda y transporte público (Clark, 2005) y en general, son bienes que aquellos que se encuentran por debajo del umbral de pobreza difícilmente pueden cubrirlos (Guio, 2005, 2006).

En el presente trabajo, por tanto, se va a analizar el consumo realizado en los bienes que se consideran básicos para hacer frente a las necesidades vitales de cada individuo. Todo ello, en base a la propuesta realizada por diversos organismos internacionales que abogan por procurar una seguridad económica básica a todas las personas. Entre ellos, el Banco Mundial que en el año 2005 incluyó el pilar cero de protección social. Éste, establece la conveniencia de asignar una cantidad económica anual a cada ciudadano en función de su propia situación, teniendo en cuenta la situación demográfica y económica de cada país (Holzman y Hinz, 2005). Esta asignación económica entra dentro de la concepción de la Renta Básica (Noguera & Raventós, 2004; Raventós, 2007; Van Parijs, 1994).

Distribución del gasto en España

El cuadro 1 muestra la proporción de cada gasto anual sobre el gasto total en el Estado del conjunto de bienes que consume cada unidad familiar a partir del análisis de los datos de la EPF del año 2010. Estos datos se encuentran estandarizados para toda la Unión Europea, es decir, calculados en base a los mismos criterios en todos los países miembros (EUROSTAT, 2013)

¹ La elasticidad-ingreso de la demanda es menor que uno

Cuadro 1: Proporción de cada gasto anual sobre el gasto total en el Estado para el año 2010.

<i>Estado</i>	<i>Promedio del gasto</i>	<i>Gasto/ gasto total</i>
1- Alimentos y Bebidas no alcohólicas	4.541,02 €	14,70%
2- Bebidas alcohólicas	621,59 €	2,01%
3-Vestido y Calzado	1.791,43 €	5,80%
4-Vivienda	9.115,95 €	29,52%
5-Mobiliario	1.548,87 €	5,01%
6-Salud	973,30 €	3,15%
7-Transportes	3.808,28 €	12,33%
7.3- transporte público	328,56 €	1,06%
8- Comunicaciones	935,20 €	3,03%
9- Ocio, espectáculos y cultura	2.056,02 €	6,66%
10- Enseñanza	336,10 €	1,09%
11- Hoteles, cafés y restaurantes	2.832,04 €	9,17%
12- Otros bienes y servicios	2.325,86 €	7,53%
Gasto Total	30.885,67 €	100,00%

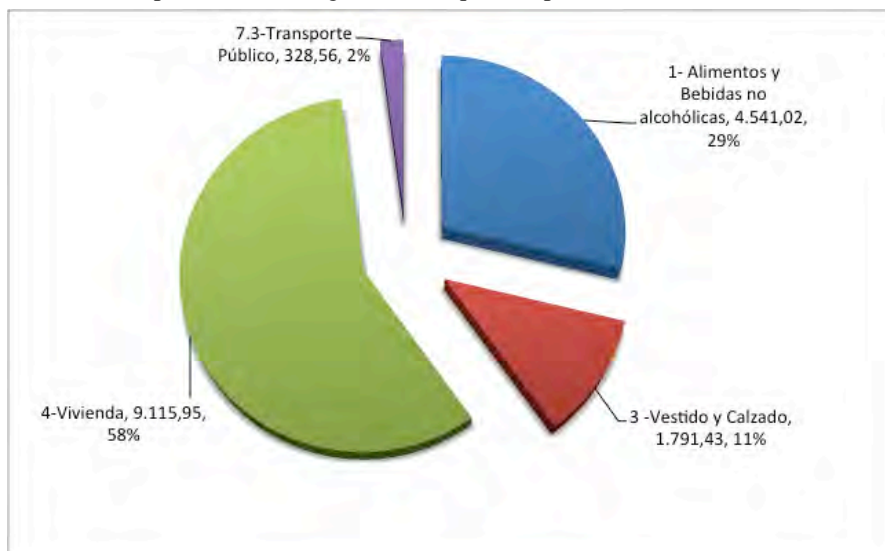
Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, los gastos en los que se centra el análisis que realizamos para determinar la RB, (gastos vitales para subsistir) son:

- alimentos y bebidas no alcohólicas (gastos recogidos en el Grupo 1: alimentos y bebidas no alcohólicas);
- artículos de vestir y calzado (Grupo 3) ;
- gastos de vivienda (Grupo 4: luz, agua, electricidad, alquiler imputado)
- gasto del transporte público (Grupo7- Subgrupo 7.3).

El Gráfico 1 muestra la proporción o peso que cada uno de los gastos que componen el gasto global de RB tiene sobre el total del mismo.

Gráfico I: Proporción de cada gasto anual que compone el Gasto total de RB tiene sobre el mismo.



Fuente: Elaboración propia con micro-datos de la EPF año 2010.

Del cuadro y gráfico anteriores obtenemos los siguientes resultados significativos.

- Bajo la denominación grupo 01 se encuentran los productos alimenticios generalmente comprados para ser consumidos en el domicilio, donde su gasto medio para España en el año 2010, es 4.541,02 €, lo cual supone un 14,70% del gasto total del conjunto de bienes y un 28,78% del gasto en los bienes que componen la RB, en adelante gasto vital.
- En el grupo 03 se incluyen los gastos de primera necesidad correspondientes al subgrupo 03.1 Artículos de vestir y 03.2 Calzado. Este gasto ascendió a 1.791,43 €, lo cual supone un 5,80% del gasto total del conjunto de bienes y un 11,35% del gasto vital.
- Bajo este epígrafe número 4 de incluyen aquellos dirigidos a los alquileres imputados a la vivienda en propiedad así como los alquileres imputados a otras viviendas a disposición del hogar y sus gastos de mantenimiento y uso (INE, 2010). Para el año 2010 ha sido de 9.115,95€, lo cual supone un 29,52% del gasto total del conjunto de bienes y un 57,78% del gasto vital.
- Finalmente dentro de este grupo 07.3 se contempla exclusivamente el servicio de transporte público al considerar éste un concepto necesario y vital a cubrir dentro de las necesidades básicas. En la EPF de 2010 el gasto ha sido de 328,56 €, lo cual supone un 1,06% del gasto total del conjunto de bienes y un 2,08% del gasto vital.

Como conclusión general, se puede afirmar que en 2010, los hogares españoles destinan el mayor porcentaje de sus gastos totales al concepto de la vivienda, tanto si tomamos como referencia su proporción sobre el gasto total como sobre el gasto en bienes vitales, seguido más de lejos por el gasto en alimentos y bebidas no alcohólicas, transporte y resto de bienes y servicios.

Marco teorico

Hasta ahora hemos descrito cuál es el gasto en bienes de consumo de primera necesidad (alimentos, vestido, vivienda y transporte público) en el que incurren los hogares españoles y su peso respecto al gasto total mediante el análisis descriptivo.

Realizando un análisis de las características de los encuestados se pueden determinar los factores que marcan pautas en el gasto mínimo vital y sus relaciones de acuerdo a distintas variables observadas, como son la zona de residencia, ocupación, cargas familiares, etc. De esta manera, se obtendrá el importe de la RB según los distintos subcolectivos que sean de interés. Identificados

estos subcolectivos o estratos de población, así como los factores multiplicadores, se procede finalmente a hacer una propuesta de la cuantía de renta básica que le correspondería a cada unidad familiar acorde a sus características.

En este apartado, se estima un modelo de regresión inter-cuartílica. Este procedimiento cual divide la población encuestada en cuatro cuartiles, en función del nivel de gasto realizado en consumo de los bienes vitales y analiza la influencia de las características socio-económicas anteriormente citadas, para determinar el importe de RB.

Para determinar la mencionada RB, y una vez realizado el análisis de regresión para identificar los factores que influyen en los gastos realizados por las familias, se propone la siguiente ecuación de calculo para la renta básica particularizada para la unidad familiar h-esima como.

$$RB_{h,t}^{\%} = RB_{n,t}^{\%} \cdot n_{h,t} + \sum_{j=1}^s DRB_{j,t}^{\%} \cdot n_{j,t} \quad (1)$$

donde:

$RB_{h,t}^{\%}$: es la renta básica del hogar h-ésimo que corresponde al cuartil % de ingresos y para el ejercicio t-ésimo.

$RB_{n,t}^{\%}$: es la Renta básica constante por cada miembro del hogar que corresponde al cuartil % de ingresos y para el ejercicio t-ésimo.

$n_{h,t}$: Número de miembros del hogar h-ésimo para el ejercicio t-ésimo.

$DRB_{j,t}^{\%}$: Diferencial de renta básica por factor/característica j-ésimo que corresponde al cuartil % de ingresos y para el ejercicio t-ésimo.

s : Número de factores/características diferenciadores existentes.

$n_{j,t}$: Número de miembros del hogar afectados al factor j-ésimo para el ejercicio t-ésimo².

El gasto en bienes vitales es clasificado en cuantiles (de menor a mayor valor) de acuerdo al gasto total de los hogares. Desarrollaremos la regresión intercuartilica con el objetivo de buscar la influencia de los diferentes factores o características del hogar en cada uno de los cuartiles. Si estos factores son estadísticamente significativos, entonces serán el instrumento que defina las diferentes cuantías de RB a abonar a cada ciudadano acorde con las características de la unidad familiar a la cual pertenezca.

Se consideran factores (j) que pueden influir en los gastos de la unidad familiar, los siguientes (Camacho J & Hernández M, 2008):

- número de miembros en la unidad familiar
- características del sustentador principal
- número de dependientes
- tamaño del municipio de residencia
- comunidad autónoma, etc.

Todas estas características familiares son variables que nos expresan pautas de consumo y que, a su vez, pueden determinar diferenciales (positivos o negativos) sobre un valor básico de renta.

² $n_{h,t}$ y $n_{j,t}$ podrían ser iguales o diferentes dependiendo del número de individuos afectados por el factor j considerado. Por ejemplo, si el factor es el tamaño del municipio donde vive la unidad familiar, todos los individuos se verán afectados por dicho factor y $n_{h,t} = n_{j,t}$. Pero si la variable considerada es el número de dependientes (miembros de la unidad familiar menores de 14 años) dentro de la composición familiar, entonces $n_{h,t} > n_{j,t}$.

Con ello se obtienen los valores individualizados que, a través de su correcta agregación según la tipología de la unidad familiar, delimitan la renta básica del ciudadano a abonar por unidad familiar. Es decir, una vez estimada la regresión por cuantiles, se usan los coeficientes estimados para calcular la renta básica del hogar h-ésimo que corresponde al cuartil % de ingresos en el ejercicio t-ésimo de acuerdo a la siguiente expresión:

$$RB_{h;t}^{\%} = RB_{n;t}^{\%} \cdot n_{h;t} + RB_{CA;t}^{\%} + RB_{D;t}^{\%} \cdot n_{D;t} + \dots$$

siendo:

$RB_{CA;t}^{\%}$: Diferencial de renta básica por localización geográfica (comunidad autónoma de residencia) que corresponde al cuartil % y para el ejercicio t-ésimo.

$RB_{D;t}^{\%}$: Diferencial de renta básica por número de dependientes en la unidad familiar y que corresponde al cuartil % y para el ejercicio t-ésimo.

$n_{D;t}$: Número de dependientes del hogar h-ésimo para el ejercicio t-ésimo.

Modelo de regresión inter-cuartilica

La mayoría de los estudios sobre gasto únicamente tienen en cuenta las preferencias del “individuo medio” al analizar la esperanza condicional del gasto. Sin embargo, es claro que, como en el caso que nos ocupa, puede existir una gran heterogeneidad en los gastos de los individuos. Debido, por ejemplo, a diferentes preferencias por el gasto, aversión al riesgo, etc. La utilización de regresiones por cuantiles, permite estudiar toda la distribución de gasto o consumo y recoger adecuadamente estos problemas de heterogeneidad y/ o heterocedasticidad.

La posibilidad de analizar el gasto de los individuos teniendo en cuenta determinantes subjetivos como los gustos o necesidades de los consumidores se ha desarrollado y ha tenido impulso recientemente debido al desarrollo de la técnica de las regresiones por cuantiles. Esta técnica, permitirá comprobar que las estimaciones para el individuo representativo (individuo medio) obtenida en una regresión lineal, difiere de las estimaciones para los diferentes cuantiles de la distribución condicional ya que tiene en cuenta la heterogeneidad en las necesidades, gustos o preferencias de consumo de los individuos.

La técnica de regresión por cuantiles, introducida por Koenker y Basset (1978), proporciona una mejor caracterización de la distribución condicional de la variable dependiente cuando la perturbación de la regresión no es independiente e idénticamente distribuida (iid), hipótesis asumida en la mayoría de los trabajos aplicados.

El método más utilizado hasta ahora para realizar este tipo de estudios era el de Mínimos Cuadrados Ordinarios (en adelante MCO) que permite obtener la estimación del consumo o gasto medio de un hogar sin tener en cuenta que puede haber mucha variabilidad en el consumo entre diferentes hogares en función de su renta. Es decir, la variación del consumo entre hogares con bajo nivel de renta debería ser menor que la variación que puede haber entre hogares con un nivel de renta alto. Esto es debido a que la dispersión en el consumo entre hogares con nivel de renta alto será mayor que en aquellos con nivel de renta más bajo puesto que en el consumo de un hogar no sólo influye el nivel de renta sino otras variables que no tenemos en cuenta como los gustos, preferencias en el consumo, factores culturales, etc.

Por lo tanto, esta diferente variabilidad entre los diversos tipos de hogares provoca que pueda existir distinta variabilidad en los errores y por ello que existan problemas de heterocedasticidad. De esta forma, los errores o perturbaciones no cumplen los supuestos estándar asumidos, en concreto puede que no están idénticamente distribuidas, lo que hace que el método MCO no sea el adecuado.

Para recoger esta posible heterogeneidad, se propone llevar a cabo una regresión por cuantiles (en adelante RC) de forma que las estimaciones obtenidas a lo largo de toda la distribución de hogares, difieran entre sí y con respecto al hogar medio. De esta forma, con esta regresión se tiene

en cuenta ese diferente comportamiento en la varianza. Es decir, el método de regresión por cuantiles permite modelizar la influencia que tienen las variables explicativas de nuestro modelo (sexo, edad del sustentador principal, número de dependientes, etc.) sobre toda la distribución del consumo de todos los hogares y no como MCO que sólo estima el efecto del individuo medio, sin tener en cuenta esa diferente variabilidad existente en el consumo entre diferentes tipos de hogares.

Dos ventajas muy importantes de utilizar la regresión cuantil para estimar la mediana, en lugar de usar una regresión por mínimos cuadrados ordinarios (para estimar la media), son:

1. la regresión por cuantiles es más robusta en presencia de valores atípicos. Se puede ver esta regresión por cuantiles como el análogo en el análisis de regresión al uso de distintas medidas de dispersión, para obtener así un análisis más completo y robusto de los datos.
2. permite estimar cualquier cuantil, pudiendo valorar mejor lo que ocurre con los valores extremos de la población (la parte más baja o más alta de la distribución de interés).

Formalmente la regresión por cuantiles consiste en estimar el siguiente modelo:

$$Y_i = X_i' \beta(\tau) + \mu_i(\tau) \quad \text{con } Quant_\tau(Y|X) = X_i' \beta(\tau) \text{ siendo } 0 < \tau < 1 \quad (3)$$

donde X_i es el vector de variables exógenas, $\beta(\tau)$ es el vector de parámetros en el cuantil τ -ésimo y $Quant_\tau(Y|X_i)$ denota el τ -ésimo cuantil de la variable endógena condicional a X . τ está comprendido entre 0 y 1 ($0 < \tau < 1$)³ La función que se optimiza es:

$$Min_{\beta \in R} [\sum_{Y_i \geq X_i \beta} \theta |Y_i - X_i \beta| + \sum_{Y_i < X_i \beta} (1 - \theta) |Y_i - X_i \beta|] \quad (4)$$

Es decir, se minimiza la suma del valor absoluto de los residuos asimétricamente ponderados, según sean positivos o negativos. Para cada valor de θ se estiman los parámetros de la función condicional al cuantil considerado y se le asigna a cada individuo el coeficiente de la función de cuantil que, dadas sus características, minimiza la diferencia absoluta entre el valor observado de la variable dependiente y el predicho por la regresión.

Esta metodología permite una estimación sencilla de $\beta(\tau)$ a través de técnicas de programación lineal garantizando que se obtiene el estimador en un número finito de interacciones (Koenker y Bassett, 1978; Buchinsky, 1998). Por último, es importante señalar que cuando el término de error no se distribuye según una distribución normal, los estimadores obtenidos a través de regresiones de cuantiles son más eficientes que los MCO.

Teniendo en cuenta que $\frac{\partial Q_\tau(Y|X_i)}{\partial X_j} = \beta_j(\tau)$, la estimación de los coeficientes, $\beta(\tau)$ β_τ ,

difieran entre los cuantiles τ , y el efecto marginal de cualquier variable explicativa no será homogénea entre los diferentes cuantiles. Es importante tener en cuenta que la regresión por cuantiles estima diferentes rectas de regresión para los diferentes niveles de la distribución (condicional) de Y , que es lo que resulta de especial interés en el trabajo, es decir, los niveles de

³ Para cualquier variable aleatoria Z con función de distribución acumulada $F(z)$ continua y monótona, el τ -ésimo cuantil, $Quant_z(\tau)$, es el valor que satisface que $F(Quant_z(\tau)) = \tau$. Es decir el τ -ésimo cuantil es un valor de la distribución de probabilidad acumulada tal que la probabilidad de obtener valores menores es τ . Por ejemplo, cuando $\tau = 0,5$ $Quant_z(0,5)$, es el valor de la distribución de Z que deja a la izquierda la mitad de la distribución (50%) y es conocido como la mediana de Z . Análogamente, $Quant_z(0,25)$ el primer cuantil de Z , es el valor de la distribución, que deja a la izquierda el 25% de la distribución (Koenker y Hallock, 2001).

gasto en familias con rentas bajas no deben ser comparables con los costes de familias con rentas muy altas.

De acuerdo a esta metodología la representación econométrica de la ecuación de renta básica que proponemos es:

$$G_i = X_i' \beta(\tau) + \mu_i(\tau) \quad i=1, \dots, 22203$$

Suponemos que tanto los gastos realizados en los bienes considerados (G_i) como las variables explicativas que utilizamos (edad, género, zona de residencia, etc) se observan sin error y que la ecuación propuesta está correctamente especificada. En este sentido, los problemas de error de medida y variables omitidas no existen. De hecho si la ecuación no está correctamente especificada, por ejemplo no es lineal, uno puede considerar el modelo como el mejor predictor lineal para el cuantil condicional considerado (Buschinsky, 1998).

Renta básica en base a la encuesta de presupuestos familiares

La muestra utilizada en el análisis la componen 22.203 hogares y es representativa del total de la población de España. Los valores medios respecto a los gastos en bienes de consumo de primera necesidad se encuentran ilustrados en el gráfico I, mostrado anteriormente.

Del análisis descriptivo de los microdatos resumido en el cuadro 2 se aprecia que:

- a. En las familias con menores gastos (los que conforman el cuartil del 25%) el promedio de niños dependientes es superior al del resto de cuartiles. Este hecho está relacionado con la menor edad del sustentador principal ya que en este cuartil se concentran mayoritariamente personas más jóvenes que en el resto de cuartiles, con situación laboral inestable y bajos ingresos, lo que hace que aumente la media de dependientes.
- b. La edad del sustentador principal perteneciente al cuartil del 25% es la más baja si se compara con el resto de cuartiles, siendo de 51 años frente a los casi 57 años de edad que tiene el promedio de sustentadores principales que pertenecen en el cuartil 100%.
- c. El promedio del tamaño del hogar es superior en las familias con menores gastos (cuartiles 25% y 50%) que en los hogares con mayores gastos (cuartiles del 75 y 100%) llegando prácticamente a 3 personas cuando la media de toda la encuesta es de 2,79.
- d. En relación al municipio de residencia en todos los cuantiles se constata que la mayoría de las familias viven en municipios de más de 50.000 habitantes, aumentando la proporción a medida que aumenta el gasto de las familias. Para los cuartiles superiores, el cuartil de 100%, el porcentaje es notablemente superior (56,97%) al del cuartil del 25% (40,93%), por lo que la mayoría de la población reside en municipios donde densidad es elevada.
- e. En relación a la actividad laboral, del sustentador principal se observa que el porcentaje de desempleados disminuye a medida que aumenta el gasto de los hogares, es decir, el desempleo es mayor en aquellos hogares que tienen menor gasto en consumo (15,02% de desempleados del cuartil del 25% frente a 2,36% de desempleados del cuartil del 100%). El porcentaje de pensionistas no varía tan notablemente si comparamos su porcentaje en los distintos cuartiles, es decir, la proporción de pensionistas que gastan poco en consumo (cuartil del 25%) es de un 24,48% frente al porcentaje de pensionistas que gastan mucho, 33,24% (cuartil del 100%).

Cuadro 2: Análisis descriptivo explicativo de las variables significativas en función del cuartil.

QUANTIL		25%	50%	75%	100%
EDAD	Media	51,24	52,92	53,49	56,77
	Desviación Típica	16,23	15,54	14,74	13,32
	Máximo	80	80	80	80
	Mínimo	18	18	17	18
NIÑOS DEPENDIENTES	Media	0,87	0,7	0,64	0,49
	Desviación Típica	1,03	0,91	0,88	0,83
	Máximo	8	8	7	10
	Mínimo	0	0	0	0
TAMAÑO MUNICIPIO 1	% de T1 s/cada cuartil	40,93%	47,29%	52,82%	56,97%
TAMAÑO MUNICIPIO 2	% de T2 s/cada cuartil	27,33%	25,69%	25,76%	23,21%
TAMAÑO MUNICIPIO 3	% de T3 s/cada cuartil	31,74%	27,02%	21,42%	19,82%
TRABAJANDO	% de T s/cada cuartil	53,83%	59,50%	62,40%	58,38%
DESEMPLEADO	% de D s/cada cuartil	15,02%	7,48%	4,68%	2,36%
PENSIONISTA	% de P s/cada cuartil	24,48%	26,54%	27,02%	33,24%
OTROS	% de O s/cada cuartil	53,83%	59,50%	62,40%	58,38%
TOTAL GASTO	Media	5371,63	7851,56	10221,15	15949,36
	Desviación Típica	1091,86	601,29	815,01	4656,08
	Máximo	6.834,31	892.035,00	11.792,86	78.218,16
	Mínimo	730,29	6.834,35	8.920,44	11.793,36
GENERO	Masculino	74,02%	73,41%	72,01%	70,38%
	Femenino	25,98%	26,59%	27,99%	29,62%

Fuente: Elaboración propia

El cuadro 3 muestra los resultados de la estimación realizada aplicando tanto la regresión intercuartílica como MCO. Como ya se ha explicado la regresión por cuantiles permite obtener una información más fiable y certera de los consumos de los individuos que con la utilización del método de mínimos cuadrados ordinarios (MCO).

Cuadro 3: Regresión por cuantiles y MCO.

	Regresion Cuantilica			MCO
	25%	50%	75%	
Edad	49,71 *	50,53 *	51,8305 *	63,85 *
	(128,078)	(5,28)	(4,49)	(5,81)
Edad ²	-0,27 *	-0,24 *	-0,21 **	-0,28 *
	(-72,2)	(-2,47)	(1,97)	(-2,7)
Nº Dependientes	-648,87 *	-891,53 *	-1276,62 *	-1141,48 *
	(-681,21)	(37,99)	(45,12)	(-42,38)
Tamaño Municipio 1	508,35 *	538,74 *	454,47 *	567,89 *
	(256,7)	(11,04)	(7,27)	(10,14)
Tamaño Municipio 2	214,60 *	199,36 *	13,96	96,03

	(96,58)	(3,64)	(0,21)	(1,52)
<i>Desempleado</i>	-273,09 *	-162,59 **	-9,08	-180,79 **
	(-89,94)	(-2,17)	(-0,1)	(-2,1)
<i>Pensionista</i>	216,11 *	472,01 *	692,13 *	429,90 *
	(73,17)	(6,49)	(7,88)	(5,14)
<i>Otros</i>	86,37 *	555,33 *	744,56 *	464,59 *
	(21,71)	(5,66)	(6,31)	(4,13)
<i>Constante</i>	1107,64 *	1370,20 *	1786,33 *	996,38 *
	(105,36)	(5,29)	(5,72)	(3,35)
<i>Total Gasto</i>	0,12 *	0,16 *	0,21 *	0,17 *
	(2662,4)	(141,707)	(154,89)	(129,09)
<i>Genero</i>	459,26 *	685,95 *	1001,55 *	845,74 *
	(248,29)	(15,05)	(18,23)	(16,17)

Nota: ***, ** y * representan un nivel de significación del 10%, 5% y 1% respectivamente. Los estadísticos t están entre paréntesis. Las variables ficticias están incluidas. La estimación se ha realizado para los cuartiles de gasto habituales (25%, 50% y 75%)

Fuente: *Elaboración propia*

De los resultados del cuadro 3 se puede apreciar que:

- i) La existencia de dependientes en el hogar (para el caso del cuantil 25% por ejemplo) hace que el gasto por persona se ajuste ya que cada dependiente consumiría 648,87 €/año. Esto provoca que en un hogar tipo cuyo individuo tipo o sustentador principal tenga 40 años de edad si vive sólo gastaría 3.096 €/año en estos bienes⁴ mientras que si viviera con un dependiente el gasto total del hogar sería de 3.460 €/año. A su vez, si ese sustentador vive con dos dependientes su gasto sería de 3.773 €/año. Por lo que se puede concluir que los hogares con dependientes a cargo reducen el gasto individual de cada miembro del hogar con el fin de ajustar el gasto colectivo del mismo.
- ii) El gasto en bienes vitales se incrementa en municipios de más habitantes, seguidos por los hogares residentes en municipios de entre 10.000 y 50.000 habitantes. Por último, los hogares que menos gastan son aquellos que residen en municipios de menos de 10.000 habitantes. El individuo base vive en un municipio de menos de 10.000 habitantes, sin embargo si residiera en un municipio de entre 10.000 y 50.000 habitantes, su consumo en estos bienes de primera necesidad se incrementaría en 214,60 €/año, por lo que la cuantía de RB sería de 3.310,64 €/año. Por el contrario, si residiera en un municipio de más de 50.000 habitantes su consumo aumentaría en 508,35 €, por lo que la cuantía de RB sería de 3.604,38 €.
- iii) La situación laboral del sustentador principal afecta al gasto en consumo de estos bienes de la unidad familiar, ya que cuando el sustentador principal es desempleado gastan menos que cuando está trabajando. Además de la reducción del gasto según la situación laboral, la unidad familiar también ajusta el gasto a medida que tiene dependientes a su cargo.
- iv) Si este individuo base (sustentador principal) en lugar de ser trabajador fuera desempleado, entonces ajusta su consumo reduciendo en 273,09 €. Por lo tanto, la cuantía de RB que le corresponde pasa a ser 2.823 €/año. La existencia de un menor dependiente a cargo de este individuo base hace que el consumo de la unidad familiar se ajuste ya que dicho menor consumiría 648,876 €/año lo que provoca que la unidad familiar gaste 3.074 € es decir, una cantidad superior pero no el doble (por ser dos personas) que si el sustentador viviera solo. Lo mismo sucede si el individuo tipo vive con dos menores de-

⁴ (la constante= 1.107,64 €+ Edad * nº años =49,71 *40)

pendientes. Dado que cada menor consume al año 648,87 €, el gasto de la unidad familiar es de 3.300 €, es decir, el sustentador principal gasta menos que si viviera él solo ya que el gasto de la unidad familiar (3.300 €) es superior al gasto si viviera solo (2.823 €) pero el incremento es exponencial. Si el sustentador principal fuera pensionista o jubilado, éste consumiría 216,11 € más al año. Por tanto, la cuantía de RB que le corresponde aumenta a 3.312 €/año. La existencia de un menor dependiente a cargo de este individuo tipo hace que el gasto de la unidad familiar se ajuste y sea de 3.766 € ya que dicho menor gastaría 648,876 € al año. Es decir, que el sustentador principal gastaría individualmente menor cantidad que si viviera solo. Lo mismo sucede si el individuo tipo vive con dos menores dependientes, el gasto de la unidad familiar sería de 4.147 €, es decir, el gasto de la unidad familiar crece a medida que aumenta el número de dependientes pero no proporcionalmente, sino en menor cuantía.

- v) Si el sustentador principal perteneciera al grupo clasificado como otros, (ama de casa o un estudiante), gastaría 86,37 € más al año. Por tanto, la cuantía de RB que le corresponde aumenta a 3.180,70 € al año. La existencia de un menor dependiente a cargo de este individuo tipo hace que el gasto por persona se ajuste ya que dicho menor consumiría 648,876 € al año lo que provoca que el gasto de la unidad familiar sea de 3.580,54 €, es decir, menor cantidad si consideramos el gasto individualmente y lo comparamos con el gasto del individuo si viviera solo. Lo mismo sucede si el individuo tipo vive con dos menores dependientes, dado que cada menor gasta al año 648,87 €, el gasto de la unidad familiar se ajusta a 3.919,72 € al año. Se puede, por tanto, concluir que se produce un ajuste del gasto según la situación laboral del sustentador principal (si trabaja tiene más recursos y gasta más, en cambio se está desempleado gasta menos al disponer de menos recursos). Además, el aumento del número de dependientes a su cargo hace que el gasto individual se reduzca para ajustar el gasto de la unidad familiar.

Resultados

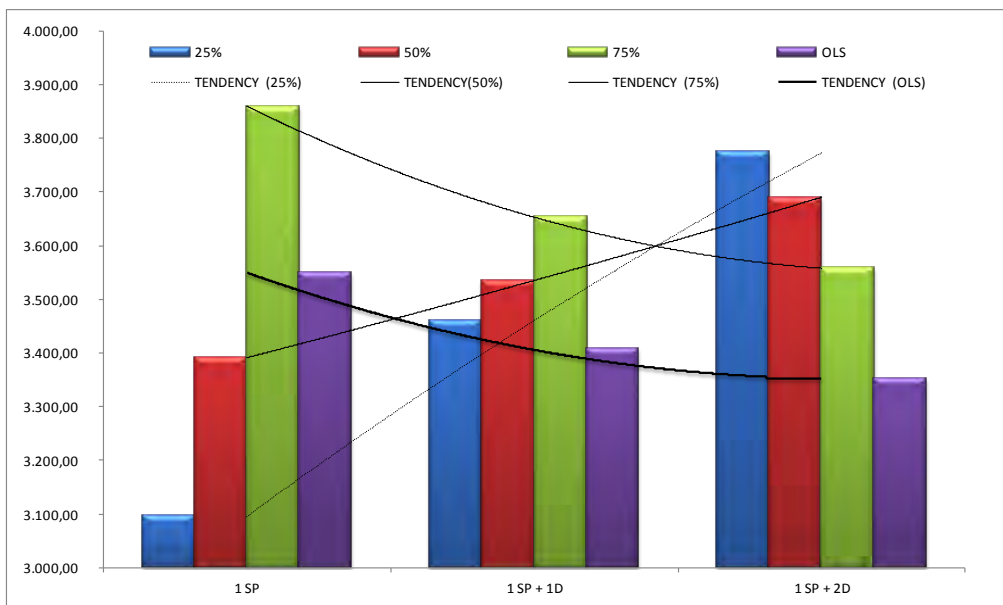
Los resultados de las regresiones realizadas indican que todos los factores considerados en la estimación son estadísticamente significativos. Esto es, todos los factores influyen en el gasto corriente en su cuantil correspondiente. Sin embargo, uno de ellos, el sexo del sustentador principal, a pesar de ser una variable significativa en las pautas de consumo, no va a ser considerada para una prestación de RB al considerarse discriminatorio el hecho de que a un individuo le corresponda diferente prestación por ser hombre o mujer (Khosla, 2003; Stephenson et al, 2003; Evans, 2008).

En los gráficos que se muestran a continuación se analiza separadamente la RB calculada en base a las estimaciones realizadas en función de cada uno de los factores considerados.

- a) El número de dependientes es un factor a tener en cuenta en el diseño de la RB al incrementar el número de miembros de la unidad familiar menos que proporcionalmente.

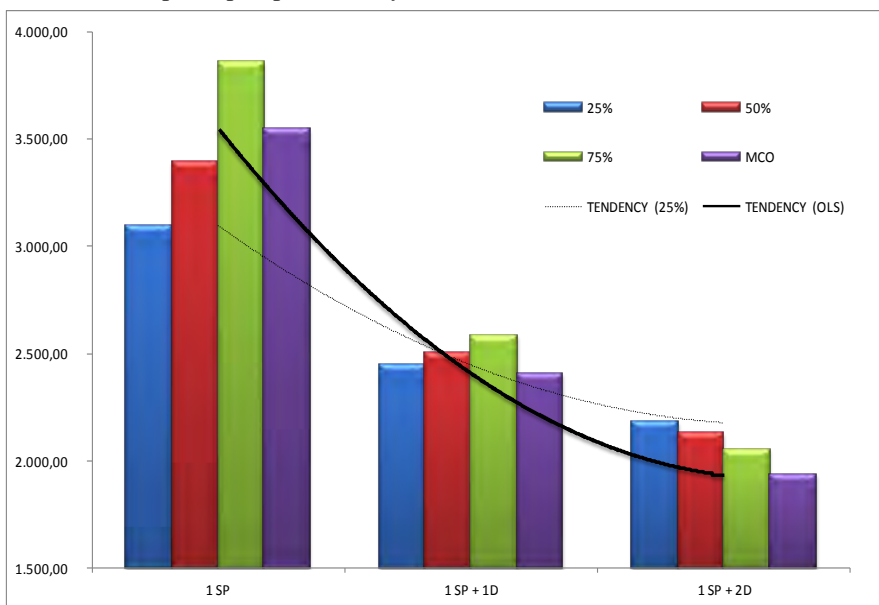
El gráfico 2 muestra que el gasto en bienes de primera necesidad por cuartil aumenta en el hogar cuando el número de dependientes (niños de menos de catorce años) es considerado. En este sentido, un incremento del número de individuos en la unidad familiar hace que se reduzca el gasto individual lo que supone que el aumento del gasto de la unidad familiar es menor que proporcional. Esto puede apreciarse para el cuartil del 25% así como para el cuartil del 50% aunque el incremento de éste es inferior al del cuartil del 25% al ser la pendiente muy inferior (gráfico 2). Sin embargo para las unidades familiares con mayores ingresos a medida que aumenta el número de dependientes, el gasto en bienes básicos se reduce. A pesar de que aumenta el gasto total, al aumentar los dependientes, este aumento no supone duplicar ese gasto total debido a que los hogares ajustan el gasto individual (gráfico 3), en definitiva, se ajusta el gasto por individuo.

Gráfico 2: RB por cuartil en función de los miembros de la unidad familiar.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 3: RB per cápita por cuartil y en función de los miembros de la U. familiar.

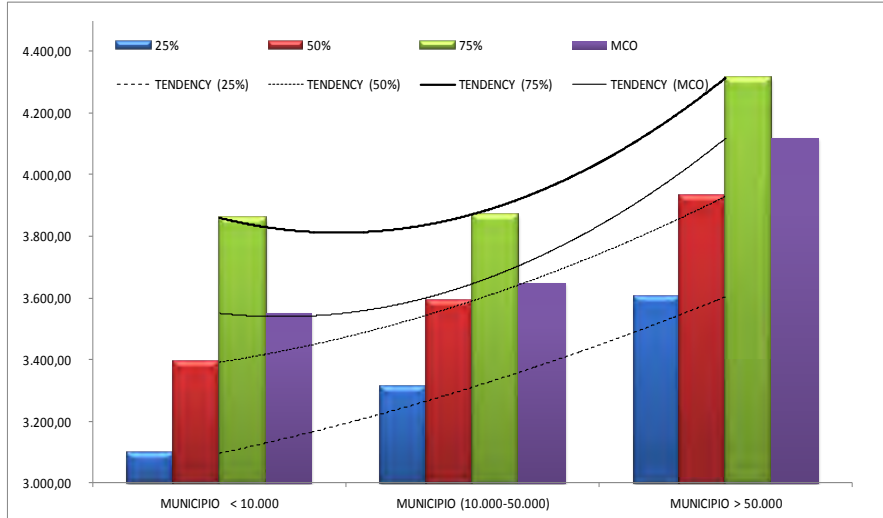


Fuente: Elaboración propia.

- b) Si bien el consumo en bienes de primera necesidad por cuartiles disminuye en los hogares donde el sustentador principal es hombre, sin embargo y como se ha comentado anteriormente no será tenido en cuenta.

- c) Así mismo, la edad del sustentador principal tiene una influencia positiva en los gastos realizados. Por cada año de vida del sustentador principal y para el cuartil del 25%, a la constante, la cual determina el nivel de prestación base de RB, se le añaden 49,71 €.

Gráfico 4: RB del sustentador principal por cuartil y en función del municipio de residencia.



Fuente: Elaboración propia.

- d) El tamaño del municipio donde reside el sustentador principal y su familia tiene también influencia estadísticamente significativa. Es por tanto, un factor determinante de la RB. De esta forma, a mayor tamaño del municipio de residencia, mayor gasto en bienes de primera necesidad, seguido de los municipios que tienen entre 10.000 y 50.000 habitantes. Por último el menor gasto corresponde a los individuos que residen en municipios de menos de 10.000 habitantes (gráfico 4).

Conclusiones

- En la situación actual en la que se encuentran muchas familias, las cuales no tienen recursos para cubrir sus necesidades vitales, diversos organismos internacionales proponen el apoyo por parte de los gobiernos para impulsar un sistema básico de protección social que garantice los recursos monetarios suficientes para hacer frente a los gastos vitales de los ciudadanos, aunque no se ha dicho cómo, por las características apuntadas, se plantea la prestación de Renta Básica como solución unificadora de todas las actuales y diversas prestaciones existentes. Así como elemento redistribuidor de la renta, al no dejar sin protección a nadie, ser universal, incondicional e individual.
- Definidos los gastos vitales como alimento, vestido y calzado, vivienda y transporte público, se identifican los factores que afectan a las diversas pautas de consumo, acorde a las características propias de cada individuo/unidad familiar. Para ello y utilizando los datos de la Encuesta de Presupuestos Familiares de España en el año 2010, se realiza un análisis de regresión por cuantiles que determina la significatividad de los factores que particularizan la Renta Básica. Se concluye que las características más significativas y que influyen destacablemente en la situación personal de cada ciudadano y por ende en sus necesidades vitales son el número de dependientes y/o miembros de la unidad familiar, el tamaño del municipio de residencia y la edad del sustentador principal.

- Del análisis de dichas características obtenidas gracias a los datos de la Encuesta de Presupuestos familiares a través del modelo de regresión por cuantiles, se obtienen los importes o cuantías de Renta Básica que corresponden a cada individuo/unidad familiar, acorde a la situación expuesta de la unidad familiar. Es por tanto, una cuantía individual, pero condicionada a las circunstancias familiares.
- El tamaño del municipio donde reside el sustentador principal y su familia tiene una influencia estadísticamente significativa. El mayor gasto se lleva a cabo en aquellos municipios que tienen más de 50.000 habitantes, seguido de los municipios que tienen entre 10.000 y 50.000 habitantes. Por último el menor gasto corresponde a los individuos que residen en municipios de menos de 10.000 habitantes.
- Un incremento del número de individuos en la unidad familiar hace que se reduzca el gasto individual lo que supone que el aumento del gasto de la unidad familiar es menor que proporcional. Esto es debido a que a pesar de que aumenta el gasto total, al aumentar los dependientes, este aumento no supone duplicar ese gasto total debido a que los hogares ajustan el gasto individual.

REFERENCIAS

- Asp, E. H. (1999). "Factors affecting food decisions made by individual consumers". *Food Policy*, 24, 287-94.
- Adema, W. (2006). "Social assistance policy development and the provision of a decent level of incomes in selected OECD countries". *OECD Social Employment and Migration Working Papers*, 38. Paris: OECD.
- Albert, C. y Davia, M. (2009). "Monetary poverty, education exclusion and material deprivation amongst youth in Spain". *Alcamentos* n° 0903.
- Aldas, J., F. Goerlich y M. Mas (2006): *Gasto de las familias en las Comunidades autónomas españolas (1998-2002): Pautas de consumo, desigualdad y convergencia*. CIEF (Centro de Investigación Económica y Financiera): Fundación Caixa Galicia.
- Ando, A. y Modigliani, F. (1957). "Test of the Life-Cycle Hypothesis of savings: comments and suggestions". *Bulletin of the Oxford University Institute of Statistics*, 19.
- Bandrés, E. (2012). "La aritmética del Estado de bienestar en España". *Ekonomiaz*, 81. 3º cuatrimestre.
- Beramendi, P. (2012). *The political geography of inequality. Regions and Redistribution*. Cambridge University Press.
- Bleichmar, H. (1977). *Enciclopedia de Psiquiatria*, 1º edición. Ed. El Ateneo.
- Buchinsky, M. (1998). "Recent Advances in Quantile Regression Models: A Practical Guideline for Empirical Research". *Journal of Human Resources*, 33(1), 88-126
- Camacho J. y Hernández, M. (2008). "Detección e influencia de los principales factores explicativos del consumo familiar de servicios en España y sus regiones". *Revista de estudios Regionales*, 82, 185-209, mayo-agosto.
- Clark, D. (2005). "Sen's Capability Approach and the Many Spaces of Human Well-being". *The Journal of Development Studies*, 41(8). 1139-1368, November.
- Coulter, F., Cowell, F., Jenkins, S. (1992 a). "Differences in Needs and Assessment of Income Distributions". *Bulletin of Economic Research*, 44, 77-124.
- European Parliament (2010). "Role of minimum income in combating poverty and promoting an inclusive society in Europe". European Parliament resolution 2010/2039 (INI).
- EUROSTAT (2013). *Glossary: Classification of individual consumption by purpose (COICOP)*.
- Figari, F., Matsaganis, M. y Sutherland, H. (2013). "Are European social safety nets tight enough?. Coverage and adequacy of Minimum Income schemes in 14 EU countries." *International Journal of Social Welfare*, 22: 3-14.
- Frazer, H. y Marlier, E. (2009). *Minimum income schemes across EU member states: Synthesis report. EU Network of National Independent Experts on Social Inclusion*. Brussels: European Commission.
- Goerlich, F. J., Lasso de la Vega, M. C. & Urrutia, A. M. (2009): "The extended Atkinson family and changes in the expenditure distribution: Spain 1973/74-2003". *Journal of Income Distribution*, 18(1): 20-41.
- Gough, I., Bradshaw, J., Dich, J., Eardley, T. & Whiteford, P. (1997). "Social assistance in OECD Countries." *Journal of European Social Policy*, 7 (1): 17-43.
- Guio, A (2005): "Material deprivation in the EU". *En EUROSTAT. Statistics in Focus*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo.
- (2006). "Material deprivation and poor housing" What can be learned from the EU-SILC 2004 data? How can EU-SILC be improved in this matter? Present in "comparative EU Statistics on Income and Living conditions: issues and challenges". Helsinki, November.
- Holzmann R. y Hinz, R. (2005). *Old-Age Income Support in the 21st Century. An International Perspective on Pension Systems and Reform*, Banco Mundial.
- Immervoll, H. (2012). "Minimum-income benefits in OECD countries: Policy design, effectiveness and challenges". En D. J. Besharov & K. Couch (Eds.), *Counting the poor: New*

- thinking about European poverty measures and lessons for the United States* (pp. 171-210). New York: Oxford University Press.
- INE (2010). *HBS. Household Budget Survey microdata 2010*.
- (2012). *Household Budget Survey methodology*.
- Johansson, F. (2007). *Essays on measurement error and nonresponse. Economic Studies*, 103. Uppsala: Uppsala University
- Koenker R., Bassett, Jr (1978) “Regression Quantiles”. *Econometrica*, 46(1). January.
- Koenker, R., & Hallock, K. (2001). “Quantile regression (Electronic version)”. *Journal of Economic Perspectives*, 15(4), 143-156.
- Laparra, M. (2010): “Los huecos de la protección social en España”, en M. Laparra y Perez Eransus: *El primer impacto de la crisis en la cohesión social en España*. Fundación FOESSA.
- Maslow, A. (1943). *A Theory of Human Motivation*. Psychological Review.
- Menger, C. (1997). *Principios de Economía Política*. Unión Editorial, S.A.
- Meyer, B., Mok, W. & Sullivan J. X. (2009). *The under-reporting of transfers in household surveys: its nature and consequences*. NBER Working Paper, 1518. Massachusetts: National Bureau of Economic research.
- Nelson, K. (2010). “Social assistance and minimum income benefits in old and new democracies”. *International Journal of Social Welfare*, 19(4): 365-378.
- Noguera, J. A. & Raventós, D. (2004). “Basic Income, Social Polarization and the right to work”, en G. Standing, *Promoting Income Security as a right: Europe and North America*, Anthem Press, London.
- Pinilla, R. & Sanzo, L. (2004). “Introducing a Basic Income system in Spain. Feasibility and cost”. Paper presented in 10th BIEN Congress, Barcelona, September, 19-20.
- Pinilla, R. (2006). “Más allá del bienestar”. *La renta básica de la ciudadanía como innovación social basada en la evidencia*. Icaria Editorial, S.A.
- Raventós, D. (2007). *Basic Income: The material conditions of freedom*. Pluto Press.
- Regidor E., Calle, M. E., Navarro, P., et al. (2003). “Trends in the association between average income, poverty and income inequality and life expectancy in Spain”. *Soc. Sci. Med.*, 56961–971.971.
- Roemer, J. E. (1998). *Equality of Opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Roemer, J. E., R. Aaberge, U. Colombio, J. Fritzell, S. Jenkins, A. Lefranc, I. Marx, M. Page, E. Pommer, J. Ruiz-Castillo, M. J. San Segundo, T. Tranaes, A. Trannoy, G. Wagner and I. Zubiri (2003). “To What Extent do fiscal regimes equalize opportunities for income acquisition among citizens?”. *Journal of Public Economics*. 87, 539-565.
- Standing, G (ed) (2004). *Promoting Income Security as a right: Europe and North America*. Anthem Press, London.
- Storms, B. y Van Den Bosch, K. (2009). *What income do families need for social participation at the minimum? A budget standard for Flanders? UA/Berichten*, Antwerp, Herman Deleeck Centre for Social Policy.
- Van Mechelen, N., Marchal, S., Goedemé, T., Marx, I. & Cantillon, B. (2011). *The CSB-Minimum Income protection Indicators dataset (CSB-MIPI)*. CSB Working paper 11/05. Antwerp: University of Antwerp.
- Van Parijs, P. (1994); “Au delà de la solidarité. Les fondements éthiques de l'état-providence et de son dépassement”. *Futuribles* 184.

SOBRE LOS AUTORES

Noemí Peña-Miguel: Profesora del Departamento de Economía Financiera I de la Universidad del País Vasco. Ha trabajado como Directora Administrativo-Financiera en empresas del sector servicios para la Promoción del Bienestar Social. Responsable y profesora del área de Matemáticas e Introducción a la Estadística en la Escuela Europea de Negocios (ESEUNE). Responsable y profesora del área Corporate Finance en la Escuela Europea de Negocios (ESEUNE) dentro del Master in Business Administration M.B.A.

J. Iñaki de la Peña Esteban: Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, Actuario de Seguros. Profesor Titular de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea perteneciente al Departamento Economía Financiera I durante más de 20 años. Ha sido Subdirector del Servicio de Evaluación Institucional de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea dentro del Vicerrectorado de Innovación Docente. Actualmente es evaluador externo de ANECA en programas de evaluación de titulaciones (PEI), de sistemas de garantía de calidad (AUDIT), de mención de calidad de doctorado. Evaluador Externo de ACSUCyL y Evaluador acreditado EFQM. Autor de varios artículos sobre evaluación y acreditación de titulaciones. En su actividad docente e investigadora participa en la Facultad de CC. Económicas y Empresariales de Bilbao en materias de previsión social, seguridad social y finanzas, siendo autor de artículos y libros sobre previsión social dentro de su área de conocimiento.

Ana Fernández-Sainz: Doctora en Economía (máster en Economía Pública y experto en calidad) y catedrática de Econometría en el Departamento de Economía Aplicada III (Econometría y Estadística) de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea - España. Ha publicado artículos de investigación en diversas áreas de la economía en revistas internacionales de primer nivel (Econometric reviews, Economic Letters, Journal of Applied Econometrics, Applied Stochastic Models and Data Analysis, Oxford Bulletin of Economics and Statistics, Computational Statistics, Transportation Research, Estudios de Economía, Journal of Income Distribution y Journal of Labor Research entre otras) y nacionales (Osasunkaria, Revista Vasca de Economía, Cuadernos Aragoneses de Economía), así como artículos de divulgación, libros y capítulos de libros.

Técnicas móviles en etnografía urbana: actividades económicas itinerantes en el espacio público de Barcelona

Luz Dary Ríos Castañeda, Dpto. Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Jesús Rojas Arredondo, Dpto. Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Resumen: *En los espacios públicos de las ciudades hay fenómenos urbanos y procesos psicosociales que implican una multiplicidad de prácticas de la vida cotidiana. En este trabajo mostramos una etnografía urbana, que utiliza las técnicas móviles de: “caminar con”, la entrevista móvil y la observación participante móvil en un trabajo de campo para el acceso a las actividades económicas itinerantes. Hacemos hincapié en la conveniencia de utilizar estas técnicas en los estudios sobre el espacio público con las prácticas en movimiento, ya que podemos explorar in situ: la percepción del medio ambiente, las prácticas espaciales, la arquitectura social y la sociabilidad.*

Palabras clave: *espacio público, actividades económicas itinerantes, etnografía urbana, técnicas móviles.*

Abstract: *In public spaces of cities there are urban phenomena and psychosocial processes involving a multiplicity of practices in everyday life. In this paper we show an urban ethnography that uses moving techniques, such as: walking with, mobile interview, and mobile participant observation in a field work for to access to itinerant economic activities. We emphasize the appropriateness of using these techniques in studies of public space with moving practices because we can explore in situ: environmental perception, spatial practices, social architecture and sociability.*

Keywords: *Public Space, Itinerant Economic Activities, Urban Ethnography, Mobile Techniques.*

Introducción

En este artículo presentamos una forma de aplicar unas técnicas en la etnografía urbana, en un trabajo de campo en el espacio público de la ciudad de Barcelona. Buscamos relatar el uso de las técnicas móviles para dar algunas respuestas a interrogantes surgidos de las limitadas explicaciones en la forma de aplicar las técnicas en etnografía cuando se investiga temas en el espacio público (Llewellyn y Burrow, 2008; Simpson, 2011).

Proponemos y hemos aplicado las técnicas móviles, que se enmarcan en el paradigma de la movilidad. Con este paradigma se quiere trascender el sedentarismo en la investigación social y las ideas que anclan a un espacio fijo, dando unas alternativas teóricas y metodológicas que son consecuentes con la contemporaneidad móvil en la que personas, objetos, imágenes, información e ideas se ven envueltas por la movilidad más intensamente que en décadas anteriores, incluyendo los espacios privados y los espacios públicos, en los que se hacen constantemente intervenciones para gestionar las prácticas sociales (Büscher y Urry, 2009). Nos centramos en la alternativa metodológica, mostrando una variación a técnicas tradicionales de investigación como la observación participante y la entrevista. Las técnicas móviles que mostraremos son: “caminar con”, entrevista móvil y observación participante móvil, estas técnicas nos proporcionan un acercamiento *in situ* a las actividades económicas itinerantes en el espacio público.

En este artículo hacemos un preámbulo exponiendo nuestra forma de entender el espacio público, luego explicamos nuestra definición de las actividades económicas itinerantes, cuya movi-



lidad requiere adaptar unas técnicas. Finalmente explicamos una aplicación de las técnicas móviles en etnografía urbana.

Entendiendo el espacio público

El espacio público posee características híbridas. Cuando mencionamos el espacio público reconocemos la confluencia de tres componentes: lo político, la ciudad y lo urbano en latín *polis*, *civitas* y *urbs* (Delgado, 1999a; Ríos y Rojas, 2012). El componente político, hace referencia a dos acepciones puesto que “la idea de “espacio público” es un concepto urbanístico y a la vez político. Por una parte, el espacio público está compuesto por las calles, plazas y parques de una ciudad, todo aquello que no es propiedad privada. Por otra parte, el espacio público, en el sentido de la filosofía política [...] es un ámbito de deliberación democrática abierto a todo el mundo” (Aramburu, 2008: 145), es decir, lo político hace referencia a la administración del espacio y a la acción política de expresión pública.

En cuanto a la ciudad, nos referimos a la distribución, conformación, construcción y organización del espacio público que depende de las condiciones económicas (Lofland, 2009 [1998]), las ciudades se convierten en puntos de intersección, estaciones y cruces dentro de una red metropolitana cuyos ritmos económicos y culturales derivan de múltiples lugares, generando nuevas formas y combinaciones de identidad y espacialidad social. Las ciudades son una especie de *palimpsesto*, donde se generan multiplicidad de actividades especializadas cruciales para su valorización, son centros para la prestación de servicios y la financiación del comercio internacional y la inversión (Soja, 2008 [2000]).

El tercer componente al que nos referimos es lo urbano, entendido como el espacio de las relaciones, el de los usuarios de las calles, el espacio que se produce y re-produce a cada instante con los transeúntes viviendo experiencias simultáneas, espontáneas e imprevisibles, conjugadas con una variedad de situaciones cotidianas en las que se establecen una serie de vínculos en una “reunión de extraños, unidos por aquello mismo que les separa: la distancia, la indiferencia, el anonimato y otras películas protectoras” (Delgado, 1999a: 10).

Como vemos el espacio público está compuesto por lo político y la disposición de la ciudad, pero éstas no alcanzan a orientar totalmente los cuerpos de las personas en el espacio público, por eso, en el caso de la ciudad de Barcelona aunque se toman medidas a través de normas y modificaciones de la ciudad por medio del diseño urbanístico consecuente con la imagen de ciudad que se quiere proyectar siguen existiendo “[los] “impresentables” cuya presencia en la calle debe ser evitada o sometida a control. Las mismas autoridades que se manifiestan siempre complacientes con la depredación capitalista de la ciudad se muestran inflexibles ante cualquier expresión externa de fealdad, pobreza o injusticia o incluso de simple espontaneidad humana” (Delgado, 2007a: 235-236).

Las actividades económicas itinerantes de las que hablamos hacen parte de eso “impresentable”, sin embargo, dichas actividades, son para ciertas personas su cotidianidad, el moverse continuamente se convierte en parte de su identidad, es decir, aquello propio de sí misma que las diferencia de las demás personas. Pensadas como unas prácticas rutinarias las actividades económicas itinerantes en el espacio público de Barcelona, se constituyen en historia, en su historia y la historia de quienes apropian su realidad a través del movimiento permanentemente por el espacio público. Itinerar en el espacio público se convierte en su trabajo y su distracción, en donde se generan múltiples relaciones, pese a los esfuerzos para controlarlas.

Actividades económicas itinerantes en el espacio público

El espacio público favorece la presencia de actividades económicas incluidas en sector terciario de la economía¹, actividades del sector servicios, las cuales son nombradas como trabajo sumergido² o

¹ Las actividades económicas primarias: son aquellas que se dedican puramente a la extracción de los recursos naturales, ya sea para el consumo o para la comercialización: la agricultura, la ganadería, la producción de madera, la silvicultura, la apicultura, la acuicultura, la caza y la pesca comercial. Las actividades económicas secundarias: son actividades industriales,

trabajo informal, lo que es un tratamiento jurídico y administrativo. En diferentes investigaciones se da por entendido la existencia de actividades económicas en el espacio público sin reflexionar en la relación con el espacio, usándolo como adjetivo³, dejando inadvertido el proceso por el que se transforman las personas y el espacio mutuamente, por eso queremos comprender tanto las transformaciones de las actividades como las transformaciones que se producen en quienes las realizan y el espacio, para hacerlo elegimos las *actividades económicas itinerantes en el espacio público*.

Con actividades económicas itinerantes en el espacio público nos referimos al conjunto de acciones de un sector de la economía-el terciario- (ventas, espectáculos, oferta de otros servicios), realizadas con fines lucrativos. Implican la movilización a través del espacio público que trasciende el hecho de ir de un lugar a otro (ambulante), por eso usamos en su lugar la idea de itinerante, aunque comúnmente se define itinerante desde la idea de itinerario, es decir, como un camino para ir de un lugar a otro, lo itinerante también involucra la experiencia del cuerpo en movimiento en un lugar, por lo que se implica la relación espacial: persona-espacio (Miaux et al., 2010). En este sentido, lo itinerante va más allá de la ruta porque mezcla las conexiones entre la experiencia y el espacio, esa relación en nuestro tema es táctica⁴, como táctica facilita la subsistencia y señala el hecho que se prevén recorridos, se tienen rutas alternativas, se siguen unos acuerdos implícitos, se planean como ofrecer los servicios, se conocen tanto los detalles de las estructuras urbanas en las que se mueven como a las otras personas que prestan servicios en el espacio público de manera que se puede actuar espontáneamente de acuerdo a los requerimientos de cada momento. Y con espacio público queremos mostrar cómo se produce unos movimientos entre las personas y el espacio, que penetra los componentes político, económico y relacional.

En cuanto al componente político del espacio público, las actividades económicas implican una tensión con una normativa que las regula, prohíbe y penaliza, en el caso de Barcelona con la Ordenanza Cívica (Ayuntamiento de Barcelona, 2011: Cap. VIII y XII). En lo que se refiere al componente de la ciudad, las actividades movilizan personas, por una parte, por la afluencia de aquellas que son atraídas por una imagen de “ciudad turística”, por otra parte, las personas que realizan las actividades económicas itinerantes proceden de otros espacios buscando ingresos. Y en lo que tiene que ver con el componente relacional del espacio público, tenemos personas con ciertos márgenes de poder y posibilidad de movimiento confluyendo en un espacio controlado, en donde se involucran la actividad, el espacio, los objetos y el cuerpo.

En este último componente reconocemos que las relaciones son fugaces, la interacción es corta, rápida y en asuntos puntuales. Al mismo tiempo, las relaciones son rutinizadas, es decir, están dentro de la clásica distinción de relaciones primarias y secundarias, donde las primarias son relaciones que se comparten con personas con una misma biografía, idiosincrasia, en fin, con las que existe relaciones emocionales; mientras que, las relaciones secundarias, se limitan a categorías (usualmente referidas a ocupaciones instrumentales o de identidad) que se dan en la interacción, hablamos de un trato estructurado mutuo entre dos individuos que se conocen exclusivamente conforme a la identidad social percibida (Lofland, 2009 [1998]). En el espacio público ocurren relaciones cuasi-primarias por la transitoriedad y la sociabilidad que favorece unas relaciones con una intimidad secundaria dada la frecuencia con la que ocurren los encuentros en el espacio público. Son relaciones caracterizadas por la fluidez, donde las fronteras entre una rela-

aquellas que transforman los recursos del sector primario. Las actividades económicas terciarias son las que consisten en la prestación de algún servicio, la comunicación o el turismo (Fourastié, 1956) y son básicamente a las que nos referiremos.

² La Comisión Europea (1998) incluye en el trabajo sumergido a las actividades retribuidas que son legales pero no se declaran a las autoridades. La Organización Internacional del Trabajo -OIT- (2002) lo considera como “toda actividad profesional ejercida con fin lucrativo, de modo no ocasional, que incumple con la normativa laboral vigente”. Lo anterior demarca un ámbito entre lo legal y no declarado, no obstante, lo “sumergido” es más que una realidad esencial de la vida socioeconómica, es un aspecto contingente, condicionado por los modelos y normas regulatorias, lo que induce al análisis de contextos socio-históricos precisos (Colectivo Ioé, 2008).

³ La actividad como empresa callejera (Cross y Morales, 2007), minoristas de la calle (Llewellyn y Burrow, 2008) o comercio ambulante (Llancar, 2012).

⁴ La táctica la entendemos con base en De Certeau (1996 [1980]: 45) como una práctica instantánea que transforma una situación en favorable por la rapidez de movimientos que cambian la organización en el espacio.

ción y otra están difuminadas o son de mercurio, -usando la metáfora de Lofland-, pues se combinan y se mezclan creando puntos de intersección.

La identidad social, la entendemos, como “aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social(es) junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia” (Tajfel 1984: 290). Cada sociedad al mismo tiempo define y crea la realidad psicológica de las personas. En la sociedad se pone en juego el sí mismo y se convierte en realidad en la medida en que se vive, en este sentido entendemos que las teorías de la identidad son parte de una interpretación de la realidad variable de acuerdo al universo simbólico y las legitimaciones de una sociedad. Por su parte, las categorías sociales ayudan “a crear y definir el puesto del individuo en la sociedad” (Tajfel 1984: 291), de ahí que categorías de sexo, género, clase establezcan inclusión o exclusión, lo que funciona como un marco de conocimiento mutuo que retiene, organiza, y aplica la experiencia que se tiene de uno y del otro.

Las ciudades contemporáneas se caracterizan por una combinación de identidades, lo que “convierte a la ciudad en un tejido inmenso de campos identitarios poco mal definidos, ambiguos, que interaccionan con otros y que acaban por hacer literalmente imposible cualquier tipo de mayoría [...]. Hay que percibir la urbe como un calidoscopio, donde cada movimiento del observador suscita una configuración inédita de los fragmentos existentes” (Delgado, 1999a: 104). En este sentido, reflexionar y evidenciar como se mueve ese otro, con el que se comparte el espacio público mientras realiza una actividad económica itinerante, nos da cuenta de aspectos sociales como la inclusión o exclusión ya que quien realiza la actividad económica muchas veces es un extraño y un extranjero; podemos reconocer las atribuciones que se les hacen y que facilitan controlar, restringir y condicionar la movilidad ciertas poblaciones itinerantes por el espacio público creando diferencias tanto en sus cuerpos y como en los espacios.

Investigando en el espacio público

A partir de lo que hemos explicado de los componentes: político, económico y urbano, evidenciamos que son cambiantes, se trastocan e inciden mutuamente, por eso para abordar unas actividades económicas itinerantes y captar sus movimientos necesitamos de un método adaptable como lo es la etnografía urbana.

Etnografía urbana

La etnografía a lo largo de su historia ha sufrido diferentes transiciones, una de ellas se relaciona con el repliegue ocurrido en la antropología que orienta a la realización de estudios en realidades sociales próximas (Pujadas et al., 2004), concentrando la investigación en lo urbano hacia los años 60 (Cucó, 2004).

En ese repliegue de la etnografía hacia lo urbano se hace incorporación de diferentes aportes teóricos, siendo fundamental la idea de interacción social. La interacción facilita describir y analizar las relaciones en una constelación funcional, es decir, el significado en los vínculos más sutiles y fortuitos entre las personas. Dichos vínculos se establecen y restablecen constantemente, modificándose o dimitiendo de acuerdo a cada situación, por lo que el resultado es colectivo, ese resultado se da en el fluir constante en las ciudades (Simmel, 1986).

En la investigación de lo urbano con etnografía urbana también se han introducido aportes provenientes de los estudios de las culturas y costumbres de la escuela de Chicago y los estudios de campos de relaciones localizadas como lo hacen investigadores de la escuela de Manchester. Estos aportes que contribuyen a la etnografía urbana se amplían de tal manera que realizar una genealogía hasta el presente es una tarea enciclopédica que se ha reestructurado en los instrumentos metodológicos y conceptuales para analizar las urbes contemporáneas (Cucó, 2004). Al respecto, existen diversas compilaciones, pero más que hacer una nos interesa nombrar algunos aspectos de la etnografía urbana que confluyen y son transversales a la investigación social.

Tales aspectos refieren a la inclusión de la idea de las relaciones de poder que se tejen en ámbitos públicos y privados en las actividades y en las poblaciones con alta movilidad (Signorelli, 1999). Al reconocer las relaciones de poder es posible entender como las prácticas sociales las involucran.

Igualmente, consideramos diversas formas de observación, teniendo presente que en lo urbano observamos situaciones parceladas y vidas fragmentadas, en inmersiones breves en los grupos y con contactos cortos (Monnet, 2002). La observación está supeditada al dinamismo, a la inestabilidad, en donde se “registran flujos organizados e identificables” (Delgado, 2007b: 131).

Esos flujos envuelven personas, con posicionamientos políticos, por lo que también incluimos las ideas de mediación y de redes (Cucó, 2004). Pero los flujos van más allá, puesto que con el uso de los diferentes objetos que hacen parte de la ciudad o en los que se desplazan las personas, también se mueven las imágenes, las ideas y la información (Sheller y Urry, 2006). De manera que para de estudiar esos movimientos implicamos el paradigma de las movilidades.

Dicho paradigma estudia el movimiento, con el movimiento, el movimiento potencial y el movimiento bloqueado así como las inmovilidades temporales/voluntarias, dándole énfasis a aspectos que han estado presentes pero que se han relegado en las ciencias sociales y en los estudios urbanos como el hecho de reconocer que la interacción se produce en movimiento (mientras se camina), dentro de un objeto de se mueve (medio de transporte), con unos mediadores tecnológicos que incluyen imágenes (publicidad) e información (guías, internet) y con una constante transmisión de ideas (Büscher, Urry, y Witchger, 2010). Es tal su importancia que el hecho de moverse se convierte en algo susceptible de control y gestión.

Al centrar nuestra atención en el movimiento, nos fijamos en el movimiento físico de un lugar a otro, en el significado del movimiento para quien lo realiza y en la encarnación de una experiencia y práctica a través del movimiento.

En nuestra etnografía urbana con la incorporación de las técnicas móviles, compartimos y observamos las personas con actividades económicas itinerantes en sus propios escenarios de trabajo, ayudándonos el hecho de movernos al encuadre cultural y al conocimiento del contexto, de tal manera que seguimos la premisa de la etnografía de comprender las tramas, juegos y dinámicas de las prácticas de la vida cotidiana de las personas durante un tiempo, viendo lo que pasa, escuchando lo que dicen, preguntando cosas (Hammersley y Atkinson, 1994[1983]), mientras se mueven y nos movemos con ellas *in situ*.

Técnicas móviles

Enmarcamos nuestra investigación en el método etnográfico para la aprehensión de los movimientos en las actividades económicas itinerantes. Concretamente implementamos la etnografía urbana que usa varias técnicas de investigación (una técnica hace referencia al procedimiento de recogida de información y puede ser aplicado por cualquier método). Hemos elegido las técnicas móviles basándonos en el paradigma de las movilidades que modifica técnicas tradicionales para conseguir el conocimiento de la vida social durante el movimiento.

Estas técnicas sirven para captar los trayectos y el proceso de los trayectos de cualquiera de los movimientos –personas, objetos, ideas, información e imágenes- (Büscher, Urry, y Witchger, 2010). Del repertorio de técnicas móviles⁵ hemos seleccionado “caminar con”, la entrevista móvil y la observación participante móvil cuyo uso se explica a continuación. Cada técnica la aplicamos movilizándonos por el espacio público, transformando así aspectos de técnicas tradicionales como la observación participante y la entrevista.

⁵ Observación del movimiento, “caminar con”, entrevista móvil, vídeo-etnografía móvil, diarios espacio-temporales, ciber-investigación (mensajes de texto, websites, chats, blogs, e-mails, listas de servidores), viajes imaginarios, técnicas de desarrollo y *performance* de la memoria, proyección de interacciones futuras, análisis de puntos de transferencia (Büscher, Urry, y Witchger, 2010: 8-12)

Aplicando las técnicas en la ciudad de Barcelona

Barcelona es una ciudad con multiplicidad de movilidades, algunas de las que presenta su ayuntamiento refieren al movimiento de personas, de objetos y de ideas e imágenes de la ciudad, por eso nos dice que Barcelona cuenta con 453.485 empresas (14% de España) de éstas 5000 son extranjeras; para el 2011 se sitúa como la quinta ciudad Europea y la duodécima del mundo en términos de producción científica, con 12 universidades y 247.571 estudiantes, de los cuales 14.732 fueron extranjeros durante el curso 2010-2011; en el 2011 se posiciona entre las seis mejores ciudades europeas para los negocios, es la segunda ciudad europea que mejor promueve los negocios y la tercera más conocida por los ejecutivos europeos, es una de las 10 áreas urbanas del mundo receptoras de proyectos de inversión extranjera. En cuanto al turismo en el 2011 alcanzó 15.5 millones de pernoctaciones hoteleras, 7.3 millones de turistas y 2.6 millones de pasajeros de cruceros, siendo el primer destino de cruceros entre los puertos del mediterráneo; ocupa la tercera posición en el ranking de organización de acontecimientos feriales y congresuales (Ayuntamiento de Barcelona, 2012). Barcelona es una ciudad global, con capacidad turística y con toda una serie de conexiones que la han convertido en foco de atracción (Horta *et al.*, 2010) tanto para diferentes grupos de personas: trabajadores, estudiantes, expositores, como para organizaciones tecnológicas y financieras.

Dada esta diversidad de personas en movimiento por trabajo, estudio, negocios o turismo, debimos hacer la delimitación del campo, con base en la revisión de unos recorridos en los que usamos la deriva⁶. En esos recorridos detectamos unas plazas y calles localizadas en el centro histórico de Barcelona, concretamente en el Barrio Gótico (Ver Mapa 1) donde además de transeúntes estaba la presencia de personas realizando actividades económicas itinerantes. Nuestros criterios para la delimitación fueron: 1) Espacios públicos en donde se realizan actividades económicas itinerantes; 2) Espacios donde confluyen actividades formales con alto flujo de actividades económicas itinerantes; 3) Espacios de proliferación de consumidores de los servicios y productos ofertados por quienes realizan las actividades económicas itinerantes; 4) Espacios objeto de permanente control de la guardia urbana.

Mapa 1. Centro histórico y Barrio Gótico⁷



⁶ La deriva la utilizamos sólo al inicio del trabajo empírico con un objetivo claro: delimitar el campo de trabajo, así que aprovechamos lo fortuito del caminar para establecer unos límites de actuación. En este artículo no la desarrollamos pero pueden consultar: (Debord 1956, Smith, 2010; Bridger, 2012; Rubin, 2012; Benjamin, 2012[1974], Pellicer, Vivas y Rojas, 2013).

⁷ Información web Ayuntamiento de Barcelona: bcn.cat

“Caminar con”

“Caminar con” consiste en trasladarse mediante el acto de caminar en compañía de una persona que informa sobre un proceso social. Esta técnica facilita acceder: a la percepción (valores, experiencias y sensaciones ambientales), a las prácticas espaciales, a los vínculos, a la arquitectura social y a las esferas sociales (Hall, 2009; Kusenbach, 2003). Esto es posible porque en la relación de las personas-espacio el caminar es una experiencia de la vida cotidiana, siendo una forma de movilidad significativa para el entendimiento de las experiencias urbanas.

Esta es una técnica híbrida que transforma la deriva, porque se camina, pero se hace siguiendo la orientación de la persona a quien se acompaña y se combina con la observación participante móvil porque quien investiga se sumerge en el contexto de la persona, experimenta a su lado las condiciones ambientales y se mueve respondiendo a lo inesperado del espacio público, en este sentido, “caminar con” sobrepasa el acto de acompañar pues se sumerge el investigador en la cotidianidad con las implicaciones que tiene el movimiento (Fink, 2012; Ross, Renold, Holland, y Hillman, 2009).

Los recorridos los realizamos por los lugares delimitados, de manera que caminamos con 5 personas diferentes, algunos recorridos coinciden en las calles y las plazas que seleccionan para su trabajo pero también nos acercamos a otros espacios que suelen frecuentar cotidianamente, al mismo tiempo, captamos las respuestas espontáneas ante las situaciones emergentes en el espacio público. Al “caminar con” si bien no se define la ruta, porque nos guía la persona que acompañamos, si que limitamos el tiempo de disponibilidad para estar haciendo el acompañamiento.

Al acompañar a las personas en sus actividades habituales, es posible realizar observaciones y hacer preguntas sobre lo que está pasando en ese momento, facilitando la interpretación del significado de las experiencias:

“**N**⁸ dice: -vamos a comer-.

R me dice: -¿por qué no nos acompañas?.

E⁹: -si, ¿puedo?

A responde: -¿y por qué no vas a poder?

E: [...]. Yendo de camino al lugar donde suelen comer.

A: -entre el 2000 y el 2006 habíamos muchos músicos y todos nos conocíamos, tocábamos tranquilamente en la calle, muchos hicieron grupos famosos.

E: -¿dónde están hoy en día?-.
 Extracto diario de campo OP13-23-11-12

A: -Actualmente tocan por todo el mundo; [suspira] mientras, toco en la calle-”.

Extracto diario de campo OP13-23-11-12

En nuestro caso con las personas con actividades económicas itinerantes, el día de trabajo transcurre básicamente en el espacio público, en este sentido la técnica facilita acceder sin obstaculizar la actividad cotidiana e incluso, como relatamos en el fragmento, ocurre un acercamiento a otros espacios relacionados con su vida diaria.

Al caminar son muchos los detalles que aparecen, podemos identificar las conexiones entre las personas que realizan las actividades, las señales y los dispositivos tecnológicos que utilizan, los recorridos que suelen hacer y las estrategias para evitar la vigilancia.

“**E**: Llega **R** y me saluda:

R: -hola, soy **R**, [me extiende su mano]-

E: [extiendiendo mi mano]-hola, soy Luz (**E**)

R: -soy quien da aviso a [muestra con un gesto] (**A** y **G**), cuando viene la policía-.

R: -**A** y **G** tocan primero en las terrazas del Pi y después en las de esta plaza [señala las terrazas del lugar], así la policía no nos multa-

⁸ En fragmentos de notas del diario de campo usamos letras mayúsculas para diferenciar a las personas y mantener su identidad y confidencialidad.

⁹ **E** es Luz Dary Ríos Castañeda, quien realiza el trabajo de campo.

E: -¿tiene esto sentido?, pues ya les conoce la policía-

R: – ¡cómo no van a conocer lo que hay en su casa!, a veces ponen una multa de 60 euros pero nunca se pueden llevar los instrumentos. Y si ponen la multa hay que tocar para pagarla, el problema es cuando se acumula dos multas-”.

Extracto diario de campo OP13-23-11-12

Al estar alerta, captamos detalles que surgen durante el proceso de caminar sin necesidad de caer en la saturación con preguntas. Simplemente, hablamos de aspectos que facilitan el acercamiento a la cotidianidad, por tanto, creamos un vínculo distendido, si bien conseguimos dar respuesta a preguntas planteadas durante el proceso de indagación, el objetivo es acompañar la experiencia del recorrido y seguir las explicaciones, expresiones, acciones y el manejo del espacio de las personas que acompañamos.

E: En el camino **A** me muestra diferentes músicos [los señala dirigiendo la mirada y el rostro] de los que dice: -son “maestros”-. [Luego señala una terraza...]

E: En el camino por la *carrer de Avinyo*:

N pide dinero a los que ve con aspecto de turistas [cambia la expresión de su rostro, va arrastrando su silla de ruedas con las piernas y extiende el brazo en el que lleva un vaso], y un turista le da dos euros.

N: -gracias-

E: [**N** hace gesto de gratitud inclinando la cabeza y cerrando los ojos], al dejar pasar al turista se dirige a nosotros.

N: -ya completé para la comida-[sonríe]”.

Extracto diario de campo OP13-23-11-12

Al sumergirse en el espacio público mediante el hecho de caminar experimentamos el espacio construido, y estando con las personas aprehendemos el uso que le dan al mobiliario urbano, a la forma de las construcciones, a la arborización o a cualquier objeto al que incluso le asignan nuevos usos.

“Observo a los vendedores que están allí, lanzan sus objetos, los esconden en las palmeras y basureros de la plaza, cuando ven a la policía se sientan en las escaleras o en las sillas reunidos de a tres o cuatro”. Extracto diario de campo OP23-02-02-2013.

También identificamos como es la respuesta de las personas que acceden o no a los servicios y captamos comentarios sobre dichos servicios.

E: Poco antes de finalizar la presentación, aparecen dos motoristas de la guardia urbana.

Público: [las personas no se mueven].

E: Así que la guardia urbana no alcanza a penetrar el círculo que rodea a los *Street flow*. Pero un guardia llega caminando y alcanza al brasileño y al británico que retrocedían a recoger unas gorras de los compañeros que han huido replegándose, acompañan al guardia donde los motoristas.

Público: [al ver esto comienzan a silbar y a abuchearlos].

E: La guardia urbana les deja.

Street flow: -gracias-, muestran las gorras y dicen:-no olviden la colaboración-.

Público: [algunas personas se acercan a darles monedas], -son chavales que no están haciendo nada malo”.

Extracto diario de campo OP26-01-03-2013

Durante el proceso hacemos uso de la cámara fotográfica, de una grabadora de audio o una libreta de notas para dejar detalles sobre lo que ocurre, aspectos que posteriormente transcribimos y anotamos ampliamente en el diario de campo.

La entrevista móvil

Esta técnica abre la posibilidad de acceder a las nuevas formas de movilidad, más allá del hecho de caminar ya que se ha implementado mientras se conduce (Büscher, 2006), se va en bicicleta o en un medio de transporte masivo: tren (Watts y Urry, 2008), metro (Jirón, 2010), avión (Hannam *et al.*, 2006). Esta técnica articula la entrevista abierta y la observación participante durante la realización de un trayecto, en este sentido, el medio para moverse es lo menos importante, porque el centro de atención está en la relación de la persona con el espacio por el que se traslada. De esta manera, se transforman dos técnicas tradicionales como lo son la entrevista y la observación participante en una con la que se obtiene una información específica sobre el espacio.

Como requerimiento general de una entrevista, se hace también un guión de acuerdo con la investigación, pero las preguntas son referidas al espacio específico por el que acontece el desplazamiento y a las relaciones que se tejen en él (en la elaboración del guión es de gran ayuda el conocimiento previo obtenido a través de la observación participante móvil). Seleccionamos las personas y establecemos acuerdos para hacer las entrevistas móviles, dejando claro a cada persona lo que pretendemos, qué haremos con el material, cómo lo manejaremos, cómo lo grabaremos y tras su aceptación quedamos a su disposición para el recorrido. En esta técnica se delimita el tiempo de duración de la entrevista, que si no se logra en una oportunidad por los eventos emergentes se fragmenta y continúa en varias sesiones pues precisamente lo que intentamos es encontrar esas variaciones que se dan en el espacio.

Al hacer entrevistas móviles se logra estimular la memoria para obtener impresiones del momento, se accede a la experiencia del cuerpo en movimiento y se focaliza la atención en las emociones (Brown y Durrheim, 2009; Carpiano, 2009; García, Eisenberg, Frerich, Lechner, y Lust, 2012; Jones, Bunce, Evans, Gibbs, y Hein, 2008; Miaux *et al.*, 2010). “La entrevista en movimiento es, por tanto, una práctica social móvil de significación discursiva del lugar, donde la localización física aporta el marco semiótico que acota las producciones discursivas” (Vivas *et al.*, 2011: 7-8).

A: [Habla de la plaza de la catedral] -esa es una plaza guay, pero sólo me dejan tocar en dos terrazas y ¡caminar tanto por dos terrazas!, no vale la pena-

E: -¿tú a dónde vas?-

A: -a la plaza del Pi-

E: -pues vamos-. Caminamos juntos y cuando nos acercamos [a la plaza del *pi*]

A: -no me joda, no me diga que no hay gente-

E: -quizás por el sol tengan gente-

E: [vemos casi vacías las mesas].

A: -hasta aquí, hoy doy por terminado.

E: -¿qué harás?-

A: -voy a la plaza real.-”.

Extracto diario de campo OP30-15-03-2013

La información que aporta una entrevista móvil está vinculada con las relaciones establecidas entre las personas y el espacio, por eso debe contextualizarse y atender a las condiciones instantáneas que ocurran durante el proceso:

A (ve pasar) a un hombre que hace de estatua en la rambla. Comenta –me recuerda cuando yo lo hacía-

E: ¿qué te recuerda?

A: -hacía de estatua en *La Rambla*, pero con la selección ya no pasé y tuve que dedicarme a esto.

E: También pasó un mimo.

A: –es una pasada y un artista. Quería aprender ese arte pero no pude; en *La Rambla* sí que aprendí a hacer reír a la gente, pero me hubiera gustado estudiar ese arte-

E: Luego intenta tocar pero se detiene. -¿qué pasa?-

A: -sí lo hago opacaría al que toca la guitarra- [es un espacio abierto con muchas personas y ruidos]”.

Extracto diario de campo OP15-07-12-12

Tras los recorridos se procede inmediatamente a la escritura de detalles observados y al reporte en el diario de campo junto a la transcripción de la grabación.

La información obtenida permite pasar del nivel especulativo a uno en el que se obtiene argumentos a los aspectos explorados.

Observación participante móvil

Es la observación participante realizada mientras se traslada por diferentes espacios (Büscher, 2006; Büscher y Urry, 2009; Pellicer et al., 2013), en nuestro caso, el espacio público.

En nuestro trabajo de campo realizamos dos observaciones semanales durante 7 meses, cada una con una duración aproximada entre 4 a 5 horas. Estos recorridos son en los espacios en los que establecimos la presencia de personas realizando actividades económicas por el centro histórico de Barcelona. Al ser ejecutadas cada semana captamos sutiles cambios de las personas con las actividades económicas itinerantes en cuanto al comienzo y finalización de la actividad, así como de los itinerarios a través del espacio público. También relacionamos con certeza la interdependencia del factor climático y el turismo con las actividades económicas itinerantes. La observación participante móvil es la técnica que nos facilita el uso de las técnicas móviles de “caminar con” y la entrevista móvil.

En una observación desde el comienzo lo más adecuado es escribir y describir, a lo que podemos sumar una actitud de *flâneur* (Benjamin, 2012[1974]). El *flâneur* es un curioso observador de las manifestaciones de lo urbano, privilegia las sensaciones, la contemplación de lo ordinario de la ciudad y sus practicantes comunes facilitando la descripción de lo urbano, a diferencia de quien deriva elige los caminos a transitar. El *flâneur* es un recurso con el que es posible una actitud investigadora evocadora de dos funciones las “de mirar y describir lo urbano” (Durán, 2011: 140).

15:45 He ido en dirección avenida *Portal de l'Angel*, [...] Al tomar por el *Portal de l'Angel* veo pocas personas, supongo que es por la hora, pero los que están van con sus bolsas. El árbol está cerrado, los bomberos están ofreciendo su calendario y hay mesas de distintas organizaciones promocionando su actividad. Continúo por carrer de la *Portaferrissa* que carece de vendedores. En *Plaça de Sant Josep Oriol*, están las personas en las terrazas y hay un auto del ayuntamiento lavando el suelo de la plaza.



En la parte frontal de la Catedral se encuentra el mercado navideño y al ir por el lateral de la Catedral tan sólo veo al hombre que mendiga (G) en su silla de ruedas; en el *Museu Frederic Marès* hay un guitarrista. (Extracto diario de campo OP17-21-12-12)

Discrepamos de la idea que se tiene de observar sin interactuar de algunas vertientes de estudios urbanos que consideran que quien investiga es totalmente observador por el hecho de per-

manecer en la calle oculto, pues no explica la misión ni pide permiso y también dicen que es totalmente participante porque está involucrado en el espacio que estudia, observa y anota todo lo que acontece a su alrededor sin ser percibido (Marrero, 2009: 86) “al participar de un medio todo él compuesto de extraños, ser un extraño es precisamente la máxima garantía de su discreción y de su éxito” (Delgado, 1999b: 49).

Es cierto que en principio al estar observando gozamos de anonimato, pero a través de la interacción se alcanza una comprensión mayor de las prácticas sociales en los espacios públicos. El hecho de experimentar las sensaciones y establecer una conversación directa aporta unos elementos significativos de la relación de la persona con otras personas, los objetos y su espacio que con la sola observación son insuficientes.

Observar e interactuar al caminar nos proporciona un acercamiento al proceso de esas redes y relaciones que se tejen, entre las diferentes personas que realizan actividades económicas itinerantes y alcanzamos a familiarizarnos con las condiciones personales y de trabajo.

Conclusiones

La etnografía urbana con el uso de las técnicas móviles facilita un acercamiento privilegiado a las prácticas sociales en movimiento en el espacio público porque accedemos a los comportamientos de las personas desde la aproximación y la experimentación del movimiento en el mismo sitio en el que ocurre.

Como resultado obtenemos dos experiencias importantes. Una experiencia referida a lo que captamos, esto es: los movimientos de las personas, los objetos, la información, las ideas y las imágenes. La otra experiencia, es la que conseguimos de las personas a las que observamos y acompañamos en su cotidianidad por el espacio público *in situ*.

Al “caminar con” conseguimos información relacionada con los espacios de trabajo cotidianos de las personas con actividades económicas itinerantes, su interpretación de lo que hacen y cómo lo hacen, identificamos señales y dispositivos tecnológicos, establecemos recorridos y estrategias de evasión de las autoridades. Al mismo tiempo, experimentamos eso que hacen y cómo es la respuesta que reciben del público y los procedimientos de las mismas autoridades.

La entrevista móvil facilita la profundización sobre aspectos concretos referidos al espacio, la contextualización dada por el recorrido ayuda a comprender la relación con los argumentos que se dan mientras se moviliza por dicho espacio.

En cuanto a la observación participante móvil, proporciona la familiarización con el contexto ya que su constancia y frecuencia de realización nos acerca paulatinamente al proceso psicosocial que nos interesa, tras lo cual podemos hacer la entrada a otras técnicas móviles de profundización y aclaración de ideas. Los múltiples recorridos ayudan a identificar algunas regularidades, como las horas en las que aumenta la movilidad de transeúntes, los días de mayor movilidad de turistas y los espacios que suelen caminar.

De esta manera, las técnicas móviles en la etnografía urbana se convierten en otra alternativa de investigación psicosocial al hacer posible indagar procesos con coexistencia del movimiento en las ciudades. En nuestra investigación hemos elegido las actividades económicas itinerantes pero el abanico de posibilidades puede ampliarse mucho más dada la rapidez con la que se transforman las ciudades y las personas.

Agradecimientos

La investigación se enmarca en la realización del doctorado de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona con financiación de COLCIENCIAS-Departamento Administrativo de Ciencia Tecnología e Innovación (Colombia).

REFERENCIAS

- Aramburu, M. (2008). "Usos y significados del espacio público". *ACE: Architecture, City and Environment*, 8, 143-150.
- Ayuntamiento de Barcelona. (2011). "Ordenanza de medidas para fomentar y garantizar la convivencia ciudadana en el espacio público de Barcelona". Consultada 04-04-2011, de <http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/legisla/pdf/legislaAUT176.pdf>
- (2012). Barcelona en cifras 2012. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona. Consultada 07-02-2013, de <http://w42.bcn.cat/web/es/media-room/presentacions/index.jsp>
- Benjamin, W. (2012 [1974]). *El París de Baudelaire*. Argentina: Eterna Cadencia.
- Bridger, A. J. (2012). "Visualising Manchester: exploring new ways to study urban environments with reference to situationist theory, the derive and qualitative research". *Qualitative Research in Psychology*, (just-accepted).
- Brown, L. & Durrheim, K. (2009). "Different kinds of knowing generating qualitative data through mobile interviewing". *Qualitative Inquiry*, 15(5), 911-930.
- Büscher, M. (2006). "Vision in motion". *Environment and Planning A*, 38(2), 281-299.
- Büscher, M. & Urry, J. (2009). "Mobile methods and the empirical". *European Journal of Social Theory*, 12(1), 99-116.
- Büscher, M. Urry, J. y Witchger, K. (2010). *Mobile methods* (Taylor yFrancis e-Library ed.). London and New York: Routledge.
- Carpiano, R. M. (2009). "Come take a walk with me: the "Go-along" interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being". *Health y Place*, 15(1), 263-272.
- Colectivo Ioé (2008). *Trabajo sumergido, precariedad e inmigración en Catalunya. Una primera aproximación*. Madrid: El Colectivo
- Comisión Europea (1998). *Comunicación de la comisión sobre el trabajo no declarado*. Bruselas, COM 219.
- Companion, M. (2007). "Adaptability and survival: a case study of street vendor responses to famine conditions in Etiopía, 1999". En: Cross, J y Morales, A (Eds.), *Street entrepreneurs . People, place and politics in local and global perspective* (pp.223-244). London: Routledge.
- Cross, J. & Morales, A. (2007). *Street entrepreneurs. People, place and politics in local and global perspective*. London: Routledge.
- Cucó, J. (2004). *Antropología urbana*. Barcelona: Ariel.
- De Certeau, M. (1996 [1980]). *La invención de lo cotidiano*. México, D.F.: Cultura Libre.
- Debord, G. (1956). "Theory of the derive". *Les Lèvres Nues* (9). Reprinted in *Internationale Situationniste* (2) (December 1958). Consultada 09-09-2011, de <http://library.nothingness.org/articles/SI/en/display/314>
- Delgado, M. (1999a). *Ciudad líquida, ciudad interrumpida: la urbs contra la polis*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- (1999b). *El animal público: Hacia una antropología de los espacios urbanos*. Barcelona: Anagrama.
- (2007a). *La ciudad mentirosa: fraude y miseria del "modelo Barcelona"*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- (2007b). *Sociedades movedizas: Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.
- Durán, L. A. (2011). "Miradas urbanas sobre el espacio público: el flâneur, la deriva y la etnografía de lo urbano". *Revista Reflexiones*, 90(2), 137-144.
- Fink, J. (2012). "Walking the neighbourhood, seeing the small details of community life: reflections from a photography walking tour". *Critical Social Policy*, 32(1), 31-50.
- Fourastié, J. (1956). *La gran esperanza del siglo XX*. Barcelona: L. Miracle.

- García, C. M., Eisenberg, M. E., Frerich, E. A., Lechner, K. E. y Lust, K. (2012). "Conducting go-along interviews to understand context and promote health". *Qualitative Health Research*, 22(10), 1395-1403.
- Hall, T. (2009). "Footwork: Moving and knowing in local space (s)". *Qualitative Research*, 9(5), 571-585.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994[1983]). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hannam, K., Sheller, M. y Urry, J. (2006). "Editorial: mobilities, immobilities and moorings". *Mobilities*, 1(1), 1-22.
- Horta, G., Antebi, A., Cardús, L., González, P., Pujol, A., Yanes, S., et al. (2010). "La Barcelona turistizada. A voltes. pels itineraris turístics de Barcelona (1908-2008)". *Revista d'Etnologia De Catalunya*, (36), 126-135.
- Jirón, P. (2010). "On becoming 'la sombra/theshadow'". En: Büscher, M., Urry, J. y Witchger, K. (Eds.), *Mobile methods* (pp. 36-53). London and New York: Routledge.
- Jones, P., Bunce, G., Evans, J., Gibbs, H., y Hein, J. R. (2008). "Exploring space and place with walking interviews". *Journal of Research Practice*, 4(2).
- Kusenbach, M. (2003). "Street phenomenology the go-along as ethnographic research tool". *Ethnography*, 4(3), 455-485.
- Llancar, C. A. (2012). "Informalidad y comercio ambulante. Algunas notas preliminares". *Summa Humanitatis*, 3(1).
- Llewellyn, N. & Burrow, R. (2008). "Streetwise sales and the social order of city streets". *British Journal of Sociology*, 59(3), 561-583.
- Lofland, L. (2009[1998]). *The public realm. exploring the city's quintessential social territory*. United States of America: Aldine Transaction.
- Marrero, I. (2009). "La producción del espacio público. Fundamentos teóricos y metodológicos para una etnografía de lo urbano". (Con) *Textos: Revista d'Antropologia i Investigació Social*, (1), 74-90.
- Miaux, S., Drouin, L., Morency, P., Paquin, S., Gauvin, L., y Jacquemin, C. (2010). "Making the narrative walk-in-real-time methodology relevant for public health intervention: Towards an integrative approach". *Health & Place*, 16(6), 1166-1173.
- Monnet, N. (2002). *La formación del espacio público: Una mirada etnológica sobre el Casc Antic de Barcelona*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- OIT (2002). *El trabajo decente y la economía informal*, 90 conferencia internacional del trabajo. Ginebra: OIT.
- Pellicer, I., Vivas, P. y Rojas, J. (2013). "La observación participante y la deriva: Dos técnicas móviles para el análisis de la ciudad contemporánea. El caso de Barcelona". *EURE (Santiago)*, 39(116), 119-139.
- Pujadas, J. J., Comas, D. y Roca, J. (2004). *Etnografía*. Barcelona: UOC.
- Ríos, L. D. & Rojas, J. (2012). "Prácticas sociales en el espacio público. Usos que sobrepasan las normas y el diseño del espacio". *URBS.Revista De Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 2(1), 33-50.
- Ross, N. J., Renold, E., Holland, S. y Hillman, A. (2009). "Moving stories: using mobile methods to explore the everyday lives of young people in public care". *Qualitative Research*, 9(5), 605-623.
- Rubin, E. (2012). "Catch my drift? situationist *dérive* and urban pedagogy". *Radical History Review*, 114, 175-190.
- Sheller, M. & Urry, J. (2006). "The new mobilities paradigm". *Environment and Planning A*, 38, 207-226.
- Signorelli, A. (1999). *Antropología urbana*. Rubí: Anthropos.
- Simmel, G. (1986). *El individuo y la libertad: ensayos de crítica de la cultura*. Barcelona: Península.
- Simpson, P. (2011). "Street performance and the city public space, sociality, and intervening in the everyday". *Space and Culture*, 14(4), 415-430.

- Smith, P. (2010). "The contemporary derive: a partial review of issues concerning the contemporary practice of psychogeography". *Cultural Geographies*, 17(1), 103-122.
- Soja, E. W. (2008[2000]). *Postmetrópolis: estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales: estudios de psicología social*. Barcelona: Herder.
- Vivas, P., Pellicer, I., Rojas, J., López, Ó., Fernández, B. y Paricio, A. (2011). "Ciudades y espacios movedizos: Prácticas y técnicas móviles". Second International Conference of Young Urban Researchers. Lisboa: Instituto Universitario de Lisboa (ISCTE-IUL).
- Watts, L., y Urry, J. (2008). "Moving methods, travelling times". *Environment and Planning D: Society and Space*, 26(5), 860-874.

SOBRE LOS AUTORES

Luz Dary Ríos Castañeda: Es Psicóloga y Magíster en Estudios Socioespaciales de la Universidad de Antioquia (Colombia). Actualmente estudiante del Doctorado de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) y Máster en Investigación en Psicología Social de la misma Universidad. Beneficiaria de la beca Francisco José de Caldas del departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación COLCIENCIAS (Colombia) y de la beca Tomás Ibáñez del Departamento de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus principales ámbitos de interés son la gestión de prácticas sociales urbanas y los procesos psicosociales en espacios públicos y privados.

Jesús Rojas Arredondo: Es Licenciado en Psicología de la Universidad Autónoma de México y doctor en Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Ha sido consultor de la en la Universitat Oberta de Catalunya y ha impartido seminarios en el doctorado de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente es profesor asociado de esta universidad y coordina proyecto con la financiación del Departamento de Psicología Social en el marco de la beca Tomás Ibáñez. Sus principales ámbitos de interés son las prácticas urbanas y metodologías de investigación social.

“L’Escola Oberta”: la tribu educa a quien quiere ser docente

Miquel Ortells Roca, Universitat Jaume I, España
Marc Pallarés Piquer, Universitat Jaume I, España
Flores Higuera Parra, Universitat Jaume I, España

Resumen: *Todavía hoy, en el siglo XXI, el peligro del “verbalismo academicista” sigue latiendo en la formación universitaria. El Grupo de Innovación Educativa «Agitando Vidas», formado por profesorado del Área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Educación de la UJI, propone acciones para superar dicho verbalismo. Para ello diseña, lleva a cabo y evalúa un proyecto de innovación que permite aprovechar la experiencia personal y social de diversos agentes del sistema educativo. Mediante el relato de las experiencias y el posterior diálogo se persigue alcanzar un conocimiento más directo, práctico, intuitivo y con una mayor carga de afectividad, de lo que constituye la intervención docente en la escuela pública actual. El proyecto asume que solo un enfoque basado en la reflexión interdisciplinar, la horizontalidad, el trabajo cooperativo y la confianza en la responsabilidad del alumnado respecto a su propia formación inicial, puede conseguir su concienciación respecto a la tarea transformadora que se espera hoy de una educación progresista. La ponencia describe los antecedentes y fundamentos conceptuales del proyecto, sus diferentes fases de desarrollo, los resultados conseguidos y las implicaciones socioeducativas que plantea.*

Palabras claves: *innovación educativa, horizontalidad, responsabilidad del alumnado, diálogo práctica–universidad*

Abstract: *Even today, in the XXI century, the danger of “academic verbiage” is still present in university. The Educational Innovation Group «Shaking Lives», formed by teachers who belong to Department of Education of the UJI, proposes actions to overcome such verbiage. Focused in this goal it designs, conducts and evaluates an innovative project that takes advantage of personal and social experience of various actors of the educational system. Through the report of practical experiences and the subsequent dialogue it aims to achieve a more direct, practical, intuitive and with a greater burden of affection, of what constitutes today the task of teaching in public schools. The project assumes that only developing an approach based on interdisciplinary reflection, horizontality, cooperative work and confidence in the students' responsibility regarding their own initial training, we can get their awareness of the transformative task expected today in progressive education. The paper describes the background and conceptual foundations of the project, its different stages of development, results achieved and the implications socioeducational posed.*

Keywords: *Educational Innovation, Horizontality, Responsibility of Students, Practice–University Dialogue*

El GIE “Agitando Vidas”

El Grupo de Innovación Educativa (de aquí en adelante GIE) “Agitando vidas” está formado por profesorado del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón (España) (de aquí en adelante UJI). Incluye a la totalidad de miembros del Área de Teoría e Historia de la Educación, profesorado que imparte asignaturas principalmente de los Grados de *Maestro/Maestra de Educación Infantil* y *Maestro/Maestra de Ed. Primaria*. También imparten créditos en materias propias del área en cuatro másteres que implican alguna vertiente educativa. Las asignaturas *Teoría de la Educación*, *Historia de la Educación Contemporánea*, *La educación en el mundo actual* y *Formación para la Convivencia democrática* son cursadas por un total de 730 alumnos y alumnas. Los miembros del GIE participan, independientemente de su categoría académica – titular (1), contratada (1), ayudante (1) o asociado/a (7)–, no solo en la docencia, sino también en la elaboración del programa de las asignaturas, tanto en Grados como en Másteres.



Previo al inicio de cada curso, el área mantiene el hábito de reflexionar conjuntamente con la intención de adaptar y mejorar nuestra propuesta docente, así como de coordinarnos para renovar y actualizar cooperativamente programas y materiales (fichas de trabajo, textos, documentos audiovisuales, bibliografía...). Por otra parte, cada una de las asignaturas mantiene *una sola aula virtual*, de manera que todo el alumnado de los diversos grupos de la asignatura comparte los mismos documentos, orientaciones, actividades... Cada profesor o profesora es responsable de un grupo de estudiantes, pero el grado de compromiso con la globalidad del área es muy alto. Además, es nuestra pretensión que el estudiantado pueda compartir y estar acompañado en su proceso de aprendizaje tanto por el resto de compañeros de las dos especialidades de *Maestro/Maestra* como de todos los docentes que imparten la asignatura a cada uno de los grupos.

Desde esta comprensión del equipo, los miembros del área valoramos los resultados anteriores, revisamos y actualizamos el material disponible, proponemos mejoras y acordamos responsables encargados de intentar mejorar cada uno de los materiales que utilizarán los estudiantes. Dividimos el trabajo y después realizamos propuestas sobre organización y material; que luego serán debatidas colectivamente en una posterior reunión de coordinación. Así, el material pasa por una revisión inicial cada año, y los cambios son analizados por el equipo docente para conseguir que el alumnado disponga de herramientas que optimicen su proceso de aprendizaje. Todo esto presupone y alienta un enfoque de trabajo en el que la horizontalidad y la cooperación son principios fundamentales, tal y como venimos haciendo a lo largo de los últimos cursos (García, Traver, y Candela, 2001; Martí, Ortells y Navarro, 2008; Martí, Ortells y Francisco, 2009; Navarro, Ortells y Martí, 2009; Traver, 2009; Traver y Rodríguez, 2010; Martí *et al.*, 2011; Lozano, 2011).

Por otra parte, también potenciamos el trabajo interdisciplinar, por lo que fomentamos la coordinación de nuestro equipo con profesorado y equipos docentes de otras áreas, departamentos y universidades. Por ejemplo, un proyecto sobre *Aprendizaje Servicio (APS)*, elaborado junto a compañeras del Área de Didáctica General y del Departamento de Comunicación; *Proyectos de Aprendizaje Cooperativo*, con profesorado de titulaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y de la Escuela de Tecnología; o la participación en el grupo nacional de trabajo de la *Jornada de Aprendizaje Cooperativo (JAC)*, que engloba a profesorado universitario que innova mediante Técnicas de Aprendizaje Cooperativo (TACs) (Martí, Ortells y Navarro, 2008; Martí, Ortells y Francisco, 2009; Navarro, Ortells y Martí, 2009; Ortells, Martí y Aragón, 2010; Martí *et al.*, 2011) o la red de APS(U), integrada por docentes universitarios de todo el estado que imparten docencia desde el abordaje del APS (Francisco y Traver, 2010; Francisco y Moliner, 2010, 2011; Moliner y Francisco, 2011).

Necesidad del proyecto y objetivos

Entendemos el hecho educativo universitario como un espacio abierto de reflexión, acción y transformación (Traver, 2009; Lozano, 2011; Moliner García, 2011). Pretendemos hacer efectivo este planteamiento en el día a día de nuestras clases mediante la ampliación de los discursos, los tiempos y las prácticas que configuran la dinámica educativa. Así, queremos profundizar en el conocimiento de las buenas prácticas de profesionales de la educación, porque esto implica un gran esfuerzo para la mejor comprensión del mundo educativo. Sin embargo, no podemos olvidar que la escuela es una *red de redes* (Lozano, 2011; Moliner García, 2011) y, por ello, puede conectar con el interés del alumnado desde la participación real de los sujetos con los saberes múltiples desde los que las sociedades complejas están llamadas a construir su proyecto de convivencia.

Esta coordinación intra e interáreas responde también a la misma filosofía: una forma de entender la educación basada en el trabajo cooperativo y en la autocrítica permanente de nuestra práctica educativa (García, Traver y Candela, 2000; Traver y Rodríguez, 2011; Lozano, 2011). Se apoya fundamentalmente en las ganas y la ilusión de soñar juntos en un proyecto educativo que se va redefiniendo constantemente.

Las fronteras entre educación formal, informal y no formal deben ser hoy más permeables que nunca (Trías, 1999, 2006; Traver, 2009). Hay suficientes evidencias de que la mayoría de los apren-

dizajes significativos no se producen en las aulas, por lo que no debemos impedir la posibilidad de abrir de par en par las puertas de escuelas y universidades. Aspiramos a que nuestros estudiantes de las titulaciones de *Maestro/Maestra* tomen conciencia de que el aislamiento de los ámbitos de socialización sería un error desde el punto de vista democrático: la ciudadanía no es una abstracción, sino una interacción social incardinada en la piel y la vida de las personas. Así, no se pueden formar sujetos políticos –el *zoon politikon* aristotélico– sin atender a la diversidad de lugares y tiempos en los que se construyen las identidades individuales y sociales (Hargreaves, 1999).

Este otro lugar está en la familia, los grupos de iguales, los espacios de educación no formal y en los contextos de recepción y uso de las nuevas tecnologías. Todo ello constituye un entramado imposible de segmentar y fundamenta la apertura de nuestras aulas universitarias a las experiencias que aportan otros agentes educativos (familias, docentes, comunicadores, organizaciones civiles, sindicatos, empresas, ONGs y otros organismos e instituciones públicas y privadas). En definitiva, hoy más que nunca se hace necesario construir *comunidades de aprendices* que, desde una perspectiva socio-comunitaria, afronten los retos de la educación de este siglo (Elboj *et al.*, 2002; Castells *et al.*, 1994). Y los educadores han de estar capacitados y motivados para promoverlas en sus espacios de intervención (Perrenoud, 2012). Asumiendo este principio de apertura a la sociedad, nuestro proyecto se dirigió tanto a miembros del equipo y resto del profesorado del Departamento de Educación, como al alumnado de nuestras asignaturas o de cualquier carrera relacionada mínimamente con la Educación, de otras facultades e incluso público en general.

La mayoría de los componentes del grupo habíamos iniciado, en cursos anteriores, actividades investigadoras y/o formativas relacionadas con la *investigación narrativo-biográfica* (Aguirre *et al.* 2012; Equipo Encontrando Vidas, 2012; Ortell y Roca, 2013) y, como un aspecto de ésta, con el *recurso a las fuentes orales* para profundizar en temáticas educativas. Desde esta base consideramos que no debíamos prescindir, como elemento formativo propio y para el alumnado, de la documentación oral que nos pueden proveer los profesionales de los diversos ámbitos mencionados.

Desarrollando la finalidad esencial enunciada, y de manera coherente con los objetivos propios del GIE, el proyecto se planteó alcanzar los siguientes objetivos:

- Adquirir un conocimiento amplio, profundo y crítico de realidades socio-educativas que a menudo pasan desapercibidas.
- Relacionar la Universidad (institución, profesorado universitario y estudiantado) con la práctica profesional educativa –práctica docente– en toda su amplitud.
- Fomentar el recurso didáctico del *debate socio-educativo*, desde el conocimiento de la práctica, y vinculado a los aspectos menos *escolásticos* de la educación
- De manera concomitante, también contemplamos despertar intereses e inquietudes en los futuros maestros y maestras.

La finalidad principal del proyecto consistió en *que el profesorado y estudiantado adquiriese un conocimiento más amplio y profundo de la realidad educativa a través del intercambio de ideas y experiencias con profesionales del ámbito educativo*. Contemplamos que dicha finalidad general aportaba, en su desarrollo, mejoras educativas relacionadas con “*Competencias y resultados de aprendizaje*”, “*Aprendizaje cooperativo*”, “*Método de casos*”, “*Trabajo en equipo*”, “*Aprendizaje autónomo*”, “*Materiales multimedia*”, “*Coordinación de contenidos*” y “*Coordinación de equipos docentes*”, indicadores todos ellos contemplados en la convocatoria de la Unidad de Apoyo Educativo de la UJI.

Además de la implicación y compromiso del profesorado, nuestro enfoque presupone que el estudiantado debe asumir un papel más activo y participativo en el proceso de su propia formación, sentirse más identificado con dicho proceso y tomar conciencia de que está inmerso en una etapa de un proceso de *aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Esta actitud favorable hacia un aprendizaje participativo le permitirá adquirir una predisposición y compromiso hacia el autoaprendizaje y el trabajo continuado y autónomamente organizado.

Es en el contexto de este GIE y sobre estos fundamentos donde se ha planificado y desarrollado el proyecto de innovación educativa objeto del presente artículo.

Descripción de la práctica

A lo largo del curso 2012-2013 invitamos a participar en sesiones, en formato de *seminario*, a personas relacionadas directamente con realidades educativas de diverso grado de formalidad. Algunas de ellas son –o fueron– docentes de escuelas heterogéneas –de adultos, rurales, circenses, urbanas–; otras, inspectoras o asesoras; incluso otras han representado actividades y acciones con un alto contenido educativo, aunque no dependiente de la institución propiamente escolar (artistas, animadores socioculturales, sindicalistas, comunicadores...). Previmos llevar a cabo, como mínimo, una sesión al mes.

Miembros del equipo docente y el estudiantado nos reunimos con estas personas en sesiones abiertas. La mayoría de las sesiones se llevaron a cabo en el seminario del Departamento de Educación; otras, en aulas con mayor aforo. Los ponentes fueron presentados por miembros del GIE, quienes también avivamos los posteriores coloquios.

En la mayoría de sesiones, la participación de los ponentes invitados se centró, inicialmente, sobre sus vivencias vinculadas con la educación –siempre entendiendo que dichas vivencias incluían opiniones, creencias y puntos de vista ideológicos diversos. En un segundo momento de las sesiones se establecía un coloquio sobre las vivencias descritas así como sobre las ideas expresadas en el que participaron, además del ponente y el profesorado, el alumnado asistente. Al participar profesorado y alumnado de diferentes grados, asignaturas y niveles (los que conforman el abanico implicado en el proyecto) se enriqueció el contexto desde el que profundizar en las diferentes vertientes del hecho educativo.

La oferta de sesiones estuvo, tal y como preveíamos, sujeta a la disponibilidad de los invitados e invitadas y a los horarios académicos. La duración de las sesiones fue de dos horas como promedio. De cada sesión, el profesorado responsable elaboró una reseña que incorporamos a la memoria.

En el desarrollo del proyecto podemos diferenciar tres fases.

Fase 1. Planificación y oferta de la propuesta (septiembre-octubre 2012)

Siendo coherentes con los principios que guían las propuestas pedagógicas de nuestra área, la planificación se realizó conjuntamente entre profesorado y estudiantado interesado. Durante los meses de septiembre–octubre de 2012 se recogieron las propuestas temáticas hechas desde cada grupo–clase. Después, una pequeña comisión de trabajo –mixta profesorado–estudiantado–, desarrolló la propuesta final de seminarios, intentando que fuese equilibrada desde el punto de vista temático. Posteriormente se realizaron los contactos con los potenciales ponentes que condujeron los distintos seminarios. Una vez acordado el calendario, éste se difundió mediante las aulas virtuales al estudiantado de nuestras asignaturas.

Fase 2. Realización de los seminarios (octubre 2012 a mayo 2013)

El desarrollo de los seminarios se inició en el mes de octubre y finalizó el mes de mayo del curso académico 2012–13. El desarrollo de los 11 seminarios ha tenido una dinámica abierta y participativa: centrada, la primera parte de la sesión, en la exposición del ponente invitado, y abierta al debate de todos los participantes en la segunda parte.

En esta fase, consideramos ilustrativo explicitar el perfil de los ponentes así como un resumen de cada uno de los seminarios.

1º. “Un encuentro con D^a Socorro Mercé, inspectora de Educación”, Funcionaria jubilada, exinspectora de la Inspección Técnica–Educativa [Sesión 22-10-12]

La intervención de D^a Socorro Mercé fue, esencialmente, una representación en directo de una *historia de vida* –un modelo de investigación con el que el alumnado ha debido enfrentarse durante este

curso. Habló de su trayectoria profesional: de la importancia del hecho de que una niña de un pueblo pequeño, de familia humilde, como era ella, llegase a la escuela de Magisterio. Estuvo becada para estudiar en Valencia y en Madrid, Magisterio y oposiciones a Inspección Técnica Educativa. Recordó que en aquellos momentos (finales de los años 60), la carrera de inspectora estaba muy regulada, y se accedía, previa formación específica, mediante oposición. Una vez inspectora, recorrió toda la provincia de Castellón, tras haber trabajado en otras partes de España.

Relató lo que supuso ser la mujer más joven en conseguir plaza de inspección educativa, “costaba mucho ganarse el respeto de los compañeros, que me veían como una intrusa, que además les decía cómo debían educar y enseñar”. Recordó y reconoció la influencia de los movimientos pedagógicos y autores que estaban ya implantados en Europa. Mostró la importancia de la educación en el mundo rural, de las desigualdades en el acceso a la educación que había en aquel tiempo entre este ámbito y el urbano; las diferencias de acceso entre chicas y chicos, de cómo luchó para reducir estas situaciones injustas trabajando con las familias y orientando al profesorado para que las involucraran.

Expuso sus consideraciones sobre los grandes cambios en la educación de las últimas décadas, desde la *Ley General de Educación de 1970*. Explicó que entiende la laicidad, la coeducación y la educación en sí misma como derechos de las personas que posibilitan una atención a todo tipo de alumnado, siendo avances importantes y a los cuales el alumnado actual de Magisterio habitualmente no les reconoce su verdadero valor.

2º. “*La Educación de las Personas Adultas: ilusiones y necesidades*”, por D. Cèsar Sebastià, maestro jubilado, exdirector de un Centro de Educación de Personas Adultas (EPA) [14-11-12]

D. Cèsar Sebastià ha sido director del centro de EPA “*Pasqual i Tirado*” de Castellón durante los últimos treinta años y después de haber sido maestro rural en diversos pueblos del interior de la provincia. Durante los últimos años de su carrera docente, D. Cèsar compaginó esta tarea de Educación de Adultos con la de profesor de Historia de la Educación en la UJI, por lo que conoce perfectamente la dinámica de los seminarios del Área de Teoría e Historia de la Educación.

Este ponente expuso la evolución conceptual del *Aprendizaje a lo Largo de la Vida* durante los años que estuvo en ejercicio, destacando el progresivo reconocimiento de los saberes de la persona discente y cómo, cualquier currículo que pretenda tener un sentido y un valor, debe partir de dicho reconocimiento. Profundizó en la diversidad de itinerarios y opciones formativas que ofrecían los centros de EPA, destacando el valor de los procesos de alfabetización y de cómo estos procesos provocan enormes cambios en el autoconcepto y autoestima de los educandos.

También expuso la situación actual de la legislación relativa a esta modalidad educativa y de los cambios que, desde su punto de vista, se deberían contemplar en las actualizaciones que se plantearan. Entre sus propuestas cabe destacar la petición de una mayor autonomía curricular para los centros, pues las realidades vitales existentes en los entornos sociales de cada centro eran extraordinariamente diferentes de unos centros a otros.

En el coloquio el alumnado se interesó por las vías de acceso a esta modalidad docente y si existía la posibilidad de que la UJI ofreciera un itinerario –una mención– en este sentido.

3º. “*Hacia el Sur buscando el Norte: una experiencia de comunidades educativas*”, por Irene Cremades y Valentín Sanmateo, estudiantes de Psicopedagogía y colaboradores del Grupo de Investigación MEICRI (*Mejora Educativa y Educación Crítica*) [12-12-12]

Dos diplomados en Magisterio y actualmente alumnos de Psicopedagogía, volvían de una estancia de 15 días en el barrio de las 3.000 viviendas, Polígono Sur, en Sevilla. Dicha estancia era fruto de una iniciativa personal en la que pretendían compaginar su formación universitaria-académica con el conocimiento personal e intuitivo de aquellas realidades educativas que, por su carácter inclusivo, cooperativo y comunitario, son excelentes ejemplos de un paradigma educativo emergente: las *comunidades de aprendizaje*.

En aquel contexto social conocieron y participaron en la experiencia de distintas iniciativas educativas con diverso grado de formalidad, aunque todas basadas en una concepción cooperativa y comunitaria de la educación. La experiencia estaba relacionada con la impartición de *Talleres de Habilidades Cooperativas* –formación que habían adquirido en la UJI– en un CEIP¹ y en una Residencia de Estudiantes.

Según relataron, la parte más enriquecedora de su experiencia fue la relación humana que establecieron con los equipos docentes de los centros (equipos directivos incluidos), quienes compartieron sus sueños y sus proyectos inclusivos con los *brigadistas* (como se autodenominaban). Durante su relato se evidenció que los docentes que habían conocido en el Polígono Sur les habían transmitido una extraordinaria ilusión y una intensa emoción por la acción comunicativa–educativa de formar seres humanos.

Explicaron que en el momento de la sesión del seminario se encontraban en «pleno proceso de digestión» de tantas emociones e ilusiones, y estaban elaborando todo el cúmulo de información (informes teóricos y material audiovisual) obtenido en los 15 días que duró su estancia.

Por último, insistieron en la necesidad de que los/as estudiantes debían ser responsables con sus estudios, pero que, sin perder nunca de vista esta responsabilidad, se esforzaran en encontrar espacios *menos formales, menos académicos* donde complementar su formación como maestros y maestras. Proponían que, mediante la participación en este tipo de comunidades –o parecidas– “debemos devolverles aquellos saberes compartidos con la calidad y coherencia con la que ellos y ellas se esforzaron en transmitir”.

4º. “*El papel de los sindicatos en la defensa de los trabajadores de la Educación*”, por D^a Lola Vives, maestra, sindicalista, Jefa de Organización del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza (STEPV) en Castellón [20-2-13]

D^a Lola explicó las raíces del sindicalismo actual, desde la acción sindical de finales del siglo XIX, cuando el movimiento obrero vio en los sindicatos el resorte mediante el cual defender unas concepciones igualitarias capaces de frenar el individualismo devastador de las burguesías, y los inicios del XX, cuando, en cambio, la lucha de los sindicatos, orgánicamente más consolidados, se orientó en la búsqueda de cotas más altas de representación en el ámbito institucional. En esta línea, planteó que los sindicatos no deben ser simples epifenómenos de estructura política, económica y social, sino más bien convertirse en elementos activos del conjunto, orientados hacia la justicia social y las mejoras de las condiciones laborales del colectivo de trabajadores y de trabajadoras.

Luego se centró en la tarea sindical referida a la docencia. En concreto, desglosó las diferentes áreas en que se divide la acción del sindicato: área de la mujer, servicios jurídicos, etc.; y explicó las competencias, el funcionamiento y las tareas que desarrollan. Destacó el carácter asambleario de su Sindicato, en el que toda su afiliación tiene voz y voto en las asambleas intermarcales, consejos y congresos.

En la tercera parte de su intervención, Lola Vives explicó las líneas de trabajo sindical marcado para el futuro: postularse a favor del consenso político y social en materia educativa, promover una sociedad en la que una educación de calidad llegue al conjunto de la ciudadanía. También reivindicó la necesidad de reforzar el *prestigio del conocimiento*, semejante al que los diferentes sectores sociales otorgan a la medicina, la ciencia, el pensamiento o el arte, potenciar la autoestima del profesorado y permitirle el ejercicio de un pensamiento crítico y una capacidad de iniciativa.

La ponente cerró el seminario reflexionando la necesidad de ir alcanzando una educación de calidad, esencialmente de la mano de la equidad. Calidad para todos y todas y que con métodos de aprendizaje adaptados a las exigencias derivadas del entorno diverso del alumnado.

¹ Centro de Educación Infantil y Primaria.

5°. “*Perspectivas de la formación docente en México. Controversias entre procesos de escolarización con la intervención educativa*”, por la Dra. Teresa Negrete, coordinadora de la Licenciatura de Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México [13-3-13]

Charla de la profesora Teresa Negrete de la UPN (México) sobre el surgimiento de la profesión docente en México como profesión de estado (fines s. XIX y principios del s. XX). En ese tiempo se da el ordenamiento de la tarea docente (89/90), la unificación de la enseñanza, la tensión entre el dominio técnico y el pedagógico, en la idea de la prevalencia o no del método. Un tercer elemento que se da en ese momento es el de la obligatoriedad (laicidad, derecho a la educación, etc.).

Las pautas de la escolaridad estaban sujetas a reconocimiento social del establecimiento mediante mecanismos de vigilancia–supervisión y a la formación–certificación. La identidad docente viene subjetivada por atributos morales: carácter, conciencia moral, etc.

A partir de estas premisas, en la UPN la formación docente parte de la práctica docente como objeto de análisis, reflexión e intervención. Las propuestas de formación se centraron en primer lugar en los aspectos sociopolíticos de la sociedad mexicana y del sistema educativo. Posteriormente se orientaron hacia aspectos filosófico–sociales. Finalmente, emergen en escena aspectos psicopedagógicos y socioeducativos asociados a la escolaridad, esquema que sigue prevaleciendo en la actualidad, sobre todo en la *Licenciatura en Intervención Educativa* (LIE). Los proyectos de innovación desde este momento se centran en tres elementos: la gestión, la acción docente y la intervención pedagógica.

La charla fue valorada de manera muy positiva por las personas asistentes ya que a la vez que descubre paralelismos históricos en el avance del hecho educativo entre México y España, abre nuevos horizontes a su reflexión sacando la educación de la esfera exclusivamente escolástica.

6°. “*La escuela en el comunismo: el caso de la antigua Yugoslavia (Bosnia–Herzegovina)*”, por Hadi Kurich, autor, director y actor de teatro [11-4-13]

El señor Kurich hizo un relato de lo sucedido en la antigua Yugoslavia, su posicionamiento ante la guerra y su adhesión a un programa incentivado por el gobierno español y el ACNUR para proteger a la infancia en situación de riesgo. El “Teatro de la resistencia” –compañía fundada por él– tuvo el origen en la representación de su obra “Opus Primum”, que relata el horror de la guerra, de cómo quedan afectadas las personas, las familias y hasta la sociedad en su conjunto. Su acción como autor dramático introduce la necesidad de posicionarse ante los acontecimientos y la importancia de estar activo frente a la construcción social de lo cotidiano. Esta implicación pasa por construir un pensamiento crítico que obliga a estar formado e informado, extraer las propias conclusiones y desarrollar la capacidad para intervenir.

La educación fue la herramienta fundamental en la que se apoyó el sistema comunista para promover el cambio social. Su valor esencial fue la construcción de una sociedad solidaria, igualitaria y de justicia social, donde era importantísimo el acceso universal y gratuito a la educación y a la cultura, entendida ésta como una forma de educación que hace que las personas puedan conocer su propia cultura, sus costumbres y sus raíces, conectando el pasado y el presente para permitir proyectar el futuro. Afirmó que, hasta ahora, nadie ha demostrado que los valores defendidos por el sistema capitalista o liberal, asentado en la competitividad entre las personas, entidades y estados, creen más justicia social. Al contrario, conduce a un mayor individualismo y a un crecimiento desigual de la riqueza puesto que prima el poder individual sobre el colectivo y social.

Sin embargo, como crítica del sistema comunista, explicó que falló al convertirse en un culto a una persona, lo que desvirtuó la práctica y la filosofía que lo apoyaba. Le escuela reflejó el adoctrinamiento propio del pensamiento único, lo que fue su punto más débil. Insistió en promover la educación basada en la formación del pensamiento crítico, en los valores de justicia social y de solidaridad; en el compromiso con el tiempo histórico y en la necesidad de construir un mundo accesible y equilibrado para la raza humana.

Por último, abordó también la función educativa que cumple el teatro. Como en la educación, en el género teatral la historia y los personajes deben interpretar la esencia y los mensajes que transmite el autor y ponerlos al servicio de la reflexión personal del lector o espectador para que extraiga sus propias conclusiones y sepa qué hacer con ellas.

7º. “*Ser maestro, ser renovador: la Renovación Pedagógica*”, por D. Hermeni Segarra, *Maestro jubilado, ex-asesor del Centro de Profesores de Castellón (CEP), miembro del MRP*² “*Escola d’Estiu*” [22-4-13]

Para D. Hermeni Segarra, el concepto *maestro* lleva implícito el espíritu de enfrentarse a los riesgos y a la incertidumbre e implica la necesidad de ir modificando el futuro con los saberes que se van construyendo a lo largo de la vida profesional. ¿Qué significa *ser maestro*? A lo largo de una trayectoria de vida, ésta es una pregunta esencial que cabe hacerse siempre y que va elaborando la vida misma. A veces pensamos que cuando empezamos a ejercer vamos –o deberíamos ir– con una idea firme de lo que significa. Haciendo repaso a su trayectoria, D. Hermeni recuerda que no todo lo que encontró en el aula tenía respuesta o explicación desde lo que le habían explicado en la *Normal*, por lo que empezó a hacerse evidente la separación artificiosa entre teoría y práctica. También aparece uno de los grandes conflictos, el definido entre “lo que me han explicado”, “lo que yo pretendía” y “lo que es la realidad”.

El día a día del aula se encarga de exhibir que la realidad es muy tozuda y de demostrar que no se corresponde con los discursos que esconden las clases teóricas de la universidad. La realidad, aunque asuste, siempre es mucho más rica y diversa, siempre ofrece muchas más posibilidades. Ahora bien, también siempre nos interroga sobre lo esencial, lo imprevisto, lo desconocido o lo peculiar. Esto nos hace replantearnos el sentido y el alcance de la educación. Esa capacidad para sentirnos interpelados es la que nos da la posibilidad de crecer, de aprender, de hacernos *maestros* (lo que nos lleva a los tópicos de la Teoría de la Educación). Según el ponente, la figura del maestro es *la persona que es capaz de dudar*, de renovarse cada momento; hace falta desterrar el dogmatismo de nuestra tarea como maestros.

También habló sobre el papel de la administración como reguladora de este proceso, los estándares de exigencia, los *rankings* que ordenan el éxito de las escuelas, cuestionan demasiadas veces el trabajo de los docentes. Presiones sobre las que debemos saber posicionarnos y combatir, dar respuesta que preserve la libertad y la complejidad del hecho educativo.

8º. “*Del ‘cuaderno de rotación’ al ‘tamagochi’³: una historia y 12 leyes*”, por D. Josep Velilla, *Maestro jubilado, Lic. En Geografía e Historia y en Filosofía y Ciencias de la Educación, ex-profesor de Educación Secundaria, ex-asesor del CEP, Experto Europeo en Multiculturalidad y Multilingüismo* [24-4-13]

La intervención del profesor Velilla se inició con un recorrido histórico desde lo que significó la aparición de la Ley Moyano (1857) hasta el desarrollo de la LOGSE.⁴ Describió diversos rasgos de la educación franquista, periodo en el que él inició, con 17 años, su magisterio. Destacó el alto nivel de analfabetismo (entre el 60/70%), la precariedad de las instalaciones educativas, la frecuencia de los castigos físicos –que rayaban la tortura (“la letra con sangre entra”)–, los métodos basados en el memorismo, la censura de contenidos, el lugar omnipresente de la religión, la represión sexual (especialmente hacia las mujeres)... Se detuvo en lo que significó en la historia de la educación española los procesos de depuración del Magisterio tras la Guerra Civil. Relató aspectos rela-

² Movimiento de Renovación Pedagógica.

³ El “*tamagochi*” es el artilugio electrónico mediante el cual el profesorado de Educación Secundaria puede llevar un control administrativo de la clase. El nombre proviene de su similitud visual con un juguete electrónico de origen japonés, de moda en la década de los 90, que simulaba una “mascota virtual”.

⁴ Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

cionados con su función docente durante el servicio militar obligatorio, donde enseñó a leer a reclutas analfabetos, e incidió en hechos propios de la época tales como la prohibición de escribir con la mano izquierda o la feroz represión hacia el uso de las lenguas vernáculas.

En este periodo se usaba el “cuaderno de rotación”, que recopilaba la actividad escolar de cada día, pasaba de alumno a alumno –por el orden que decidía el maestro– y debía estar absolutamente perfecto: *en limpio*.

En 1970 aparece la Ley General de Educación del ministro Villar Palasí, que inicia un cambio en la comprensión del sistema educativo. La LOECE (1980), la LODE (1984)⁵ y la LOGSE (1990), con la innovación curricular que implicaron, marcaron un cambio de paradigma muy patente (al menos a nivel legislativo). Personalmente, él se introdujo –inicialmente, de forma clandestina– en el estudio de la lengua vernácula, que más tarde pudo llevar a la escuela.

Desde su dilatada y multivariada experiencia, propuso al alumnado asistente una serie de consejos y orientaciones tales como “olvidarse de recetas: cada niño o niña son diferentes”, “hay que enseñar a ser críticos”, “un aula educativa es mucho más que una silla y una mesa”, “resalta el valor del trabajo en grupo”, “no obviar los valores”, “ser maestro es ser también actor o actriz de teatro: hay que crear empatía” o “si en una escuela hay prácticas que consideramos inadecuadas hay que protestarlas, aunque seamos la única persona del Claustro que lo haga”.

9º. “La escuela itinerante” por Dª Miriam Ferreres, maestra de los niños de un circo (Circo Alves). [8-5-13]

Dª Miriam habló en primer lugar sobre la motivación para embarcarse en la tarea de maestra de alumnos circenses: la necesidad de un cambio. Consideró que muchos cursos que ya no le aportaban nada. La opción de ir al extranjero era muy difícil. Casualmente, vio la convocatoria del Ministerio de Educación para ser maestra de una aula de circo. En su casa no se lo tomaron bien: excepto su novio, todos lo veían con reservas.

La normativa del MEC para formar parte del programa planteaba un proceso de selección en dos fases: a) presentación de méritos, y b) presentación de un proyecto. Por parte de las empresas circenses se exigían una serie de requisitos en cuanto a espacio para acoger la escuela y un número mínimo de alumnado. El circo recibió una subvención que debía destinarse a material y el resto a mantenimiento y el sueldo lo pagaba el MEC (la nómina era más baja que en una escuela ordinaria, pero existían *dietas*, con lo que a fin de mes se compensa). El programa depende del *Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia*.

El alumnado incluía también estudiantes de Secundaria, que también formaban parte del programa aunque sin disponer de ningún/a tutor/a ni profesorado a su servicio. Estudiaban exclusivamente *a distancia*: libre. Sin estar obligada, su ética no le permitía desatenderlos.

Ser maestra de circo tenía unas condiciones específicas:

- Viajar y vivir con el circo, aunque los fines de semana se libra.
- Se atiende a todo el alumnado, de 3 a 12 años –y más– independientemente de sus características. El número es reducido, pero muy heterogéneo. Por otra parte, la ratio no fue constante: la itinerancia habitual en el circo aumentaba o reducía el número.
- Aunque la lengua vehicular en la mayoría de circos es el italiano o el portugués, el aula es territorio MEC. Los apoyos con los que cuenta la maestra son la inspección, una psicopedagoga, compañeros de otros circos y personal administrativo.
- El aula era una caravana típica de las de circo en la que ella estableció tres zonas: a) Zona infantil, primaria y docente, b) Zona ESO (Educación Secundaria Obligatoria), y c) Material y WC.

⁵ La LOECE (Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares) y la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) fueron leyes, con gran carga ideológica, que regularon el funcionamiento del sistema educativo español hasta su sustitución por la LOGSE.

- El *horario* comprendía *asignaturas instrumentales, especialidades* (donde dice que hacía lo que podía) y *recuperación de horas* debido a la frecuente movilidad. A menudo estas horas se recuperaban fuera del horario legislado.
- Hizo un uso *exhaustivo* de los recursos propios de las poblaciones que visitaban: un museo, una ruta naturalista, un parque de bomberos, una piscina, una biblioteca...

¿Qué se llevó de esta experiencia? Un conocimiento experimental de la vida itinerante, adaptación a condiciones de vida en ocasiones difíciles, acostumbrarse a vivir sin comodidades, aprendizaje de valores, convivencia permanente con alumnos y familias... y ¡ser artista por un día! Pues llegó a tomar parte en una función.

Gracias a esta experiencia, descubrió que la figura de la maestra está muy bien valorada en el mundo del circo.

10°. “*Aprendiendo en clase*”, por D^a Amparo Gaspar y D^a María Pascual, maestras en activo de Educación Infantil del Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) “Villar Palasí”, de Sagunto (Valencia) [10-5-13]

Estas maestras de Educación Infantil expusieron su quehacer cotidiano mediante un conjunto de vídeos ensamblados mediante el programa de presentaciones *Prezi*.

Los vídeos mostraron un enfoque globalizado, activo y participativo de la actividad escolar en las 9 aulas de Ed. Infantil. Mediante asambleas periódicas, los alumnos de 3, 4 y 5 años eligen aquellos centros de interés sobre los que quieren aprender. A partir de esta demanda, las maestras ayudan al alumnado a recopilar información y a presentar organizadamente los conocimientos que van adquiriendo. Esta recogida/expresión de conocimientos se articula con el aprendizaje de la lectoescritura y el conocimiento matemático. Otro elemento estructurante de la cotidianeidad es el interés en que el alumnado acuda contento a la escuela (ámbito afectivo-emocional). También contribuye a la afectividad la seguridad que generan las rutinas a lo largo de la jornada escolar y el trabajo sobre hábitos de autonomía. Las celebraciones y las fiestas a lo largo del curso se marcan en el calendario igualmente como elementos estructurantes. Celebran festividades civiles, Navidad, Carnaval...

El alumnado asistente tuvo una actitud muy participativa, planteando numerosas preguntas y realizando un buen número de comentarios tanto sobre los vídeos presentados como sobre el blog que mantienen este grupo de maestras de Educación Infantil (<http://lesbarraquetes.blogspot.com.es/>).

11°. “*Conversando sobre nuestro ser en el aula*”, por D^a Pilar Tormo. Maestra jubilada [17-5-13]

D^a Pilar tiene experiencia educativa en educación primaria, secundaria y en la universidad, en zonas diversas de ámbito rural y urbano. Ha formado parte del MRP, en el Movimiento Freinet y Escuela de Verano. Formó parte del grupo “*Sembra*”: un grupo que orientó su *ser maestra*. Actualmente jubilada, no ha abandonado totalmente la docencia, pues imparte clases a un grupo de Madres al CEIP “*l’Orba*” de Alfafar (Valencia, España). El grupo se denomina “*Aprender entre Mujeres*”, y en él tratan de aprender *qué es eso de hablar, leer y escribir*.

D^a Pilar ha hecho de su práctica docente una forma de relación humana para la transformación personal y comunitaria. Presenta sus reflexiones sobre el proceso educativo descubierto como un encuentro, una experiencia de alteridad fundamentada en la atención y el deseo. La mediación que se produce en la escuela es efectiva en la medida en que se establecen vínculos de confianza que hacen posible que la autoridad docente tenga sentido pedagógico. Algunas de las claves para revitalizar el magisterio deberían ser: mirar lo que hay en las criaturas más que lo que les falta, ver necesidades donde otros ven problemas, aceptar lo negativo para que no se convierta en mal, decir la verdad, hablar en primera persona, hacer existir aquello que queremos que ocurra, tener maestros e intercambiar experiencias para pensar en relación a ellas.

Fase 3. Evaluación del proyecto (mayo-junio 2013)

La evaluación del proyecto se realizó durante la última semana del mes de mayo mediante una reunión del *GIE*. En dicha reunión, los responsables de cada una de las sesiones aportamos, en forma de memoria, información y valoraciones referidas a:

- *Grado de cumplimiento de la actividad propuesta*: implementación de acuerdo a lo programado –calendario, puntualidad, espacio de realización...–, detalles de la presentación, existencia o no de material gráfico...;
- Resumen extenso de los *contenidos* (un resumen breve lo acabamos de leer en el apartado anterior), valorando la diversidad y riqueza de los conceptos propuestos y su valor innovador;
- *Número de alumnado y profesionales participantes*;
- *Valoraciones personales y grado de satisfacción* de los/las asistentes (incluyendo las de los/las ponentes);
- *Propuestas de mejora*.

El método de evaluación ha sido, pues, esencialmente cualitativo y comunicativo.

A esta evaluación del desarrollo de los seminarios, el grupo aportó una revisión global, valorando la idoneidad de las temáticas, del los ponentes, del calendario,... y otras propuestas que contribuirán a la optimización de futuras ediciones del proyecto de innovación.

Todas las aportaciones se han recogido y conforman, junto a posibilidades que quedaron *en reserva*, la estructura de la propuesta para el curso académico 2013-2014.

Los resultados observados han sido, someramente, los siguientes:

(a) Grado de cumplimiento de la actividad propuesta

De las 11 sesiones realizadas, 9 se llevaron a cabo en el aula–seminario del Departamento de Educación. Las otras dos, como el número de asistentes superaba el aforo, debieron llevarse a cabo –modificando la programación sobre la marcha– en un aula–clase que se encontraba disponible.

El calendario fue el previsto inicialmente en todos los casos excepto en el del Sr. Kurich, cuyos compromisos laborales exigieron un retraso respecto a la fecha original (primera semana de marzo).

Las sesiones se iniciaron puntualmente; la duración, en cambio, varió, extendiéndose por lo general más allá de lo anunciado, pues el alumnado interrogó o conversó con el/la ponente tras haber concluido la sesión formal. El horario fue conscientemente diversificado para que todo el alumnado pudiese tener la oportunidad de acudir al menos a una o dos de las sesiones, por lo que éstas se desarrollaron a mediodía (de 13:00h a 15:00h) y por la tarde (de 18:00h a 20:00h). Los días fueron, generalmente, lunes (3), miércoles (5) o viernes (2), excepto el del Sr. Kurich que, por razones de agenda, hubo de realizarse un jueves.

Excepto en la primera sesión (inspectora), el resto de los y las ponentes ilustraron sus sesiones mediante presentaciones visuales (*Powerpoint* o *Prezi*) con gráficas, fotografías, vídeos y texto. La extensión de sus presentaciones –número de diapositivas– ha sido muy variable, oscilando entre 14 (ex–director de centro de EPA) y 36 (coordinadora de la LIE, de la UPN).

(b) Resumen de los contenidos

Los contenidos han estado directamente relacionados con aspectos tradicionales o novedosos de la Teoría y la Historia de la Educación. A destacar:

- concepto de educación;
- la construcción del saber;
- la reflexión personal sobre la educación por parte del/de la docente;
- aspectos sociopolíticos del papel de la educación y la escuela en la sociedad actual – sistemas sociopolíticos actuales o del pasado reciente;
- escuela y adoctrinamiento;
- figura y perfil del/de la docente, incluyendo aspectos laborales–sindicales;
- la necesidad de ilusión, compromiso y optimismo en el docente;

- revisión histórica de las condiciones de trabajo educativo durante el siglo xx;
- figuras diferenciales de supervisión y/o apoyo al sistema educativo (inspectores, asesores, psicopedagogos...);
- calidad y equidad de la educación y prestigio de la escuela;
- innovación educativa;
- modalidades educativas;
- diversidad curricular;
- autonomía de los centros;
- educación en el mundo rural;
- alfabetización y autoestima;
- educación a lo largo de la vida;
- mujer y educación superior;
- acciones educativo–culturales no formales (teatro);
- comunidades de aprendizaje.

c) *Número de alumnado y profesorado participante*

Durante la evaluación consideramos que expresar la asistencia mediante una cifra que indicase la *media* no era de ningún modo un dato relevante, pues, teniendo en cuenta la interrelaciones entre el interés de la temática, los compromisos del alumnado por su calendario, el horario en que se realizó la sesión... una *media* no aportaba casi nada sobre el valor intrínseco del proyecto. Sí que es relevante, en cambio, conocer el número de asistentes a cada sesión, pues este dato puede efectivamente ayudarnos a valorar aspectos como la idoneidad del horario, del calendario o del interés del tema (o capacidad de convocatoria del nombre del/ de la ponente).

En este sentido, destacamos el escaso atractivo que tuvo para el alumnado la sesión sobre “Perspectivas de la formación docente en México”, implementada un miércoles a mediodía, a la que solo asistieron 4 alumnos. Los condicionantes de agenda de la ponente –conocidos desde el principio–, junto a la *lejanía geográfica, profesional y afectiva* del tema, motivaron posiblemente esta escasa asistencia de alumnado.

La sesión que contó con mayor asistencia fue la conducida por el Sr. Kurich, sobre “La escuela en el comunismo”. Por una parte tenía una relación directa con uno de los temas de la asignatura de Historia de la Educación Contemporánea (“la Educación Socialista”), que estaban cursando durante este cuatrimestre; por otra, esta sesión sustituyó una de las clases, por lo que acudió un número muy alto (86) de alumnado. También la conducida por los estudiantes Irene Cremades y Valentín Sanmateo, sobre su experiencia en “*Comunidades de Aprendizaje*” contó con un número alto de asistentes (33). El resto de sesiones oscilaron entre 8 y 13 asistentes.

El número de profesorado ha oscilado entre 3 (seis sesiones) y 6 (sesión de la Dra. Negrete, pues suponía la continuación natural de otra reunión previa).

d) *Valoraciones personales*

Del total de 208 asistentes a las once sesiones (algunos de ellos acudieron a más de tres sesiones), solo 15 rellenaron y entregaron valoraciones personales de la actividad.⁶ Éstas debían tener un formato literario, respondiendo simplemente a “¿Qué te ha parecido la sesión?”, sin tablas ni preguntas que les orientasen ni escalas de valoración. Nos interesaba saber los detalles que les habían impactado personalmente, sin posibilidad de aquiescencia ni de coerción.

⁶ Cabe decir que las sesiones no se impusieron en ningún momento como obligatorias, no se ofrecieron créditos, diplomas ni otros beneficios académicos por asistencia o participación, considerando que con esta falta de alicientes extrínsecos garantizábamos que los asistentes participasen por un interés intrínseco en el tema presentado. No hubo, por tanto, *listas de asistencia ni firmas*.

En muchas de las valoraciones recibidas se destacaban conceptos como

- el “valor de la experiencia propia” (del/de la ponente), (“lo que ha contado que le pasó y lo que sintió me parece que es más la verdad que lo que nos dicen en las asignaturas” [Miriam]; “dotarlos de experiencias atractivas para que amen la vida y elaboren pensamientos propios de respeto, de curiosidad por aprender” [Jéssica])
- la “practicidad” (“las cosas del día a día, lo inesperado, no se aprende en los libros” [Marta]; “las anécdotas y ejemplos me ayudaron a comprender lo que en realidad es una de las grandes cuestiones de la educación: la autoridad” [Débora])
- el “contraste entre lo que se les enseña y la realidad» (“después de haber estudiado tantos años, cuando llegas a la escuela, resulta que no sabes muy bien por donde empezar” [Jénnifer]; “en la carrera se nos ha explicado que los niños aprenden en todo momento, pero tras escuchas las palabras de Pilar hace que te cuestiones cualquier situación, que por insignificante que sea aprendemos mucho sobre ella” [Ana];),
- la “importancia de aspectos poco centrales en la formación inicial” (“lo de la necesidad de despertar la curiosidad no lo dicen en ninguna asignatura” [Abraham]; “aprendí que los silencios tienen diferentes significados” [Loli]),
- el “compromiso de los profesionales con su idea de desempeño de su función” (“hay cosas que si no te las crees de verdad son muy difíciles de llevar a cabo, tienes que estar muy convencido para hacerlo” [Joan]; “la pasión que siente por esta profesión, siendo capaz de transmitirla a todo el mundo que la escuche” [Helena])...

Otras valoraciones se refieren a aspectos formales –menos centrales–, de las sesiones: “los vídeos han sido muy interesantes”, “ha sido demasiado larga”, “la conversación posterior se me hizo corta”, “la luz de la ventana hacía que no se viesen bien las diapositivas”, “las anécdotas que ha contado eran muy graciosas”...

e) Propuestas de mejora

El resultado del proyecto se ha estimado globalmente como “bastante bueno”, valorando como especialmente positiva la diversidad de voces representadas por los ponentes.

Sin embargo, resulta evidente que la participación no alcanzó los números esperados *a priori* por el GIE. Si bien en ningún momento se pronosticó –ni se pretendió– una participación masiva⁷, sí que se esperaba una mayor participación del alumnado. Los miembros del GIE explicamos esta discreta participación por diversos factores:

- Resultaba ineludible que el horario coincidiese con las clases de algunos de los grupos. El alumnado prefería asistir a las clases de sus asignaturas que a las sesiones del seminario.
- Las sesiones de los viernes por la tarde –cuando no había ningún grupo que tuviese clase– presentaron una asistencia aun menor. El estudiantado se ha resistido a *alargar su semana académica*.
- Alguna de las sesiones no respondía realmente a ninguno de sus intereses; fue más el fruto de compromisos profesionales del equipo que de una demanda.
- La publicidad de las sesiones llegaba con facilidad al alumnado del Grado de Maestro/Maestra –Aula virtual–, pero muy difícilmente a otras carreras y/o másteres.
- Otras áreas de conocimiento –e incluso profesorado aislado– han organizado por su cuenta actividades similares (lo que evidencia una falta de coordinación entre el profesorado de la misma carrera).
- Ha habido una excesiva concentración de sesiones en los últimos meses del curso (cuando el alumnado ya está más preocupado por los exámenes y la entrega de trabajos que por su formación).

⁷ El espacio previsto desde el inicio era el aula–seminario del Departamento de Educación, con un aforo máximo de 18 personas.

Algunos de estos factores son difícilmente superables, como los relativos al horario (puntos 1 y 2) o a la coordinación con el resto de profesorado de los grados o másteres (5). En el primer caso, a causa de la existencia de grupos de mañana y de tarde, sin posibilidad de *zonas horarias intermedias* o de común disponibilidad; esto se ha visto agravado por la resistencia a alargar la semana académica hasta el viernes por la tarde. En el segundo, el hecho de que la mayoría del profesorado sea de la categoría “asociado/a”, con dedicación laboral extra-universitaria, unida a una *falta de tradición de coordinación en el profesorado universitario*, parece alzarse como un muro.

El resto de factores son considerados *superables*: Para el factor (3), las sesiones pueden responder mejor a los intereses del estudiantado si en las futuras reuniones conjuntas de programación se recuerdan los temas y los intereses reflejados en el curso anterior; esto puede permitir una negociación entre repetición de sesiones e introducción de temas nuevos pero que respondan a los intereses reflejados. La publicidad (4) se incrementará verificando que se anuncia en las aulas virtuales de *todas las asignaturas* en las que intervengan miembros del GIE y, dependiendo de las posibilidades económicas, la edición trimestral de carteles, en formato A3, anunciando los seminarios a realizar durante el trimestre. Por último, evitaremos la concentración de sesiones (6) durante el mes de mayo; por otra parte, evitaremos igualmente la convocatoria de sesiones en intervalos inferiores a quince días.

Se desestimó, en cualquier caso, fomentar la asistencia mediante créditos o cualquier otro beneficio académico.

Otras propuestas de mejora no directamente relacionadas con la asistencia son:

- Grabar en vídeo las sesiones.
- Crear un blog del GIE donde ubicar los vídeos de las sesiones permitiendo comentarios por parte de las visitas.
- Confeccionar una “*Hoja de valoración*” a rellenar por el alumnado y el profesorado participante. Los y las ponentes también podrán realizar su propia valoración.

Implicaciones docentes y socio-educativas

Los resultados del proyecto, así como la reflexión llevada a cabo sobre el mismo por parte del GIE, sugieren una serie de implicaciones de carácter pedagógico de suficiente entidad como para tenerlas en cuenta.

Por una parte, observamos una *gran diversidad en cuanto a perfiles de los y las ponentes*. Esto aumentó el número de miradas, voces y perspectivas sobre la educación, objetivo pretendido en nuestro proyecto y que las personas asistentes han valorado de manera muy positiva, pues permite afrontar su análisis desde una perspectiva compleja y abre la formación universitaria a nuevas posibilidades menos formales.

Las sesiones han sido muy participativas y una buena parte de nuestro alumnado se ha interesado por este *enfoque global*. Como apuntan en sus valoraciones, los beneficios que esta ventana aporta para su formación son muy interesantes, pues abren sus enfoques a otros planteamientos, experiencias e incluso opciones profesionales del hecho educativo.

Advertimos que no está extendida una cultura educativa basada en la responsabilidad del alumno universitario hacia su propio aprendizaje. Más bien parece necesaria una cierta dosis de motivación extrínseca o, al menos, más publicidad que les estimule. Precisamos avanzar hacia un cambio de cultura universitaria mucho más participativa, comunicativa y plural y de compromiso social en el que la Universidad tiene gran responsabilidad. Pensamos, que proyectos como «*La Escuela Abierta*» pueden facilitar e ir introduciendo al alumnado a implicarse en la reflexión personal y conjunta sobre la acción educativa y del efecto que ésta ha de tener en la transformación personal y social este camino. El GIE y la misma UJI deben *devenir nodos de la red de redes que constituye el sistema educativo* entendido en sentido amplio.

Por lo que respecta a la implicación del equipo profesoral en la dinámica del proyecto, hemos detectado que, a pesar del alto nivel de compromiso con el GIE en general y con el proyecto

en particular, existen grandes dificultades para organizar reuniones en las que puedan participar presencialmente la mayoría de los miembros. El hecho de ser mayoritariamente profesorado asociado, con ocupaciones laborales extrauniversitarias diversas y horarios con frecuencia incompatibles, he exigido a menudo el recurso a diversas tecnologías de la comunicación para poder participar. En algunos casos, las reuniones han debido ser virtuales y en horarios de noche. Sin embargo, este recurso a las TICs ha sido percibido como un campo con enorme proyección didáctica y organizativa en el que el equipo debe y desea profundizar.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto de mejora educativa presentado a la *Convocatoria de ayudas para proyectos de innovación educativa (GIE) de la Universitat Jaume I del curso 2012/13*. El proyecto "*L'Escola Oberta*" ("La Escuela Abierta"), presentado por nuestro GIE, fue aprobado con el número de referencia 2563/12.

REFERENCIAS

- Aguirre, A., Doménech, A., Escobedo, P., Francisco, A., García, K., Higuera, F., Martínez, A. M^a, Moliner Miravet, L., Ortells, M., Parra, S., Pastor, Ll.; Vidal, E. y Zancada, L. (2012). “Relatos de vida. Una forma de aprendizaje y empoderamiento personal”. *Quaderns Digitals*, 73.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Equipo Encontrando Vidas (Coord.) (2012). *Afrodita ha llenado mi corazón. Relatos de vida de mujeres migrantes, lesbianas y bisexuales*. Valencia: Ed. Novadors.
- Francisco, A. y Moliner Miravet, L. (2010). “El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica”. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 13(4). 69-77.
- Francisco, A. y Moliner Miravet, L. (2011). Service-Learning In The University: An experience with interdisciplinary groups. *INTED2011: International Technology, Education and Development Conference*. International Association For Technology, Education and Development (IATED). Valencia, 2011.
- Francisco, A. y Traver, J. (2010). El APS como herramienta para la formación ciudadana en la universidad. *XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Universidad Complutense. Madrid, 2010.
- García, R.; Traver, J. A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid: Morata
- Lozano, M. (2011). *Saberes enredados*. Proyecto Docente. Castellón: Departamento de Educación, Área de Teoría e Historia de la Educación. Universitat Jaume I de Castelló (inédito).
- Martí, M., Ortells, M. y Francisco, A. (2009). “Los roles dentro del aprendizaje cooperativo”. 9^a *Jornada sobre Aprendizaje cooperativo. II Jornada sobre Innovación Docente*. Almería.
- Martí, M., Ortells, M. y Navarro, J. P. (2008). “La técnica del grupo de investigación aplicada a la asignatura de H^a de la Educación”. 8^a *Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo. I Jornada sobre Innovación Docente*. Lleida.
- Martí, M., Ortells, M., Sebastià, C., Blasco, C., e Higuera, F. (2011). “Debates: El valor del diálogo en la enseñanza de la Historia de la Educación”. *JAC-11, Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*. SPIEU, USE-UJI. Castellón.
- Moliner García, O. (2011). *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Moliner Miravet, L. y Francisco, A. (2011). *Conociendo el Aprendizaje Servicio: aspectos clave para esta metodología*. En Sanchis, M^a L., Martí, M. y Cremades, I. (Eds.). *Orientación e intervención educativa. Retos par los orientadores del Siglo XXI*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Navarro García, J. P., Ortells Roca, M. y Martí Puig, M. (2009). “Las ‘Rúbricas de Evaluación’ como instrumento de aprendizaje entre pares”. 9^a *Jornada sobre Aprendizaje cooperativo. II Jornada sobre Innovación Docente*. Almería.
- Ortells, M., Martí, M., y Aragón, F. (2010). “Guiones, pósteres y debates: Expresión colaborativa del conocimiento histórico-educativo en tres soportes”. *X Jornades d’Aprentatge Cooperatiu*, Barcelona.
- Ortells, M. y Roca, J. (2013). “Juan Roca: relats autobiogràfics d’un xiquet de la fam”. En R. Monlleó (Coord.). *Biografies de guerra i posguerra*. Castelló: Publicacions de la UJI (en prensa)

- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.
- Traver, J. A. (2009). *Una estrella dansaire*. Proyecto Docente. Castellón: Departamento de Educación, Área de Teoría e Historia de la Educación. Universitat Jaume I de Castellón (inédito).
- Traver, J. A. y Rodríguez, M. (2011). *Los cuadernos de aprendizaje en grupo. Una herramienta para favorecer el trabajo cooperativo*. Sueca: Ed. La Xara-Novadors.
- Traver, J. A., Francisco, A., Moliner, L. y Ortells, M. (2011). "Diálogo y cooperación en el aula a través de estrategias de horizontalidad en el aprendizaje y el desarrollo de vínculos entre la institución escolar y el territorio". *Foro Intervención Educativa y Desarrollo Comunitario*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México, D.F., 27 de enero de 2011.
- Trías, E. (1999). *La razón fronteriza*. Barcelona: Destino.
- Trías, E. (2000). *Ética y condición humana*. Barcelona: Península

SOBRE LOS AUTORES

Miquel Ortells: Profesor asociado universitario, perteneciente al Área de Teoría e Historia de la Educación, del Dpto. de Educación de la Universitat Jaume I, de Castellón (España). Imparte las asignaturas de Teoría de la Educación e Historia de la Educación Contemporánea, pertenecientes ambas a los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Ejerce además, como actividad profesional extra-universitaria, como maestro en un Centro Específico de Ed. Especial. Pertenece al Grupo de Innovación Educativa "Agitando Vidas".

Marc Pallarés: Profesor asociado universitario, perteneciente al Área de Teoría e Historia de la Educación, del Dpto. de Educación de la Universitat Jaume I, de Castellón (España). Imparte las asignaturas de Teoría de la Educación e Historia de la Educación Contemporánea, pertenecientes ambas a los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Ejerce además, como actividad profesional extra-universitaria, como profesor de Lengua en un Instituto de Educación Secundaria. Pertenece al Grupo de Innovación Educativa "Agitando Vidas".

Flores Higuera: Profesora asociada universitaria, perteneciente al Área de Teoría e Historia de la Educación, del Dpto. de Educación de la Universitat Jaume I, de Castellón (España). Imparte las asignaturas de Teoría de la Educación e Historia de la Educación Contemporánea, pertenecientes ambas a los Grados de Maestra de Educación Infantil y Maestra de Educación Primaria. Ejerce además, como actividad profesional extra-universitaria, como profesora del Ciclo Formativo de Integración Social. Pertenece al Grupo de Innovación Educativa "Agitando Vidas".

Estereotipos en el derecho de asilo: un derecho estático para unas personas en movimiento

Silvia Concha Horrillo, Universidad del País Vasco, España

Resumen: *En materia de asilo y refugio, España mantiene unos niveles muy bajos de solicitudes y concesiones en comparación con los Estados vecinos, a pesar de la incorporación de una razón particularmente trascendental a mi entender para la vida de muchas personas, como es la protección por razones de género. Sin embargo, la masa social crítica no percibe estas cifras, en términos generales, como inapropiadas y, a su vez, permiten al Estado a cumplir con los compromisos en esta materia. Por lo tanto, consideramos la posibilidad de que España está aplicando políticas de riesgo y de lástima para manipular las nociones de dignidad y justicia que la sociedad tiene sobre este tema, para poder alcanzar las metas requeridas en todos los niveles y calmar nuestra conciencia de lo que se hace respecto a la migración. Por lo tanto, respecto a lo que corresponde a los refugiados en términos de justicia, y a pesar de ser evidente que la ley de asilo no siempre utiliza estereotipos, ni niega las solicitudes por causa de ellos, en muchas ocasiones las voces de la gente han sido silenciadas cuando solicitan protección internacional que no se enmarca dentro de la política de refugiados establecida por España, la Unión Europea y, más ampliamente, el imaginario occidental.*

Palabras clave: estereotipos, solicitantes de asilo, refugio, género

Abstract: *In matters regarding asylum and refuge, Spain maintains very low levels of applications and concessions compared to nearby States despite incorporating a reason, in my understanding a particularly transcendental reason for many people's lives, such as protection for gender reasons. However, the social critical mass does not see these numbers, in general terms, as inappropriate and in turn, they allow the State to meet commitments on this issue. So, I am considering the possibility that Spain is using pity and risk policies to manipulate the notions of dignity and justice that society holds on this issue, to be able to meet targets required at all levels and soothe our conscience for what is done in terms of migration. Therefore, regarding what corresponds to refugees in terms of justice and despite it being clear that the asylum law does not always use stereotypes, nor are applications denied because of them, on many occasions people's voices have been silenced when they apply for international protection so as not to be framed within the policy of a refugee established by Spain, the European Union and more widely the Western imaginary.*

Keywords: Stereotypes, Asylum Applicants, Refugee, Gender, Woman, Human Rights

Introducción

En la actualidad, el Derecho de asilo y refugio en el Estado español se mantiene en unos números de solicitudes y concesiones muy bajos en comparación con otros Estados del entorno y ni que decir tiene, si comparamos con algunos Estados periféricos a los emisores de personas refugiadas.

Estos números, dentro de la imagen o el imaginario existente sobre el Derecho de asilo y refugio, no se plantean como inadecuados y permiten al Estado español cumplir lo acordado y firmado sobre la materia, consecuencia, principalmente, de la imagen y el imaginario creado sobre este Derecho y las personas que lo ejercitan en el Estado.

En esta línea, estudiaremos tanto los estereotipos como las políticas llamadas de riesgo y lástima utilizadas por el Estado español, algo que realizaremos una vez contextualizada la situación del Derecho en el ámbito territorial dentro del que se encuadra este trabajo.



Contextualización objetiva

Si bien es antiguo, aún no se ha quedado anticuado comenzar un trabajo dedicado a esta materia con la frase de Hannah Arendt en la que se dice que “Los Derechos Humanos resultaron ser inaplicables allí donde había personas que no parecían ser ciudadanas de un Estado Soberano” (Arendt 2006). Pues en el artículo 14 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹ este Derecho lo encontramos relegado a buscar y solicitar asilo, diferente de lo que encontramos si hablamos de las nociones de ciudadanía, por ser el asilo un Derecho de concesión estatal que deja dentro de cada soberanía el permiso de entrada y residencia en una situación jurídicamente protegida.

Y si bien algo anticuada, a pesar de la actualidad de la materia y de que se estableció con una finalidad específica y en un momento y circunstancias determinadas, es imprescindible, por ser donde se encuentran las bases de la delgada línea que separa lo que se encuentra incluido y excluido en el tema que nos atañe, hablar de la Convención de Ginebra de 1951² que con la excepción destacable de lo establecido el 10 de septiembre de 1969, en la Convención realizada por la Organización para la Unidad Africana (OUA)³ por la que se regulan los aspectos específicos de las personas refugiadas en África y se amplía la definición establecida en la Convención de Ginebra de 1951, y en la Declaración de Cartagena de 1984⁴. En términos generales podemos decir que en lo relativo a este Derecho, podemos decir que no encontramos ninguna variación relevante a lo largo de todos estos años.

Por otro lado, actual, a pesar de su anticuado contenido, donde en términos generales no se ha dado acceso a ninguna de las figuras excluidas por la Convención de Ginebra de 1951, encontramos la legislación del Estado español, que a pesar de ser del 30 de octubre de 2009⁵, mantiene, en términos generales, la figura creada en 1951 con unas novedades en aspectos que podemos calificar de secundarios o adicionales si tenemos en cuenta los 58 años transcurridos desde la Convención de Ginebra a la Ley 12/2009, y donde la gran mayoría de las novedades han sido incorporadas como consecuencia de la línea marcada y seguida por Europa a través de Directivas.

Contextualización subjetiva

Utilización de las políticas de riesgo y política de la utilización

La imagen que se tiene sobre las personas destinatarias del Derecho de asilo y refugio está creada desde la distancia, algo que la hace fácilmente manipulable. La masa crítica no tiene una relación directa con las personas refugiadas, las organizaciones que las defienden, ni la legislación que la regula, algo que facilita la composición de imaginarios y la creación de idearios sobre una materia tan importante como es la dignidad de las personas. Esta imagen puede ser creada políticamente, difundida y generalizada con la finalidad de realizar actuaciones en materia migratoria, tomar decisiones administrativas o imponer criterios legislativos, justificados a través de la creación de la opinión y el

¹ Artículo 14 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos “1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho

² Convención sobre el Estatuto de los Refugiados. Adoptada en Ginebra, Suiza, el 28 de julio de 1951 por la Conferencia de Plenipotenciarios sobre el Estatuto de los Refugiados y de los Apátridas (Naciones Unidas), convocada por la Asamblea General en su resolución 429 (V), del 14 de diciembre de 1950. Entrada en vigor: 22 de abril de 1954, de conformidad con el artículo 43 Serie Tratados de Naciones Unidas, N° 2545, Vol. 189, p. 137.

³ Convención de la OUA por la que se regulan los aspectos específicos de problemas de los refugiados en África. Aprobada por la Asamblea de Jefes de Estado y de Gobierno en su sexto período ordinario de sesiones (Addis Ababa, 10 de septiembre de 1969). Entrada en vigor: el 20 de junio de 1974, conforme con lo dispuesto en el artículo 2. Texto: Serie de Tratados de las Naciones Unidas, 1, 14 691.

⁴ Declaración de Cartagena sobre Refugiados. Adoptado por el “Coloquio Sobre la Protección Internacional de los Refugiados en América Central, México y Panamá: Problemas Jurídicos y Humanitarios” celebrado en Cartagena, Colombia, del 19 al 22 de noviembre de 1984.

⁵ Ley 12/2009 reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria.

imaginario público. Y que permite que el Estado español cumpla los compromisos adquiridos tanto internacional como a nivel de la Unión Europea y en el ámbito nacional sobre la materia.

Así, por ejemplo, para que las personas sean consideradas como refugiadas tienen que ser desidentificadas de otras categorías de migrantes económicas, criminales o prostitutas para enfatizar el crudo sufrimiento físico. Pues hay que lograr que primen sus derechos humanos por encima de su indocumentación. Para lograrlo, también hay que trabajar con la construcción de la inocencia.

En las políticas de seguridad utilizadas por los Estados encontramos una caprichosa utilización de las “políticas del riesgo”. Donde se justifica una determinada gestión en el riesgo que para la seguridad que supondría otra menos restrictiva.

El discurso humanitario dentro del Derecho de asilo y refugio, por su parte, es utilizado para reestructurar y gestionar dentro de los márgenes emocionales determinadas situaciones, es decir, para acallar nuestra conciencia por lo que este mundo nos enseña. En mi opinión, es la válvula de escape que justifica otras actuaciones en materia migratoria. Claro, a través del Derecho de asilo y refugio los estados permiten que entren en determinadas situaciones las personas objeto de nuestra compasión, las personas a las que “no se puede decir que no” el fino hilo mediante el cual justifican que sea justo no dejar que las demás personas entren, es el humanitarismo que hay dentro del régimen de seguridad, pero ¿es esta una aplicación real del Derecho de asilo y refugio?

Frente al Derecho de asilo y refugio, las personas son al mismo tiempo vulnerables y generadoras de inseguridad, así, las imágenes que se pueden utilizar para lograr una determinada gestión y una justificación de esta gestión frente a la sociedad puede ir por dos derroteros.

Esta pugna entre las diferentes políticas la podemos observar, por ejemplo, en un acontecimiento sucedido hace relativamente poco tiempo, la madrugada del 4 de septiembre la Guardia Civil desalojó a las personas de origen subsahariano de la Isla de Tierra, la mayoría fueron directamente entregadas a las fuerzas de seguridad marroquíes, con la excepción de algunas mujeres ¿tienen estas más derecho a tener derechos que el resto de las personas en una situación como esta? ¿tienen más derecho a acceder al derecho de asilo y refugio que el resto de las personas que se encontraban en esa isla? ¿quizá estas son la válvula de escape que justifica que el Estado español pueda decir que respeta los derechos humanos a pesar de entregar a las demás personas al Estado marroquí sin garantizar su seguridad? ¿es posible que estas mujeres cumplan la función en las emociones que cumplen las personas refugiadas en general cuando hablamos de migraciones? El Ejecutivo español no explicó la diferencia de trato entre las personas que llegan al islote y las que lo hacen a una playa gaditana. Esta diferencia tiene la finalidad, como afirma el periódico *El País*⁶ de tratar a toda costa de cerrar, con una medida llamativa, la nueva vía de acceso a España que se abrió, a partir de mayo, con el desembarco de pateras en el archipiélago de las Chafarinas y después en el de Alhucemas, al que pertenece la Isla de Tierra.

Así, en otra noticia del mismo periódico⁷ se podía leer que “el Ejecutivo ha violado la legislación”. “No ha respetado el procedimiento establecido en la Ley de Extranjería, que obliga a estudiar individualmente si cada inmigrante reúne los requisitos para acceder a nuestro territorio”, argumenta Estrella Galán, secretaria general de CEAR. Pues “No se les ha permitido hacer la solicitud de asilo político y muchos de ellos son de países susceptibles de recibir ese asilo, como Mali. Directamente se les ha aplicado la devolución vía Marruecos, que no garantiza los derechos humanos y no han entrado en contacto con ninguna autoridad española”. Considera que las políticas de control de flujo y la lucha contra las mafias, “argumentos que se han dado para justificar esta actuación”, no pueden superponerse sobre los derechos de las personas.

De esta manera y de forma aclaratoria, encontramos en la actuación del Estado español la “política del riesgo” en la amenaza de que multitud de inmigrantes se agolpen en los peñones de soberanía española y para evitarlo, incluso se viola el artículo 14 de la DUDH o el principio de no devolución (*non-refoulement*), sin que nada ocurra. Por otra parte, la “política de lástima” la encontramos en la justificación de que a las personas más vulnerables se las ha dado otro trato, tienen garantizados sus derechos humanos.

⁶ *El País*, 4 de septiembre de 2012, “El doble rasero del Gobierno español con los subsaharianos”.

⁷ *El País*, 4 de septiembre de 2012, “Varias ONG afirman que ‘el Gobierno ha violado la legislación’”.

Esta construcción social de aspectos del sufrimiento y de las emociones responde a la formación de nuestra sensibilidad como personas espectadoras y nuestra imaginación y capacidad de respuesta emocional como receptoras de justificaciones a la hora de juzgar como válida o inválida una determinada actuación política, legislativa o judicial.

Esta manipulación política necesita el entorno objetivo y subjetivo necesario, no parte de cero, sino que tiene raíces bien profundas en formas estrictamente occidentales de ver el mundo y asentadas desde hace muchos años en la legislación. Así, en el Derecho de asilo y refugio nos encontramos con una legislación de 1951 y llena de conceptos jurídicos indeterminados que nos permiten la aplicación de estos estereotipos y políticas, por ser tan amplios que desde ellos podemos ver con nuestros ojos las realidades que están más allá de donde nos llega la vista ¿Cual es esta forma de ver el mundo? en materia de asilo y refugio, es a la que se llega si se tratan las estructuras legales, económicas, religiosas y familiares como fenómenos susceptibles de juicio bajo los estándares occidentales y donde entra en juego la universalidad eurocéntrica.

Utilización de estereotipos

Por estereotipo se entiende la “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”.⁸ Los estereotipos son el “repertorio de imágenes, tópicos y representaciones que comparten las personas asiduas de una lengua o de una misma comunidad social o cultural. Son esquemas fijos y preconstruidos que se asimilan del contexto cultural o a través del conocimiento y del uso de la lengua”.⁹

La principal fuente de estereotipos sobre la materia que estudia este trabajo la encontramos en el imaginario creado y reproducido a lo largo del tiempo por los reportajes, documentales, las noticias e imágenes que nos encontramos en los medios de comunicación de masas e Internet. Donde podemos observar a personas ahogadas, atrapadas y asfixiadas por huir de una vida agónica.

Hablan, por poner un ejemplo, de que “Cada año decenas de miles de somalís llevan a cabo largos y peligrosos viajes a través de países como Libia para escapar del conflicto que hace estragos en Somalia desde 1991. Muchos gastan todos sus ahorros en emprender arriesgados viajes a través del Mediterráneo. Las personas refugiadas y solicitantes de asilo viven en un limbo legal en Libia, a pesar de su necesidad de recibir protección. Libia no es firmante de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de las Naciones Unidas de 1951 y carece de un sistema de concesión de asilo, recuerda AI”.¹⁰

Ilustración 1. Día mundial de los refugiados.



Fuente; upmuros.org

⁸ Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición.

⁹ Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua española*. Vigésima segunda edición.

¹⁰ *El Mundo* 15/12/2010 “Libia y Malta no protegen a los refugiados”.

O como la Ilustración número 1, nos muestran a personas que vienen de los países más oprimidos del mundo de una manera desesperada con sus pocas posesiones y pertenencias a cuestas y huyendo de los territorios más hostiles del planeta.

¿Pero son solo estas las personas refugiadas que llegan al Estado español? ¿ha variado esto a lo largo de los años? O más importante aún ¿son solo estas las personas refugiadas que están bajo el paraguas de persona que “debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, opinión política, pertenencia a determinado grupo social se encuentra fuera del país de su nacionalidad y no puede o, a causa de dichos temores, no quiere acogerse a la protección de tal país, siempre y cuando no se encuentre inmersa en alguna de las causas de exclusión, denegación o revocación”?

Hay que hacer una llamada de atención para que se aplique de forma realista y justa el Derecho de asilo y refugio, no victimizando a las personas que lo solicitan y así, relegando el Derecho a una aplicación humanitarista que desvirtúa su vinculatoriedad por lo firmado. Considero que no es necesario victimizar a las personas más de lo que ya están por la denegación de sus derechos, llegando a confundir el cumplimiento de derechos legítimos con la compasión, el humanitarismo y la solidaridad.

Ilustración 2. La situación de las personas refugiadas en España.



Fuente: Portada Informe CEAR 2011

Con esta victimizada imagen, la contraparte, a la hora de solicitar refugio considera que para lograr la concesión se espera de ella una imagen victimista, pues al igual que la falta de concesión del Derecho de asilo supone que menos personas lo soliciten y acudan a otros países en los que las posibilidades de que se cumplan sus derechos sean mayores, si solo se concede a personas que vienen de determinados lugares o en determinadas condiciones, finalmente solo serán las personas similares a ellas las que lo soliciten, pues son las únicas que ven la posibilidad de que se cumplan sus expectativas.

Si a lo largo del tiempo la concesión del Derecho solo se da a un determinado y determinable grupo de personas, al cabo del tiempo tanto las personas que solicitan asilo como las que las defienden, en muchas ocasiones por falta de análisis global de la situación general del Derecho de asilo y refugio, o por falta de posibilidades de modificar el mismo, llegan a presentar las solicitudes de protección internacional haciendo uso de estos estereotipos, como así nos muestra la Sentencia 2102/2012 de la Sala de lo Contencioso de la Audiencia Nacional donde se establece que “Por lo demás, el relato se considera exagerado y estereotipado y extraordinariamente similar al que con carácter general realizan los ciudadanos marfileños, especialmente los que solicitan asilo en las mismas fechas, resultando las familias masacradas pero el solicitante consigue sobrevivir en situaciones poco creíbles”. O lo establecido en la Sala de lo Contencioso de la Audiencia Nacional SAN 3902/2010 donde se puede leer que “Por una parte, sus alegaciones de cariz político responden a una pauta que, dicho sea con todos los respetos, resulta seriada, en cuanto simi-

lar, incluso en cuanto a datos o circunstancias invocadas, a otros supuestos de hecho sometidos al conocimiento de esta Sala y Sección”. Cuando quizá su propia realidad podría dar mas motivos para la obtención de la protección internacional, pero esta no se establece como adecuada para la obtención de la misma en el Estado español.

Es necesario que se envuelva de complejidad el objeto y análisis de estudio, así como empoderar a las personas que llegan solicitando protección internacional y al Derecho que las ampara. Pues de lo contrario vamos encaminadas a la aplicación de la regla que establece que cuanto peor sea la situación del Estado del que provengan las persona y el de las personas que llegan hasta nuestro Estado, será mejor para la concesión de este Derecho. Nos encontramos así con el problema de la defensa del asilo y el refugio de forma individualizada, pues ¿donde se establecen los límites mínimos individuales?

Esta tendencia a la diferenciación y consideración de lo nuestro como válido la podemos observar por ejemplo en la Ley 12/2009, ya se establece que el Derecho de asilo y refugio solo se puede gozar por parte de las personas nacionales de países no comunitarios y las apátridas, ¿esto quiere decir que en la Unión Europea no se tienen “fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, opiniones políticas, pertenencia a determinado grupo social, de género y orientación sexual, se encuentra fuera del país de su nacionalidad y no puede o, a causa de dichos temores, no quiere acogerse a la protección de tal país?” y claro, me surgen las pregunta de ¿donde se establece la barrera de la dignidad? y ¿por parte de quien se establece? ¿o es esta una aplicación real del individual e individualizable Derecho de asilo y refugio?

Para continuar con las denegaciones y cerrando el círculo de lo que se considera como válido en el Estado español para acceder al Derecho de asilo y refugio, una vez que las personas que proceden de países no comunitarios y en principio, diferentes o alejados de los estándares que tenemos como válidos en el nuestro, en muchas ocasiones para justificar la denegación de las solicitudes, estas se consideran infundadas y se acusa a las personas solicitantes de protección internacional de ser migrantes económicas que solo buscan aprovecharse de nuestro estado de bienestar ¿Se podría considerar que esta idea está estereotipada?

Esta imagen se ha creado con el tiempo y la reiteración que observamos en, por ejemplo, una noticia de *El País*, publicada en el año 1992 y donde ya se podía leer que “Es cierto que la marea migratoria que desde hace algunos años se cierne sobre Europa, sobre todo la procedente de los países del Este y de África, ha encontrado en las leyes de refugio un hueco por donde colarse en la zona europea. Pero ello no es culpa de dichas leyes ni de los que se acogen a ellas, en su mayoría emigrantes económicos, sino de los procedimientos administrativos existentes para resolver las solicitudes. Su lentitud o su parálisis garantiza a los solicitantes su permanencia durante años en el país de acogida y les abre incluso la posibilidad de regular posteriormente su situación por razones humanitarias. Ello ha provocado que el número de solicitudes de asilo y refugio se haya disparado en la mayoría de los países europeos. (...) Para evitar el fraude basta con rechazar en el tiempo más corto posible las solicitudes infundadas. No es necesario restringir un derecho que es expresión de solidaridad democrática con las víctimas de la represión”.¹¹ O esta otra también del mismo periódico y año en la que se establece que “La legislación actual hace que se acojan a este derecho miles de extranjeros que en realidad huyen del hambre, dando lugar a la apertura de un expediente que tarda meses en resolverse”.¹²

Y mediante la creación de situaciones y circunstancias, pues tras la Ley 12/2009 las personas refugiadas no pueden solicitar protección internacional en las embajadas o consulados debido a que el artículo 38 establece que “Con el fin de atender casos que se presenten fuera del territorio nacional...los Embajadores (añado yo y Embajadoras) de España podrán promover el traslado del o de los (y las) solicitantes de asilo a España para hacer posible la representación de la solicitud conforme al procedimiento previsto en esta Ley” como se puede observar, establecen que “podrán”, no que se tenga el derecho a la presentación de la solicitud de protección internacional en

¹¹ *El País*, 7/11/1992, “Asilo y represión”.

¹² *El País*, 19 de junio de 1992, “El Gobierno suprimirá el derecho de asilo y endurecerá los trámites para el refugio”.

las Embajadas españolas, algo que sumado a la externalización de fronteras, a que la responsabilidad recaiga sobre las empresas de transportes como forma de restringir la inmigración ilegal, la construcción de muros, solicitud de visados, repatriaciones, devoluciones... así como las demás medidas en materia migratoria, ha llevado a que las personas refugiadas que intentan obtener protección internacional en el Estado español tengan que entrar como el resto de personas, unas lo hacen de forma legal, otras como turistas y algunas como pueden, y provenir de determinados lugares, pero ¿es necesario provenir de los lugares más hostiles y devastados del planeta para poder acceder al Derecho de asilo y refugio?

Una vez que se encuentran en territorio nacional, para diferenciar las personas que no se consideran refugiadas de las que sí, las encargadas de admitir las solicitudes de asilo y refugio realizan preguntas sobre su situación económica y personal, los motivos de su viaje, y las condiciones en las que se ha realizado, de donde ha obtenido los recursos para realizarlo y si tiene suficientes para mantenerlo...con palabras clave y preguntas trampa, las personas que defienden a las personas asiladas ya lo saben y en ocasiones tanto una parte como la otra buscan diferenciar más de lo real una situación de otra, algo que en mi opinión pervierte y desvirtúa el derecho de asilo y refugio. En ocasiones, que se considere a las personas refugiadas como migrantes económicas y la constante intención de diferenciar y buscar el fallo en la argumentación, supone una denegación reiterada y sistemática de las solicitudes de asilo que se presentan en el Estado español.

En ocasiones, que se considere a las personas refugiadas como migrantes económicas y la constante intención de diferenciar y buscar el fallo en la argumentación, supone una denegación reiterada y sistemática de las solicitudes de asilo que se presentan en el Estado español. Siendo el embudo que lleva a las personas a reiterar la argumentación que se considera como válida para la obtención del Derecho. Pero ¿quién tiene “derecho a tener derechos”? (Arendt 2006).

Me parece que deberíamos complejizar la materia de estudio, atendiendo para ello a la interacción de factores como la geopolítica, el desarrollo socioeconómico, el colonialismo y las políticas del Estado, así como a otros aspectos como la cultura y la religión, pues en el Estado español cuando la persona que solicita protección internacional es de religión musulmana, se justifican muchos de los aspectos de su solicitud a su pertenencia religiosa y no por la realidad de sus circunstancias, las costumbres y las tradiciones locales, entre otros, para poder realizar un correcto estudio de los estereotipos en el Derecho de asilo y refugio, pero como este no es el espacio, termino el apartado con la idea de que el asilo y el refugio que tenemos actualmente, es la consecuencia de un proceso histórico inacabado que necesita una redefinición en el contexto de los derechos humanos. En este sentido, el asilo no debería entenderse como un privilegio otorgado por el Estado a unas cuantas personas, sino como un Derecho inherente a la persona por el mero hecho de ser humana y para ello, como dice Ferrajoli “Los derechos fundamentales, como enseña la experiencia, no caen nunca del cielo, sino que llegan a afirmarse cuando se hace irresistible la presión de quienes han quedado a las puertas de los incluidos. Presentándose así el ineludible nexo entre derechos fundamentales y paz afirmado en el preámbulo de la Declaración Universal de 1948” (Ferrajoli, 1999).

Consecuencias

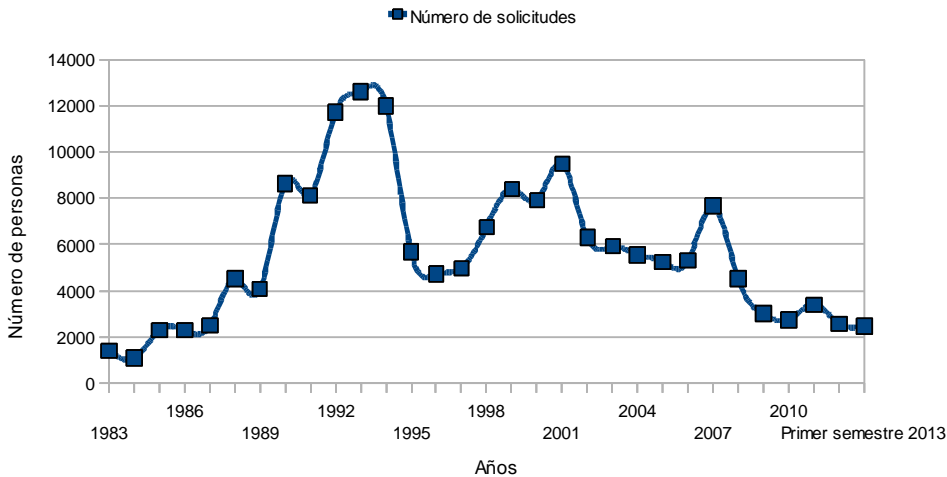
Con unas reglas establecidas en 1951 y territorialmente en el Estado español, que pertenece a la Unión Europea y más ampliamente a la parte del mundo Occidental (Said, 1978) donde se considera que las personas refugiadas provienen de los lugares más degradados del mundo y en unas condiciones lamentables, donde se asimila el Derecho de asilo y refugio más a la compasión y el humanitarismo que a la necesaria protección por persecuciones en sus países de origen, es decir, con una inadecuada aplicación del Derecho que lleva poco a poco a su reducción, pues cada vez se requiere que la persona llegue en peores condiciones para la mejor garantía jurídica, se logra un estancamiento en las cifras, pues a finales de 2011, a pesar de que la cifra de personas desplazadas forzosamente en el mundo era de 42,5 millones, de las cuales 15,2 millones eran refugia-

das, 895.000 solicitantes de asilo y 26,4 millones desplazadas internas¹³ y si bien, teniendo en cuenta la situación mundial parece ridículo que en un Estado como el español, frontera sur de Europa, tengamos que decir que en el año 2011 solo 3.414 personas accedieron al procedimiento de asilo. Dato, que si bien representa un aumento respecto al año anterior, como se puede observar en el gráfico, no deja de ser uno de los años que menos solicitudes de protección internacional se produjeron desde 1984.

Ilustración 3. Número de personas que solicitan asilo 1983-2013.

Solicitudes de asilo en el Estado español desde 1983 hasta junio de 2013

Datos obtenidos de la Oficina de Asilo y Refugio



Fuente: Datos de la Oficina de Asilo y Refugio del Ministerio de Interior.

Esta tendencia continuista no solo se produce en el número, sino también en las características que estos números contienen, pues las nacionalidades con mayor porcentaje de solicitantes de protección internacional, sin ser necesariamente las mismas que se establecen a nivel mundial, en 2011 son, de mayor a menor, Costa de Marfil, Cuba, Nigeria, Guinea, Palestina y Sáhara. Encontrándonos, como podemos observar en la Ilustración 4, que en 2010 y en los anteriores se repiten las nacionalidades de procedencia de las personas que solicitan protección internacional en el Estado español.

Ilustración 4. Elaboración propia.

	1	2	3	4	5
2012	Siria	Nigeria	Argelia	Camerún	Costa de Marfil
2011	Costa de Marfil	Cuba	Nigeria	Guinea	Palestina
2010	Cuba	Nigeria	Argelia	Guinea Conakry	Camerún
2009	Nigeria	Otros	Costa de Marfil	Colombia	Argelia
2008	Nigeria	Colombia	Costa de Marfil	Somalia	Argelia

Fuente: Datos obtenidos de las publicaciones anuales de la OAR.

Esta constante tanto en los números como en los Estados de procedencia de las personas que solicitan protección internacional en el Estado español, puede ser consecuencia de la aplicación

¹³ ACNUR. Tendencias Globales 2011. “Un año de crisis”. ACNUR, 2011.

desde hace unos años ya del Convenio de Dublín, el Reglamento 343/2003 del Consejo por el que se establecen los criterios y mecanismos de determinación del Estado miembro responsable del examen de una solicitud de asilo presentada en uno de los Estados miembros por un nacional de un tercer país y el Código de fronteras Schengen, o simplemente, como ya se ha dicho anteriormente, por decisiones y actuaciones del Estado español, y por tanto, consecuencia de la decisiones políticas, como nos muestra una noticia del periódico *El País* de 19 de junio de 2004 titulada "CEAR pide al nuevo Ejecutivo que acabe con la discriminación política en las concesiones de asilo" Escrita por Elsa Granda en Madrid y donde nos dicen que "La presidenta de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), Delia Blanco, hizo ayer una llamada de atención al nuevo Ejecutivo para que cambie "con decisión" el rumbo de la política hacia los refugiados y para que éstos no sean discriminados por motivos políticos. Para lograr que la Oficina de Atención al Refugiado (OAR), que durante los años de Gobierno del PP "ha vulnerado la ley sistemáticamente", y conseguir que la Administración tenga claro "que no es nadie para vetar a las personas que vienen de ciertos países. En su denuncia, los responsables de la ONG también pusieron como ejemplo de doble rasero el cambio de actitud del Gobierno con respecto a las personas de Irak: "Hasta que España se alineó con Estados Unidos en la guerra de Irak, la Administración rechazaba de manera sistemática las solicitudes de asilo de los ciudadanos de ese país. Después, llegó a aceptar solicitudes paralizadas durante varios años en tan sólo unas horas". O a que, como nos muestra CEAR, son consecuencia de acuerdos políticos, cuando en el informe de 2012 establece en la página 10 que "Nuevamente las concesiones del estatuto de refugiado fueron bajas, si bien muestran un incremento gracias a la medida excepcional de acogida de expresos cubanos y sus familiares, fruto del acuerdo entre el Gobierno de aquél país y el español de 2010". Se establece en la página 39 del informe de CEAR 2012 sobre "La situación de las personas refugiadas en España" que "Asimismo, llama la atención que entre las 5.443 personas que llegaron a nuestras costas, procedentes en su mayoría de países con un alto grado de vulneración de derechos humanos, apenas se produjeran solicitudes de protección internacional".

Para concluir este apartado podemos decir que la Ley 12/2009 demanda categorías reconocibles así establecidas y mantenidas por la política y la administración, y que permiten al Estado mantener los compromisos adquiridos en la materia y acallar conciencias por lo que se realiza en materia migratoria, pero que, en mi opinión, no supone una aplicación real y justa del Derecho. De esta manera, con una ley que requiere unas categorías reconocibles, unos datos escasos y unas personas que cumplen unos perfiles concretos pasamos a las conclusiones, y lo hacemos con una frase de Judith Butler en la que dice que "yo puedo sentir que sin ciertos rasgos reconocibles no puedo vivir. Pero también puedo sentir que los términos por los que soy reconocida convierten mi vida en inhabitable" (Butler, 2006).

Conclusiones

Jurídicamente nos encontramos con unas reglas establecidas en 1951 y territorialmente en el Estado español, que pertenece a la Unión Europea y más ampliamente a la parte del mundo Occidental (Said 1978), donde encontramos conceptos jurídicos indeterminados y la idea preconstituida de quienes son las personas refugiadas.

La imagen que se ha ido generando a lo largo del tiempo, las políticas que reiteran una imagen determinada de la persona que solicita protección internacional, fomentando o desvirtuando unos aspectos en lugar de otros y la legislación española, que cierra el embudo para que solo entren determinados supuestos y personas reconocibles donde encajar tanto los estados de los que provienen las personas refugiadas como las condiciones y circunstancias de las mismas, pues si durante años este Derecho solo se concede a las personas que vienen en determinadas condiciones y de determinados lugares, al final, solo las asimilables verán la posibilidad de que se cumplan sus expectativas. Pero ¿es esta una aplicación real del Derecho que garantiza que refugiada es aquella persona que "debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, opinión política, pertenencia a determinado grupo social se encuentra fuera del país de su nacionalidad y no puede o, a causa de dichos temores, no quiere acogerse a la pro-

tección de tal país, siempre y cuando no se encuentre inmersa en alguna de las causas de exclusión, denegación o revocación”?

Tendemos a asimilar el Derecho de asilo y refugio más a la compasión y el humanitarismo que a la necesaria protección, es decir, nos encontramos con una inadecuada aplicación que le lleva poco a poco a ser reducido hasta la mínima expresión, pues cada vez se requiere que la persona llegue en peores condiciones y de países más determinados y determinables para su mejor garantía jurídica. Tendencia que permite al Estado español mantener el Derecho de asilo y refugio en unos números muy reducidos y con una repetición de los Estados de procedencia de las personas, algo que puede resultar incluso insultantes atendiendo a nuestra posición geográfica y a la realidad geopolítica del planeta, pero que permite que el Estado cumpla los compromisos adquiridos tanto internacional como a nivel de la Unión Europea y en el ámbito nacional sobre la materia, así como acallar nuestra conciencia por lo que se realiza en materia migratoria.

Está claro que en el Derecho de asilo no siempre se emplean estereotipos, ni se deniegan las solicitudes siempre por motivo de los mismos, pero en muchas ocasiones se ha acallado la voz de muchas personas que solicitan protección internacional por no verse enmarcadas en la política de persona refugiada establecida por el Estado español, la Unión Europea y más ampliamente por el imaginario Occidental. Algo inadmisibile, pues “cuando luchamos por nuestros derechos no estamos sencillamente luchando por derechos sujetos a mi persona, sino que estamos luchando para ser concebidos como personas” (Butler, 2006).

REFERENCIAS

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2002). *Directrices sobre protección internacional. La persecución por motivos de género en el contexto del Artículo 1A(2) de la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados, y su Protocolo de 1967*. HCR/GIP/02/01, 7 de mayo de 2002.
- (2002). *Directrices sobre la protección internacional: Pertenencia a un determinado grupo social en el contexto del Artículo 1A(2) de la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados y/o su Protocolo de 1967*. HCR/GIP/02/02, 7 de mayo 2002.
- (2000). *La situación de los refugiados en el mundo. Cincuenta años de acción humanitaria*. El asilo en el mundo industrializado. Editorial: ICARIA, Barcelona.
- (1992). *Manual de Procedimientos y Criterios para Determinar La Condición de Refugiado en virtud de la Convención de 1951 y el Protocolo de 1967 sobre el Estatuto de los Refugiados*. Ginebra, Publicado por primera vez en castellano en enero de 1988, la última publicación es de diciembre de 1992.
- (2003). *Violencia sexual y por motivos de género en contra de personas refugiadas, retornadas y desplazadas internas*. Guía Para la Prevención y Respuesta. Editado por la Unidad Legal Regional del Bureau de las Américas, Mayo de 2003.
- Arendt, Hannah (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza Editorial. Madrid.
- Arrese Iriondo, María Nieves (2011). *El derecho a la reagrupación familiar de las personas extranjeras*. Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea. País Vasco.
- Barbero González, Iker (2013). “El movimiento de los sin-papeles como sujeto de jurisdicción”. *Revista internacional de sociología*, 71 (1), Págs. 37-64.
- Bhabha, Jacqueline (2002). “Internationalist Gatekeepers? The Tensión Between Asylum Advocacy and Human Rights”.
- Butler, Judith (2006). *Deshacer el género*. Paidós. Barcelona.
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR)- Euskadi (2009). *Persecución por motivos de género y derecho de asilo: del contexto global al compromiso local*. El sistema de asilo español frente a la violación de los derechos humanos de las mujeres y de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales. Euskadi.
- (2012). *La situación de las personas refugiadas en España*. Catarata. Madrid.
- De Lucas, Javier (2009). “El derecho de asilo en peligro. ¿Reforma o retroceso en España?” *Mémoire des Luites*. 2 marzo de 2009.
- Ferrajoli, Luigi (1999). *Derechos y garantías. La Ley del más débil*. Editorial TROTTA. Madrid.
- Foucault, Michel (2006). *1. La voluntad de saber. Historia de la sexualidad*. Siglo XXI. Madrid.
- Herrero Cecilia, Juan. “La teoría del estereotipo aplicada a un campo de la fraseología: las locuciones expresivas francesas y españolas”. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Kymlicka, Will (2010). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Editorial Paidós. Barcelona, marzo 2010.
- Merino y Sancho, Víctor Manuel (2008). “Derecho de asilo y género: ¿Ha evolucionado el derecho de asilo?”. *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, nº17 “Mutilación Genital Femenina: aplicación del derecho y desarrollo de buenas prácticas en su prevención”, Valencia, 31 de octubre de 2008.
- (2009). “Violencia de Género y Derecho de Asilo”. *Institut de Drets Humans de la Universitat de Valencia*.
- Muñoz Rodríguez, María del Carmen (2010). *Democracia y derechos humanos en la acción exterior de la Unión Europea*. Derecho y Relaciones Internacionales. Madrid.
- Musarrat Akram, Susan (2000). “Orientalism Revisited in Asylum and Refugee Claims”, *Oxford Journals, International Journal of Refugee Law*, (12), Pp. 7-40. Oxford.
- Ramón Chornet, Consuelo (2004). “Los refugiados del nuevo siglo”. Libro Colectivo: Los retos humanitarios del Siglo XXI. Tirant lo Blanch, Valencia.

- Said, Edward W (1978). *Orientalism*. Vintage Books. United States,.
- Suárez Navaz, Liliana, Hernández Castillo, Rosalva Aída. (eds.) (2008). *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Ediciones Cátedra. Universitat de València. Instituto de la mujer. Madrid,
- Vidal Fueyo, María del Camino (2010). *Régimen Jurídico del Derecho de Asilo en la Ley 12/2009*. Rosario García Mahamut y Javier Garparsoro. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Madrid.

SOBRE LA AUTORA

Silvia Concha Horrillo: Doctoranda del Departamento de Derechos Fundamentales y Poderes Públicos en la Universidad del País Vasco. Actualmente me encuentro estudiando los estereotipos dentro del contexto del derecho de asilo y refugio, me interesan los estereotipos de género que desde el mundo católico tenemos sobre el musulmán y las consecuencias de los mismos cuando estas personas se vinculan de alguna manera con el Estado español. He estudiado la incorporación del “motivo de género y orientación sexual” en la ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria, así como las consecuencias de la primavera árabe para el derecho de asilo y refugio en Europa. Todo desde el Derecho y el género.

Metodologías de estudio de las redes sociales online y jóvenes

Lizette Martínez Valero, Universidad Complutense de Madrid, España

Resumen: A pesar de que se cuenta con un gran número de investigaciones sobre redes sociales online y jóvenes, la mayoría de ellas carece de una metodología rigurosa o no cuenta con una muestra representativa. Hay, al menos, tres dificultades. La primera es que las redes sociales son reacias a proporcionar cualquier tipo de dato para facilitar el establecimiento de un universo de estudio. La segunda es que se trata de un universo en constante cambio y la tercera deriva de que el acceso a los datos de los usuarios es muchas veces imposible debido a las normas de privacidad que han ido estableciendo las redes sociales conforme han ido evolucionando. Por todo ello se ha optado por metodologías tradicionales como la encuesta o los grupos de discusión. Sin embargo, el uso a la par de metodologías cualitativas y cuantitativas es poco frecuente, y en este sentido se propone una nueva metodología mixta que aproxime más este tipo de investigaciones a la realidad de la relación establecida entre jóvenes y redes sociales.

Palabras clave: redes sociales online, jóvenes, metodologías, comunicación, internet

Abstract: Although there is a lot of research on online social networks and young people, most of it lack a rigorous methodology or do not have a representative sample. There are at least three difficulties. The first one is that social networks are reluctant to provide any information to facilitate the establishment of a universe of study. The second is that SN have a constantly changing universe; and the third one comes from the fact that access to user data is often impossible due to privacy rules that have been established as social networks have evolved. Therefore, researchers are applying traditional methodologies such as surveys or focus groups. However, the use of qualitative and quantitative methodologies together is rare. In this sense, this research proposes a new mixed methodology that can approach these researches to the reality of the relationship established between youth and social networking.

Keywords: Online Social Networks, Youth, Methodologies, Communication, Internet

Introducción

La red puede ser considerada como el “gran medio de medios” porque en él confluyen periódicos, radio y televisión. Pero también es importante porque ha penetrado de tal forma en la sociedad que se ha convertido en uno de los principales medios de comunicación de masas. Gracias a la evolución que ha experimentado, en los últimos años, ha dado lugar a lo que Castells (2009) denomina el medio de “autocomunicación de masas” por excelencia. El estudio de internet resulta por tanto fundamental porque forma parte del proceso social de los individuos. Esta interacción con las nuevas tecnologías es especialmente practicada por las generaciones jóvenes, los llamados nativos digitales, que encuentran en la red un nuevo espacio de formación y expresión de su identidad en ciernes.

Las redes sociales online como Facebook brindan la posibilidad a los usuarios de formular su subjetividad. Se trata de herramientas que transforman viejas prácticas sociales y formas de comunicación interpersonal, generando nuevos hábitos, nuevos lenguajes, nuevas formas de socialización, tanto en la esfera social presencial, como en la virtual, así como nuevas formas de identificarse, representarse a sí mismos en escenarios en donde se difuminan las fronteras entre lo virtual y lo real, lo local y lo global.

Esta nueva forma de comunicación surge a finales del siglo XX, pero no fue hasta el 2006 cuando su uso comenzó a ser masivo. En España, el verdadero *boom* de este tipo de sitios no se da hasta 2008. Se trata por tanto de un fenómeno relativamente nuevo del que comienza a investigarse principalmente en Estados Unidos, donde el uso de servicios de red social está más exten-



dido, mientras que en España la mayoría de los estudios se limita a estudiar los usos y no los efectos que las redes sociales online pueden tener en los individuos. Además de las investigaciones demográficas y de usos de las redes sociales online, gran parte de ellas están enfocadas al marketing y la publicidad. Sin embargo, el análisis de este fenómeno cobra cada vez más relevancia teniendo en cuenta el crecimiento que está experimentando. Según la última edición del estudio Navegantes en la Red de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC), la penetración de internet en España supera ya el 98%, además de que el 68,4% de la población pertenece a menos a una red social.

El objetivo de la presente investigación es analizar las publicaciones académicas aparecidas hasta la fecha que tratan sobre los distintos usos que hacen los jóvenes de las redes sociales, así como las diversas formas de interacción que desarrollan a través de estos espacios de autocomunicación y cómo estos les facilitan herramientas para manifestarse tanto dentro como fuera del ciberespacio, haciendo especial hincapié en las metodologías utilizadas para ello. Se ha revisado la literatura que sobre el tema redes sociales y nativos digitales se ha publicado entre 2001 y los primeros meses de 2012. Se lleva a cabo un análisis crítico tanto de la metodología que el autor lleva a cabo como del tema del plantea, así como de las conclusiones a las que llega. Se trata de aportar un estado de la cuestión riguroso y exhaustivo que sirva de punto de partida a las investigaciones que sobre esta cuestión puedan abordarse en el futuro. La búsqueda bibliográfica se ha realizado en la Web of Knowledge, ScienceDirect, Dialnet, Psyke, Compludoc, Communication and Mass Media Complete y Google Scholar. Los resultados más abundantes son los procedentes de Estados Unidos. En castellano, predominan las investigaciones realizadas en España, país europeo con mayor número de usuarios de redes sociales. Facebook, la mayor red social que existe en la actualidad con más de 600 millones de usuarios en todo el mundo, ha sido el eje central de la búsqueda, si bien se incluyen otras investigaciones previas a la existencia de Facebook como precedentes. Se han incluido únicamente estudios que han servido de referencia a otras investigaciones, así como aquellos que presentaban muestras representativas. Las publicaciones encontradas han sido ordenadas cronológicamente para ver la evolución de la temática y de los intereses académicos. Dicho orden distingue dos periodos. El primero comprende desde la aparición de las primeras redes sociales hasta el momento en el que Facebook abre la participación en la red a cualquier usuario de una cuenta de correo electrónico (2006). El segundo, a partir del desarrollo de Facebook. Es importante tener en cuenta este hecho, puesto que los estudios empíricos anteriores tenían un universo de estudio más reducido. De esta forma, esta investigación da cuenta de las aportaciones más relevantes y fundamentales para entender el tema que nos ocupa y pone de relieve la falta de estudios orientados a las consecuencias que el uso de estas redes puede tener en distintos aspectos de la vida de los jóvenes.

De las primeras investigaciones a la apertura de facebook al mundo

Uno de los organismos que mayor empeño pone en la investigación sobre usos y efectos de las redes sociales online es el Pew Internet & American Life Project. Se trata de uno de los siete proyectos del Pew Research Center, un *fact tank* (“tanque de datos”) sin ánimo de lucro y sin – aparentemente – ideología política que tiene por objetivo proporcionar información sobre asuntos, actitudes y tendencias que están moldeando a Norteamérica y al resto del mundo. Se trata de un proyecto compuesto principalmente por investigadores universitarios y, en él, participan especialistas en diversas áreas, como sociólogos, informáticos y psicólogos. El proyecto dedicado a la investigación sobre internet ofrece informes sin periodicidad concreta que exploran el impacto de la red en las familias, en las comunidades, en el trabajo, en los hogares, en la educación, en la salud y en la vida política y diaria de los individuos. Dentro de sus 40 áreas de estudio, cuentan con una dedicada a la investigación de las redes sociales (Social Networking), además de otras como Web 2.0, Blogs, Comunidades o El Futuro de Internet. Ya en 2003, Lee Rainie, director del Centro, ofreció un discurso en Singapur titulado *Teenage Life Online: The Rise of the Networked*

Generation sobre cómo el uso de internet está cambiando la vida social de los jóvenes. Señaló que una de las áreas que más se verían afectadas sería la educación, tanto la formal como la informal, además de las implicaciones sociales como la privacidad, la amistad o incluso la familia.

Además de este centro, diversos expertos norteamericanos han dedicado sus esfuerzos, en estos últimos años, a la investigación de los efectos de las redes sociales online. Una de ellas es Danah Boyd, de la Universidad de California – Berkeley, que en 2004 publicaba *Friendster and publicly articulated social networks* y *Representations of Digital Identity* en colaboración con Chang, M. y Goodman. E. Boyd es una de las autoras que más tiempo ha dedicado a la investigación de las redes sociales. Entre sus trabajos más destacados se encuentran *Friends, friendsters, and top 8: Writing community into being on social network sites* (2006), *Profiles as Conversation: Networked Identity Performance on Friendster* (2006), *Facebook's Privacy Trainwreck: Exposure, Invasion, and Social Convergence* (2008) y *Social network sites: Definition, history, and scholarship* (2008), además del mencionado. Éste último (*Journal of Computer-Mediated Communication*) repasa tanto la teoría como los principales estudios que se habían realizado hasta entonces, sobre el fenómeno emergente de las redes sociales, firmado en colaboración con Nicole B. Ellison, otras de las investigadoras especializadas en estas cuestiones. El resto son estudios empíricos con los que ha intentado dar un poco de luz sobre el tema entonces naciente. Se trata de las primeras investigaciones sobre la relación entre las redes sociales y los jóvenes que establecen las bases metodológicas y que revelan las tendencias de uso de estos nuevos medios. El apoyo recibido por la Universidad de Berkeley le ha permitido emplear tanto técnicas cualitativas como cuantitativas. Su labor ha consistido en practicar la observación participante dentro de distintas redes sociales desde hace varios años, lo cual le ha permitido además tener acceso a cientos de perfiles de usuarios para analizarlos, así como contar con muestras muy representativas en los cuestionarios que ha aplicado a lo largo de todas sus investigaciones.

En otra línea de investigación más orientada a la educación, destacan los trabajos de Amy Bruckman, profesora del College of Computing en Georgia Tech. Sus estudios están vinculados a la integración de las comunidades online como herramientas educativas. Aunque la mayoría de sus publicaciones va en esta línea, en 2001 publica, junto con Joshua Berman, el estudio *The Turing Game: Exploring Identity in an Online Environment*, referencia de diversas investigaciones sobre identidad y redes sociales online. A pesar de tratar entornos online en general, es una de las primeras en revelar la forma en la que los jóvenes expresaban su identidad en estos medios. Posteriormente realizó un trabajo de investigación, *Managing Identities Online*, junto con Susan Gov, donde exploraba cómo los usuarios manejan su identidad online al manejar diversas redes sociales. En esta última investigación, Bruckman utiliza la misma metodología que en las anteriores, pero con una muestra más amplia, y es, a partir de entonces, cuando se convierte en referencia en cuanto a la temática de la identidad online.

Cuando aparece Facebook, la línea de investigación orientada a la educación de Bruckman comienza a generar interés entre la comunidad universitaria, tal y como se refleja en “I’ll See You On ‘Facebook’: The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate”, publicado en *Communication Education*. El estudio analiza los efectos de la interacción entre profesores y alumnos en Facebook y cómo afecta en la motivación, el aprendizaje y el ambiente en la clase. De él se desprende que los estudiantes que interactuaron con los profesores en la red social tuvieron niveles más altos de aprendizaje y una actitud más positiva en clase, aunque algunos estudiantes aseguraron que la presencia de un profesor en Facebook podría afectar su credibilidad. Es una de las pocas investigaciones que se dedican entonces al estudio de la imagen de una universidad con presencia en estos entornos. Emplearon una metodología experimental que consistió en crearle un perfil en Facebook a una profesora y medir las reacciones de los alumnos ante la presencia y actividad de dicho perfil. Asimismo, se aplicó un cuestionario con un N=133. Por los resultados, puede concluirse que los usuarios de Facebook aún veían la red social como una herramienta de comunicación personal con sus iguales, percibiendo con suspicacia la presencia de otros agentes como empresas o instituciones, punto de vista que cambiaría con los años. En 2006, con MySpace creciendo exponencialmente, comienzan las primeras publicaciones sobre cómo los jóvenes

construyen su identidad en esta red. Ese mismo año, el Pew Internet & American Life Project publica un estudio sobre la fuerza de los lazos sociales que se establecen a través de internet. Unos meses después de que Facebook se abriera a todo el público, el instituto realiza una investigación sobre su uso y el de MySpace por los adolescentes, de la que se extrae que el 55% de los adolescentes americanos entre 13 y 17 años pertenecían ya a ésta o a otra red social. El estudio se limitaba a cuantificar la cantidad de usuarios de las redes, realizar un perfil demográfico de ellos y señalar algunos de los usos principales que se hacen de ellas.

También en 2006, Boyd publica “Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life” en *Youth, Identity, and Digital Media Volume*. En este caso, la investigación se centra en la red social MySpace y las implicaciones que tiene su uso en la identidad de los adolescentes estadounidenses. Se basó en métodos etnográficos como la observación participante y entrevistas en profundidad, aunque no establece ningún universo referencia ni tamaño de la muestra. Además, la autora analizó, durante dos años, los perfiles y comentarios que hacían en la red social jóvenes norteamericanos entre 14 y 18 años. La principal conclusión de Boyd es que la identidad de los jóvenes se ve afectada por la aparición de las redes sociales online en tanto que constituyen una nueva arena pública.

Centrada igualmente en cómo los jóvenes comparten su identidad en las redes sociales, Frederic Stutzman, de la Universidad de Carolina del Norte, lleva a cabo, en 2006, la investigación *An Evaluation of Identity-Sharing Behavior in Social Network Communities* presentada en la conferencia iDMAa and IMS Code, basada en las respuestas de un cuestionario aplicado a 200 usuarios de Facebook. Se trata de una de las primeras investigaciones basadas en lo que entonces se llamaba TheFacebook, la red social creada por Mark Zuckerberg. En su primera etapa, la red funcionaba por invitación y, para acceder a ella, se necesitaba contar con una dirección de correo electrónico de alguna universidad de Estados Unidos. Los datos reflejaron que los usuarios de TheFacebook estaban dispuestos a compartir, con el resto de usuarios, datos que pertenecen a la esfera privada: estado civil, lugar de residencia o ideología política. Además, se señaló una tendencia que iría creciendo con el paso de los años: los jóvenes comenzaban a dejar de diferenciar entre realidad offline y realidad online, entre las formas tradicionales de expresar su identidad y estas nuevas formas que surgían.

El cómo los jóvenes estaban expresando su identidad a través de estos medios se convirtió en uno de los intereses más comunes de investigación. En 2006, el Departamento de Telecomunicaciones, Estudios de Información y Medios de la Universidad Estatal de Michigan llevó a cabo el estudio *A Familiar Face(book). Profile Elements as Signals in an Online Social Network*. Una interesante investigación que relaciona la estructura del perfil construido por los universitarios con la cantidad de amigos que tienen en la red social. Su intención es poner de manifiesto la importancia que tiene la forma en la que los jóvenes se reflejan a sí mismos en la red a la hora de establecer relaciones. Utilizando los perfiles de 30.773 usuarios de Facebook, los investigadores determinan qué elementos del perfil hacen que el usuario sea más proclive a establecer relaciones en la red social. El mismo grupo de investigadores llevó a cabo *A Face(book) in the Crowd: Social Searching vs. Social Browsing*. En esta ocasión, se puso de manifiesto que los universitarios utilizaban cada vez más Facebook para buscar a gente que conocían en su vida offline en lugar de hacerlo en sitios como Google o Yahoo!. Es una de las investigaciones más ambiciosas hasta entonces, con un universo de referencia de 7.200 individuos y una muestra de 1.400 para la aplicación del cuestionario online.

Desde que surgiera el fenómeno en Estados Unidos, una parte importante de las investigaciones se ha focalizado en el tema de la privacidad. Alessandro Acquisti y Ralph Gross de la Carnegie Mellon University realizaron un estudio sobre información compartida y privacidad en Facebook en el mismo año que Stutzman. *Imagined Communities: Awareness, Information Sharing, and Privacy on the Facebook* es una investigación muy completa gracias a la colaboración del centro de datos de la universidad. Contó con la participación de 4.000 estudiantes. Además del análisis de las respuestas de los participantes a un instrumento de medición, los investigado-

res tuvieron acceso sus perfiles en Facebook, pudiendo comparar entre las respuestas al cuestionario y la realidad vertida en la web. Del estudio se desprende que la preocupación por la privacidad no es realmente determinante a la hora de darse de alta en una red social. La mayoría confían en su habilidad para revelar y ocultar la información que desean en Facebook, aunque se detectaron diversas confusiones respecto a cómo hacerlo.

Igualmente centrada en la privacidad, Catherine Dwyer, Starr Hiltz y Katia Passerini, del Instituto Tecnológico de Nueva Jersey emprendieron un estudio comparativo entre la privacidad de Facebook y MySpace en 2007, primer año en el que la primera sale del entorno universitario. Las investigadoras encontraron que prácticamente no hay diferencia en la preocupación por la privacidad que generan ambas redes entre sus usuarios, aunque no hacen sin mencionar el universo ni el tamaño de muestra que utilizaron para la aplicación de su cuestionario. Los usuarios de Facebook confían tanto en la red como en sus miembros, por lo que están más dispuestos a compartir información, mientras que en MySpace la gente está en contacto con más desconocidos. El estudio concluye que no hay una relación directa entre la confianza que se tenga para revelar datos y las relaciones que se establecen en las redes sociales, ya que los resultados demuestran que éstas pueden establecerse incluso en entornos cuya percepción de confianza y privacidad es débil.

Ese mismo año, Nicole B. Ellison, Charles Steinfield y Cliff Lampe publican *The Benefits of Facebook "Friends": Social Capital and College Students' Use of Online Social Network Sites*, un trabajo llevado a cabo en el Departamento de Estudios de Telecomunicaciones, Información y Medios de la Universidad Estatal de Michigan. El estudio cuantitativo examina la relación entre el uso de Facebook y la formación y mantenimiento del llamado "capital social" de una muestra de 286 individuos. Los datos sugieren que existe una fuerte asociación entre el uso de la red social y tres tipos de capital social (aglutinante, vinculante y mantenido), además de beneficiar a los usuarios que presentaban una baja autoestima y satisfacción de la vida. En línea con esta investigación se sitúa el estudio de Joseph B. Walther, Brandon Van Der Heide, Sang-Yeon Kim, David Westerman y Stephanie Tom Tong, igualmente de la Universidad Estatal de Michigan en colaboración con la de West Virginia bajo el título *The Role of Friends' Appearance and Behavior on Evaluations of Individuals on Facebook: Are We Known by the Company We Keep?* y publicado en 2008. Esta investigación analiza cómo los comentarios vertidos en los perfiles de otros en Facebook alteran la percepción que se tiene de ese usuario. Para ello se estudiaron los comentarios dejados en el "muro" y las imágenes que los 389 usuarios de la muestra comparten como foto de perfil. Se observó que la imagen que tienen los usuarios de sus amigos la asimilan y reflejan en la suya, y que determinados comportamientos considerados negativos hacían que los hombres, que los manifestaban, fueran percibidos como más atractivos, mientras que tenían el efecto contrario en las mujeres. La técnica cualitativa del análisis de contenido se complementó con un cuestionario de evaluación de las fotografías.

Relacionado con la forma en que los jóvenes expresan su identidad en las redes sociales, ese año se publica en la revista *Computers in Human Behavior* una investigación del Departamento de Sociología de la Universidad de Temple titulada "Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships". Zhao, Grasmuck y Martin comprobaron que los jóvenes reproducen su identidad online de distinta forma en Facebook que en otros entornos anónimos como los chats. Concluyen que, en la red social, los usuarios expresan su identidad de forma implícita en lugar de explícita, se muestran en lugar de "contarse", además de manifestar identidades de grupo. Se trata de una investigación muy completa que no sólo se basa en las respuestas vertidas en los cuestionarios y en el estudio de la página de perfil principal de los usuarios participantes, sino que también tiene en cuenta la información de contacto que proporcionan las redes a las que pertenecen, así como la descripción que hacen de ellos mismos. Asimismo, destaca la utilización de perfiles privados, hecho que no es habitual en los estudios de este tipo. Sin embargo, su muestra es tan sólo de 63 individuos. En este periodo también se cuenta con investigaciones teóricas en castellano como la de los colombianos Elías Said Hung y Daniel Aguilar sobre la construcción de la identidad y subjetividad de los jóvenes de Barranquilla en Facebook, llevada a cabo en 2008.

Del boom de las redes sociales a los últimos estudios

Para 2009, las redes sociales habían alcanzado ya su consolidación en todo el mundo. A comienzos de ese año, Pew revela que el 75% de los jóvenes de EEUU entre 18 y 25 años contaba con un perfil en al menos una red social. Dicho informe vuelve a centrarse únicamente en la demografía de este tipo de sitios y los usos que se hacen de ellos. También en Canadá se han realizado investigaciones sobre la influencia de las redes sociales online en adolescentes. Cabe destacar la investigación de Frederic Fovet, profesor del College Northside de Québec titulada “Impact of the use of Facebook amongst students of high school age with Social, Emotional and Behavioural Difficulties (SEBD)”. Fue presentada en 2009 durante la 39ª Conferencia ASEE/IEEE Frontiers in Education de San Antonio, Texas. El estudio se centra en estudiantes de instituto con problemas para relacionarse, problemas emocionales y de comportamiento, y cómo Facebook les ha ayudado a mejorar su imagen personal y a contactar con sus compañeros.

En Reino Unido, Adam N. Joinson, de la Escuela de Management de la Universidad de Bath, llevó a cabo el estudio *Looking at, Looking up or Keeping up with People? Motives and Uses of Facebook*, en el que detecta siete usos principales de la red social. Aunque se trata de una investigación menor -la muestra es reducida (N=137) según reconoce el propio autor-, da algunas de las principales pautas de comportamiento de los usuarios de Facebook en 2008. Este mismo año, un equipo del Departamento de Psicología de la Universidad de Georgetown llevó a cabo el estudio *College students' social networking experiences on Facebook*, a través de bitácoras diarias elaboradas por 92 estudiantes universitarios que a su vez fueron entrevistados sobre sus hábitos en la red social. De los resultados se desprende que los universitarios utilizaban Facebook una media de 30 minutos diarios, sin embargo, la mayor parte del tiempo lo pasaban observando, y no compartiendo. El principal uso que hacen los jóvenes era para comunicarse con los amigos con los que tenían relación en su vida offline. Además, ven a la red social como una herramienta para expresar rasgos de su identidad, como la religión que profesan o su ideología política, tal y como revelaron las primeras investigaciones de Stutzman. Durante esta etapa, en España también se investiga sobre las redes sociales más allá de los estudios orientados al marketing y la publicidad. En 2009, la revista *Feminismos* publica la investigación “Jóvenes en las redes sociales virtuales. Un análisis exploratorio de las diferencias de género” de Eva Espinar y María José González de la Universidad de Alicante basado en las respuestas a un cuestionario enviado por correo electrónico a una muestra de 159 individuos seleccionados a través del método bola de nieve. Se trata de una investigación que presta especial atención a las posibles diferencias en el uso de las redes por parte de hombres y mujeres.

Asociado con la temática de los usos de Facebook, *Computers in Human Behavior* publicó en 2009 el estudio “Personality and motivations associated with Facebook use”, del Departamento de Psicología de la Universidad de Windsor, Canadá. La investigación cuantitativa con una muestra de 97 usuarios de Facebook, versa sobre cómo la personalidad de los jóvenes influye en la forma en la que utilizan dicha red social, con una orientación evidentemente psicológica. La misma revista publicó ese mismo año “Social anxiety and technology: Face-to-face communication versus technological communication among teens”, de Tamyra Pierce. El estudio examina cómo 280 jóvenes utilizan distintas tecnologías interactivas, Facebook entre ellas, y el papel que juega la dificultad que tienen para relacionarse en entornos offline. Este año aparece en España una de las investigaciones referencia en *Cuadernos de Información y Comunicación*. Se trata de “Comunicación interpersonal y vida cotidiana. La presentación de la identidad de los jóvenes en Internet”, de María Dolores Cáceres, José A. Ruiz San Román y Gaspar Brändle. Es una de las pocas investigaciones que señalan desde el principio las dificultades a la hora de establecer el tamaño de la muestra con relación al universo de usuarios de la red. A pesar de dichos problemas, el estudio consta de 360 encuestas, número muy superior incluso a las de algunas investigaciones norteamericanas que son referentes en la materia. Si bien carece del análisis directo de los perfiles de los jóvenes en las redes sociales centrándose únicamente en lo cuantitativo, los resultados que obtienen sobre cómo los jóvenes modifican su identidad en entornos online son muy relevantes.

En febrero de 2010, el Pew Internet & American Life Project acuña el término *Millennials* para referirse a la población entre 18 y 29 años, de los cuales el 75% en EEUU contaba entonces con un perfil en alguna red social, siendo Facebook la más popular. Uno de los estudios más interesantes de este centro es el publicado en julio de ese año. Se centra en cómo influyen en las relaciones offline. Se emplearon encuestas realizadas a expertos en internet y, en las conclusiones, apuntan que las relaciones que mantienen los individuos en su vida diaria se ven afectadas positivamente por las nuevas tecnologías. Finalmente, durante el verano de 2010, Pew publicó un informe que afirma que los individuos de la generación *Millennials* continuará compartiendo información a través de las redes sociales como un hábito a largo plazo, lo cual confirma que este fenómeno es algo más que una moda pasajera.

Actualmente, Amy Bruckman cuenta con un proyecto que lleva por título *Teens as Designers of Social Networks*, en el que, junto a Sarita Yardi, estudia la construcción de redes sociales online diseñadas por los jóvenes. También con Yardi y otros colaboradores (Bruckman, A., Karahalios, K., Kraut, K., Poole, E. y Thomas, J.) ha organizado el taller *Research Ethics in the Facebook Era Revisited*, sobre metodologías de investigación en redes sociales, tema que es no sólo de interés para la comunidad investigadora, sino que se ha convertido en una necesidad solventar los obstáculos metodológicos que se presentan en este tipo de estudios.

Computers in Human Behavior publicó en 2010 la investigación de Christy M.K. Cheung, Pui-Yee Chiu y Matthew K.O. Lee de la Universidad de Hong Kong y que lleva por título "Online social networks: Why do students use Facebook?". A través de un cuestionario online aplicado a 182 individuos, descubrieron que, de los cinco valores utilizados para medir la intención de uso de Facebook, los que más motivaban a los usuarios eran los relacionados con factores sociales, no personales.

Durante ese año salieron a la luz otras publicaciones teóricas centradas en el uso que hacen los jóvenes de las redes sociales y los posibles riesgos de privacidad que implica este uso. Destacan las de los profesores de la Universidad Complutense de Madrid, David Caldevilla y Francisco Bernete. Caldevilla realiza un amplio repaso de los diversos estudios cuantitativos que se han llevado a cabo sobre el uso de las redes sociales publicado en *Documentación de las Ciencias de la Información*. Bernete, aunque no centra su artículo en Facebook ni en las redes sociales, sí las tiene en cuenta en su estudio teórico sobre cómo el uso de las nuevas tecnologías por parte de los jóvenes interviene en su proceso de socialización y de construcción identitaria.

También en 2010 se publica "El laberinto teatral de espejos digitales: La presentación de mexicano-americanos en Facebook", en *Flacso*. A pesar de contar con una muestra pequeña (N=16), el estudio resulta interesante, porque cuenta con entrevistas en profundidad y perfiles de los usuarios, recurso que, como se ha señalado, no es habitual debido a las complicaciones que puede implicar la privacidad de los perfiles. Se analizan tanto las fotos, como los textos que los usuarios comparten, así como las relaciones que establecen a través de grupos a los que se unen. En esta línea, se publica a finales de ese año "El uso de la fotografía en la autorrepresentación de los sujetos en las redes sociales", de Wenceslao Castañares, que significa un paso más en el conocimiento de cómo los individuos se presentan ante los demás en las redes sociales.

A principios de enero de 2011, la Fundación Telefónica publicó un amplio estudio realizado por Xavier Bringué y Charo Sábada, entre más de 12.000 estudiantes de primaria, E.S.O y bachillerato en todo el territorio nacional. Sin duda, una de las investigaciones de mayor envergadura en España, y que no hubiera sido posible sin el apoyo de la Fundación Telefónica, institución financiadora de la misma. Se centran en el grado de equipamiento, en el uso y la valoración de las diversas pantallas, en el acceso a servicios y contenidos, en las actitudes frente a la tecnología y en conductas que pueden considerarse como una oportunidad de mejora o como una exposición a determinados riesgos. Una vez más, estamos ante un estudio cuantitativo enfocado hacia la perspectiva de la privacidad de los usuarios de redes sociales. Este mismo año, la *Revista Latina de Comunicación Social* publica "Los alumnos de la UPV/EHU frente a Tuenti y Facebook: usos y percepciones", de Sergio Monge y Elena Olabari. El estudio se centra en la relación que mantienen los estudiantes con las redes sociales, y aunque no queda claro cómo han establecido el tamaño de la muestra, ésta es bastante representativa (652 cuestionarios respondidos), porque abarca sólo una universidad. Aunque en la parte metodológica no aportan innovaciones, la información que obtuvieron de anali-

zar tal cantidad de cuestionarios permite una descripción detallada de cómo los jóvenes estudiantes españoles están haciendo uso de las redes sociales.

Finalmente, este año, Francisco García García y María Jesus Rosado publican en la revista *Comunicación y Sociedad* su investigación “Conductas sociocomunicativas de los nativos digitales y los jóvenes en la web 2.0”. Con un tamaño muestral de 1.102 entrevistas a personas entre 14 y 35 años, la investigación no se centra en la redes sociales, pero es un ejemplo de metodología cuantitativa rigurosa que estudia jóvenes y nuevas tecnologías.

Conclusiones: el camino que queda por andar

No cabe duda de que, en la actualidad, el lugar de socialización de los jóvenes, en donde se expresa y en donde conviven con otros individuos y grupos es internet. Los llamados *nativos digitales* se unen a las redes porque allí es donde están sus amigos. Las redes sociales como Facebook se han convertido en verdaderos espacios de sociabilidad. Una vez más, el conocimiento de las consecuencias que tiene el uso de estas redes en la formación de la identidad de los jóvenes y las relaciones que establecen en ellas representa uno de los grandes retos para los investigadores de nuestro tiempo. Sin embargo, como se ha puesto de manifiesto, la mayoría de las investigaciones se limitan a proporcionar datos demográficos, y cuando van más allá, lo hacen teniendo en cuenta aspectos como el uso y la privacidad.

A pesar de que se han encontrado un gran número de investigaciones al respecto, la mayoría de ellas carece de una metodología rigurosa o no cuenta con una muestra representativa. A continuación, se muestran tres tablas resumen sobre la situación actual de las principales investigaciones sobre el tema, clasificadas según el tipo de metodología empleada:

Tabla 1. Metodología cuantitativa

<i>Autor/Es</i>	<i>Título</i>	<i>Metodología</i>	<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Ámbito</i>
<i>Stutzman</i>	An Evalutaion of Identity-Sharing Behavior in Social Network Communities	Cuestionario N=200 (U=¿?) elegidos al azar	EEUU	2006	Varias
<i>Lampe, Ellison, Steinfield</i>	A Face(book) in the Crowd: Social Searching vs. Social Browsing	Cuestionario online N=1.400 (U=7.200)	EEUU	2007	Facebook
<i>Ellison, Steinfield, Lampe</i>	The Benefits of Facebook “Friends”: Social Capital and College Students’ Use of Online Social Network Sites	Cuestionario online N=286 (U=¿?)	EEUU	2007	Facebook
<i>Dwyer, Hiltz, Passerini</i>	Trust and Privacy Concern Within Social Networking Sites: A Comparison of Facebook and MySpace	Cuestionario online N=¿? (U=¿?)	EEUU	2007	Facebook y MySpace
<i>Lenhart, Madden</i>	Teens, privacy & online social networks: How teens manage their online identities and personal information in the age of MySpace	Cuestionario N=¿? (U=¿?)	EEUU	2007	MySpace
<i>Hargittai</i>	Whose Space? Differences among users and non-users of social network sites	Cuestionario N=¿? (U=¿?)	EEUU	2007	Varias
<i>Joinson</i>	Looking at, Looking up or Keeping up with People? Motives and Uses of Facebook	Dos cuestionarios N=137 (U=¿?) y N=241 (U=¿?)	Reino Unido	2008	Facebook

<i>Strano</i>	User Descriptions and Interpretations of Self-Presentation through Facebook Profile Images	Cuestionario online N=427 (U=¿?) por bola de nieve	EEUU	2008	Facebook
<i>Ross, Orr, Susic, Arsenault, Simmering</i>	Personality and motivations associated with Facebook use	Cuestionario online N=97 (U=¿?)	Canadá	2009	Facebook
<i>Pierce</i>	Social anxiety and technology: Face-to-face communication versus technological communication among teens	Cuestionario con consentimiento firmado de padres N=280 (U=¿?)	EEUU	2009	No centrado en RRSS
<i>Cáceres, Ruiz San Román, Brändle</i>	Comunicación interpersonal y vida cotidiana. La presentación de la identidad de los jóvenes en Internet	Cuestionario N=¿? U=¿?	España	2009	No centrado en RRSS
<i>Espinar, González</i>	Jóvenes en las redes sociales virtuales. Un análisis exploratorio de las diferencias de género	Cuestionario email N=159 (U=¿?) por bola de nieve	España	2009	Varias
<i>Cheung, Chiu, Lee</i>	Online social networks: Why do students use Facebook?	Cuestionario online N=182 (U=¿?)	Hong Kong	2010	Facebook
<i>Karls, Peluchette</i>	Examining Students' Intended Image on Facebook: 'What Were They Thinking?'	Cuestionario N=346 (U=¿?)	EEUU	2010	Facebook
<i>Bringué, Sábada</i>	Menores y redes sociales	Cuestionario online N=12.919 (U=4.945.951) aplicado en colegios	España	2011	Varias
<i>Gómez, Tapia</i>	Facebook y Tuenti: de plataforma de ocio a herramienta e-learning. El caso de la UEMC y la UFV	Cuestionario autoadministrado N=264 (U=3.455)	España	2011	Varias
<i>García, Rosado</i>	Conductas sociocomunicativas de los nativos digitales y los jóvenes en la web 2.0	Cuestionario online N=1.102	España	2012	No centrado en RRSS

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Metodologías cualitativa

<i>Autor/Es</i>	<i>Título</i>	<i>Metodología</i>	<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Ámbito</i>
Bruckman	The Turing Game: Exploring Identity in an Online Environment	Panel físico y online	EEUU	2001	No centrado en RRSS
Golder, Wilkinson, Huberman	Rhythms of social interaction: messaging within a massive online network	Análisis de 162 millones de títulos de mensajes N=4,2 millones	EEUU	2006	Facebook
Stutzman	Student life on the Facebook	Estudio de perfiles N=¿3.193?	EEUU	2006	Facebook

Boyd	Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life	Observación participante y entrevistas en profundidad	EEUU	2006	MySpace
Morris, Millen	Identity management: multiple presentations of self in Facebook	Estudio de perfiles de N=68 (U=14.000)	EEUU	2007	Facebook
Pempek, Yermolayeva, Calvert	College students' social networking experiences on Facebook	Bitácoras + entrevistas (N=92)	EEUU	2008	Facebook
Grasmuck, Martin, Zhao	Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships	Estudio de perfiles N=63	EEUU	2008	Facebook
Fovet	Impact of the use of Facebook amongst students of high school age with Social, Emotional and Behavioural Difficulties	Estudio de perfiles N=12	Canadá	2009	Facebook
Elgueta, Loreto, Riffo	Motivación, consumo y apreciaciones de Facebook por parte de jóvenes universitarios: el caso de la red UCSC Chile	Grupos de discusión (tres)	Chile	2009	Facebook
Almeida	El laberinto teatral de espejos digitales: La presentación de mexicano-americanos en Facebook	Entrevistas en profundidad + estudio de perfiles N=16	México	2010	Facebook
Barkhuss, Tashiro	Student Socialization in the Age of Facebook	Entrevistas + bitácoras N=18 bola de nieve	EEUU	2010	Facebook
Amichai-Hamburger, Vinitzky	Social networks use and personality	Estudio de perfiles N=237	Israel	2010	Facebook

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Metodologías cuanti-cuali

Autor/Es	Título	Metodología	País	Año	Ámbito
Boyd, Chang y Goodman	Friendster and publicly articulated social networking	Observación + cuestionarios + grupos + perfiles	EEUU	2004	Friendster
Ellison, Heino, Gibbs	Managing Impressions Online: Self-Presentation Processes in Online Dating	Entrevistas + cuestionarios N=349	EEUU	2006	Dating
Acquisiti, Gross	Imagined Communities: Awareness, Information Sharing, and Privacy on Facebook	Cuestionarios + perfiles (comparación)	EEUU	2006	Facebook
Boyd	Friends, friendsters, and top 8: Writing community into being on social network sites	Observación + cuestionarios + grupos + perfiles	EEUU	2006	MySpace y Friendster
Boyd	Profiles as Conversation: Networked Identity Performance on Friendster	Observación + cuestionarios + grupos + perfiles	EEUU	2006	Friendster

Gaddis, Gosling, Vazire	Personality Impressions Based on Facebook Profiles	33 grupos (N=165) + estudio de perfiles (N=133) + cuestionarios (N=144)	EEUU	2007	Facebook
Zhao, Grasmuck y Martin	Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships	Entrevistas + grupos + cuestionarios + perfiles N=63	EEUU	2008	Facebook
Walther, Van der Heide, Kim, Westerman, Tom Tong	The Role of Friends' Appearance and Behavior on Evaluations of Individuals on Facebook: Are We Known by the Company We Keep?	Perfiles (N=389) + cuestionarios	EEUU	2008	Facebook
Monge, Olabarri	Los alumnos de la UPV/EHU frente a Tuenti y Facebook: usos y percepciones	2 grupos + cuestionario email N=652	España	2011	Tuenti y Facebook

Fuente: elaboración propia

El hecho de encontrarnos con una mayoría de estudios cuantitativos y, en general, con metodologías poco rigurosas, se debe a tres dificultades a las que se enfrenta el investigador de este campo. La primera es que las redes sociales son reacias a proporcionar cualquier tipo de dato para facilitar el establecimiento de un universo de estudio. La segunda es que se trata de un universo en constante cambio y la tercera deriva de que el acceso a los datos de los usuarios es muchas veces imposible debido a las normas de privacidad que han ido estableciendo las redes sociales conforme han ido evolucionando. Esta misma evolución ha quedado patente en la temática de las investigaciones sobre redes sociales y *nativos digitales*. Si bien en un principio el tema de la privacidad era una de las mayores preocupaciones, conforme las propias redes sociales fueron estableciendo normas y los usuarios se fueron adaptando a su uso, los estudios al respecto comenzaron a perder fuerza. Lo mismo ha ido ocurriendo con los usos.

Cabe mencionar además la falta de apoyo por parte de las diversas instituciones involucradas en la investigación en España. A diferencia de países como Estados Unidos, en donde la implicación por parte de las universidades, institutos y empresas en el estudio de temas relacionados con nuevas tecnologías es muy alto, la situación en nuestro país es muy distinta. Si bien es verdad que en la actualidad se atraviesa un difícil momento económico, la cooperación por parte de estas instituciones puede provenir de otras formas; por ejemplo, dando acceso a los investigadores a bases de datos de alumnos posiblemente interesados en participar en estudios de este tipo, proporcionando incentivos como créditos o puntos extra por participar en dichos estudios, descuentos en la compra de determinados productos, etc.

Ante este panorama, queda claro que aún queda mucho camino por andar. No sólo por parte de los investigadores, quienes han de idear nuevas técnicas metodológicas y poner empeño en la rigurosidad de las mismas. Sino también por parte de los actores involucrados en el área de investigación con el fin de proveer a la sociedad de mayor conocimiento sobre materias como las nuevas tecnologías.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido realizada en el marco del programa de Creación y consolidación de grupos de investigación BSCH-Universidad Complutense de Madrid, convocatoria 2011, grupo de investigación: *Historia y estructura de la comunicación y del entretenimiento*.

REFERENCIAS

- Acquisti, A. y Gross, R. (2006). *Imagined Communities: Awareness, Information Sharing, and Privacy on the Facebook*. Pittsburgh: PET.
- Aguilar, D. y Said Hung, E. (2010). "Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook". *Zona Próxima*, enero-junio, 190-207.
- Berman, J. y Bruckman, A. (2001). "The Turing Game: Exploring Identity in an Online Environment". *Convergence*, 7(3), 83-102.
- Bernete, F. (2010). "Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes". *Revista de Estudios de Juventud* 88, 97-114.
- Boyd, D. (2004). "Friendster and Publicly Articulated Social Networks". *Conference on Human Factors and Computing Systems (CHI 2004)*. abril 24-29. Vienna: ACM.
- (2006). "Friends, friendsters, and top 8: Writing community into being on social network sites". *First Monday*, 11(12).
- (2007). "Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life". MacArthur Foundation Series on Digital Learning – *Youth, Identity, and Digital Media* Volume (ed. David Buckingham). Cambridge, MA: MIT Press.
- (2008). "Facebook's Privacy Trainwreck: Exposure, Invasion, and Social Convergence". *Convergence* 14(1).
- Boyd, D., Chang, M. y Goodman, E. (2004). "Representations of Digital Identity". *Conference on Computer Supported Cooperative Work (CSCW 2004)*. Chicago, IL, 6-10 noviembre.
- Boyd, D. y Ellison, N. (2008). "Social network sites: Definition, history, and scholarship". *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210-230
- Boyd, D. y Heer, J. (2006). "Profiles as Conversation: Networked Identity Performance on Friendster". *Proceedings of the Hawaii International Conference on System Sciences, Kauai, Hawaii*, HICSS-39.
- Bringué, X. y Sábada, C. (2011). *Menores y redes sociales*. Madrid: Foro Generaciones Interactivas.
- Bruckman, A., Gov, S. y Yardi, S. (2006). "Managing Identities Across Multiple Online Communities". *UNC Social Software Symposium*, Chapel Hill, NC. 8-9 diciembre.
- Caldevilla, D. (2010). "Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual", Documentación de las Ciencias de la Información 2010, vol. 33, 45-68.
- Cáceres, M. D., Ruiz San Román, J. A. y Brändler, G. (2009). "Comunicación interpersonal y vida cotidiana. La presentación de la identidad de los jóvenes en Internet". *Cuadernos de Información y Comunicación*, 14, 213-231.
- Castañares, W. (2010). "El uso de la fotografía en la autorrepresentación de los sujetos en las redes sociales". En TORREGROSA, M. (coord.), *Imaginar la realidad. Ensayos sobre la representación de la realidad en el cine, la televisión y los nuevos medios*, Sevilla/Zamora, Comunicación social.
- Castells, M. (2009), *Comunicación y poder*. Madrid, Alianza.
- Cheunga, C., Pui-Yee, C. y Lee, M. (2010). "Online social networks: Why do students use Facebook?". *Computers in Human Behavior* (2010) n. pag. Science Direct. Web. Febrero 2011.
- Dwyer, C., Hiltz, S. y Passerini, K. (2007). "Trust and Privacy Concern Within Social Networking Sites: A Comparison of Facebook and MySpace". *AMCIS 2007 Proceedings*. Paper 339.
- Ellison, N., Lampe, C. y Steinfield, C. (2007). "The benefits of Facebook 'friends': Social capital and college students' use of online social network sites". *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4).
- Espinar-Ruiz, E. y González-Río, M. J. (2009). "Jóvenes en las redes sociales virtuales: un análisis exploratorio de las diferencias de género". *Feminismo/s: Revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante* 14, 87-106.

- Fovet, F. (2009). "Impact of the use of Facebook amongst students of high school age with Social, Emotional and Behavioural Difficulties (SEBD)". *39th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*. Session W2G. San Antonio, TX, 18-21 octubre.
- Fox, S. y Jones, S. (2009). "Generations Online in 2009". *Pew Internet & American Life Project*.
- Fraser, N. (1992). "Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy". En *Calhoun, C. (ed.), Habermas and the Public Sphere*, Massachusetts, MIT Press.
- García, F. y Rosado M. J. (2012). "Conductas sociocomunicativas de los nativos digitales y los jóvenes en la web 2.0". *Comunicación y sociedad* 25(1), 15-38.
- Joinson, A. (2008). "Looking at, looking up or keeping up with people?: motives and use of Facebook". En *CHI '08: Proceeding of the twenty-sixth annual SIGCHI conference on Human factors in computing systems*, New York, NY, USA, ACM, pp. 1027-1036.
- Lampe, C., Ellison, N. y Steinfield, C. (2006). "A Face(book) in the Crowd: Social Searching vs. Social Browsing". *Proceedings of ACM Special Interest Group on Computer-Supported Cooperative Work*, ACM Press, 167-170.
- (2007), "A Familiar Face(book): Profile Elements as Signals in an Online Social Network". *Proc. CHI 2007*, ACM Press, 435-444.
- Lenhart, A. y Madden, M. (2007). "Social Networking Websites and Teens". *Pew Internet & American Life Project*.
- Mcluhan, M. y Fiore, Q. (2001). *El medio es el mensaje: un inventario de efectos*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Mazer, J., Murphy, R. y Simonds, C. (2007). "I'll see you on 'Facebook': The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate". *Communication Education*, 56, 1-17.
- O'Reilly, T. (2005). *Web 2.0: Compact Definition?* O'Reilly Radar.
- Pempek, T., Yermolayeva, Y., y Calvert, S. (2009). "College students' social networking experiences on Facebook". *Journal of Applied Developmental Psychology*.
- Pierce, T. (2009). "Social anxiety and technology: Face-to-face communication versus technological communication among teens". *Computers in Human Behavior*, 25, 1367-1372.
- Rainie, L. (2003). "Teenage Life Online: The Rise of the Networked Generation" en la Conferencia Singapore Youth.Net.
- Ross, C., Orr, E., Siscic, M., Arsenault, J., Simmering, M. y Orr, R. (2009). "Personality and motivations associated with Facebook use". *Computers in Human Behavior* 25, 578-586.
- Stutzman, F. (2006), "An evaluation of identity-sharing behavior in social network communities". *Proceedings of the 2006 iDMAa and IMS Code Conference*, Oxford, Ohio.
- Walther, J. B., Van Del Heide, B., Kim, S.-Y., Westerman, D., y Tong, S. T. (2008). "The Role of Friends' Appearance and Behavior on Evaluations of Individuals on Facebook: Are We Known by the Company We Keep?". *Human Communication Research*, 34(1), 28-49.

SOBRE LA AUTORA

Lizette Martinez Valero: becaria predoctoral en la Universidad Complutense de Madrid. Sus investigaciones se centran en redes sociales y jóvenes con especial atención a las relaciones políticas entre ambos.

Un marco teórico para interpretar el efecto instituyente de los estímulos económicos al profesorado universitario: datos de la experiencia mexicana

Rosalía Susana Lastra Barrios, Universidad de Guanajuato, México
Oscar Comas Rodríguez, Universidad Autónoma Metropolitana, México

Resumen: *Un reto por atender en las ciencias sociales y humanas es dar orden a la dispersión conceptual y metodológica que conduzca a establecer una teoría del valor de la producción académica. Lo presente abona en tal dirección, aportando un marco teórico-interpretativo que exige un intenso trabajo interdisciplinar, dispuesto para conocer de forma más sistemática el fenómeno que propicia la aplicación de los oficialistas programas de estímulos económicos (PEE) mexicanos a la labor del profesorado universitario, así como sus efectos y tensiones instituyentes consecuentes. Se escudriña desde el significado económico hasta la significancia sociológica, a partir de la información obtenida de la muestra colectada entre integrantes del Sistema Nacional de Investigadores. Se finaliza infiriendo sobre lo urgente de renovar algunos aspectos axiales.*

Palabras clave: *estímulos económicos, profesor universitario, institucionalismo sociológico*

Abstract *A challenge in the social sciences and humanities is to create an order in the conceptual and methodological dispersion which will enable us to establish a value theory for academic production. This article contributes to this effort by providing a theoretical-interpretative framework that requires intensive interdisciplinary work. It is designed to allow us to more systematically understand the effect of the Mexican economic stimulus programs on the work of university professors as well as its concomitant institutional tensions. The phenomenon is examined in a variety of different ways, from an economic perspective a sociological one, using the information obtained from a sample collected from the National Researcher System. The conclusion is about the urgency of renewing certain pivotal aspects.*

Keywords: *Economic Stimuli, University, Faculty Members, Theoretical Framework*

Antecedentes

Conocido que en la base del comportamiento social están las motivaciones, para entenderlas, es necesario adentrarse, entre otras cosas, en el análisis del contenido de las instituciones prevalecientes en cada campo organizacional, y así aproximar las claves sobre aquello que impulsa las decisiones y el accionar. En México, desde mediados de la década de los años 80, el poder ejecutivo, a través primero del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT) y luego de la Secretaría de Educación Pública (SEP), decretaron la creación de los PEE¹ para alentar el desempeño del profesorado universitario. Empero, su aplicación en las organizaciones de educación superior actúa interviniendo los lineamientos de la dinámica institucional y del conocimiento de formas no siempre coordinadas, lo cual origina efectos contradictorios en las formas de entender lo que ha de ser el papel del "académico ideal".

¹ En el CONACYT, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en 1984 y en la Subsecretaría de Educación Superior, el Programa de Estímulo al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED), en 1991 y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), en 1996, entre los principales, además de los locales.



Por tanto, la pregunta guía es ¿cómo dar seguimiento a los efectos instituyentes de los PEE a partir del enfoque de los académicos receptores de la acción?

Términos de referencia

No se conocen marcos teórico-interpretativos creados al efecto, por lo cual aquí se asume tal responsabilidad. La explicación de la traza general de la presente propuesta teórico-metodológica requiere de revisar los conceptos a utilizar para aproximarnos de forma ordenada al conocimiento del fenómeno propuesto. Lo primero es no tomar como sinónimos los términos institución y organización.

Por institución se entiende un determinado sistema de reglas con sus estructuras de significado, adquirido de forma casi siempre inconsciente y practicado por amplios conglomerados humanos. Operativamente, refiere un patrón de actividad supra-organizacional, constituido por símbolos y prácticas materiales, donde individuos y organizaciones producen, conducen y reproducen su sustancia, dando significado a la experiencia para utilizar el tiempo y el espacio (Meyer y Rowan, 1992). La importancia de estudiar las instituciones es que permite su reconocimiento como fuerzas contextuales y mecanismos dimensionales que configuran la realidad organizacional, así como el impacto de ésta hacia aquellas (Zucker, 1991), en una especie de traducción de argumentos macro-institucionales en cadenas de micro-actuaciones.

La existencia etérea de las instituciones, contrasta con la existencia delimitada de la organización. Por organización se entiende la configuración del fenómeno social expresable en un cuadro de elementos que estructuran objetivos de un grupo humano con filiación, definible en tiempo y espacio, donde perviven individuos realizando acciones formales e informales, en función de roles, intereses, decisiones y expectativas, que a veces les identifica y otras les contrapone, dados sus respectivos marcos institucionales que escenifican fenómenos de tensión-distensión.

El acontecer de las prácticas institucionales en las organizaciones configura un determinado Patrón Institucional, el cual queda definido como el proceso establecido por reglas, guiones y clasificaciones que se dan por hecho (Powell y Di Maggio 1991: 50) y que constituyen, por tanto, una forma reiterativa para persistir: lo común es que tal Patrón devenga en una conjunción de estereotipos sociales, con cierto proceso de reproducción relativamente auto-activado (1991). El Patrón Institucional latinoamericano queda configurado por las prácticas híbridas sui generis resultantes de las instituciones mercado capitalista, Estado burocrático, democracia y catolicismo.

Lo que se persigue con el método que se presenta a continuación, es establecer para un determinado grupo organizacional universitario, los efectos que explican la cercanía o distancia del Patrón Institucional con el Patrón en Institucionalización, éste definido como la identificación del sistema de reglas, guiones y clasificaciones en introyección entre los integrantes.

Se acepta la regla de contraste de que "... cuando los alejamientos del Patrón [institucional] son contrarrestados de manera regular por controles construidos socialmente y activados de manera repetitiva (por castigos o recompensas) podemos hablar de un patrón institucionalizado" (Romero, 2001: 14), control que se asume, es realizado por los PEE.

La noción que mejor apoya el acercamiento al vínculo entre la introyección de los lineamientos de los PEE con el medio universitario, es la de *mito racionalizado* (Meyer y Rowan, 1992). Mito, en tanto constituye una creencia ampliamente sostenida dese alguna autoridad, pero de difícil verificación objetiva, siendo cierta, en la medida que es creída –como es el caso de que el estímulo económico activa la generación de conocimiento–, y racionalizado en tanto que quien origina el mito le da la forma de regla que especifica comportamientos necesarios para alcanzar un fin considerado genuino –como que participando en los PEE se logra ser un “académico competitivo” y, entonces, forjar una mejor universidad.

Este tipo de mito aporta legitimidad social al garantizar el consenso necesario que, en el límite, hace que las universidades públicas justifiquen su pertinencia o subsistencia, cambiando, de ser necesario, su estructura formal, dados los requerimientos de aceptación de criterios exter-

nos. Sin incurrir en paranoia, el objetivo de quien crea los mitos suele ser legitimar –interna y/o externamente– un desempeño, haciendo aparecer la aplicación de sus reglas como efectivas, aún sin comprobación a la luz de los objetivos formales.

Una consecuencia de los mitos en que se basan las lógicas de instituciones disímbolas, como las del Patrón institucional mexicano, suele ser el surgimiento de contradicciones que dificultan el funcionamiento de ciertas estructuras universitarias y sus procesos derivados; es el caso de cuando la lógica institucional del mercado capitalista sale de la esfera de la eficiencia económica para penetrar en la lógica de la actividad académica, incrementando su participación en la explicación de, por ejemplo, el deber ser de la forma de activar el conocimiento o acciones justificativas por el establecimiento de algún tipo de democracia.

Friedland y Alford teorizan que cuando la contradicción interinstitucional se vuelve conflicto abierto, se tiene una fuente de cambio y resistencia, pudiendo los implicados movilizarse para defender los símbolos y las prácticas de una institución de las consecuencias del cambio en otras, o intentar exportar/importar los símbolos o prácticas de una, con el fin de transformar a otra a la propia conveniencia (Friedland y Alford, 1991).

El caso cabe cuando un académico apoya las fórmulas neoliberales para ser remunerado y, al mismo tiempo, está de acuerdo en que sea el sector público quien fije los criterios –no los usuarios de su servicio–, clamando además que las decisiones de evaluación se tomen por prácticas democráticas en su claustro académico. La contradicción puede ser aparente, requiriéndose acopiar más información que viabilice reconstruir las racionalidades institucionales subyacentes.

A juzgar por ciertas representaciones previamente sondeadas, la situación alcanza a tocar la identidad de los académicos que expresan cómo se ven ante el desafío de proseguir la senda dictada por su consciencia o asumir los nuevos retos planteados en su campo organizacional, adicionales a las complejas tensiones de su quehacer, caracterizadas por:

...cambio rápido en los saberes de la enseñanza, disminución del compromiso social..., obsesión por la técnica, lo privado como sustituto de lo público, la primacía de los valores económicos, la competitividad como rectora de la profesión y la incorporación por moda de paradigmas pedagógicos que ofrecen eficacia ante el reclamo de una educación pertinente” (López, R. 2003: 245).

Las contradicciones reales del *patrón institucional* se traducen en que el académico tiene que construir conductas y discursos congruentes con las prácticas que de él se esperan, respondiendo al contexto de la visión de sociedad del conocimiento que percibe y al papel de universidad que prefigura.

Nótese que se elude la utilización de los conceptos “producto” y “calidad”, tomando distancia a lo que significan cuando se aplican acríticamente al trabajo académico.

Los PEE, instrumento instituyente de prácticas académicas inéditas

Los PEE en México nacen bajo el cobijo público, posterior a lo acontecido con sus antecesores, los llamados programas de *Merit Pay*, en países con sistemas universitarios más estructurados, pero que los abandonaron desde hace más de medio siglo, por los efectos contrarios o inocuos al objetivo de dinamizar el conocimiento científico (Comas, 2003); contar con académicos de estirpe y salarios adecuados fue determinante para tal abandono.

Un primer mito institucional con el que nacen, es que aunque se suele creer que en México avanza la institucionalidad del capitalismo –contraria a la tradición socialista para la educación–, el establecimiento de estructuras por mercado de puntos no alcanza para sostener tal afirmación, pues las actividades académicas son calificadas por comités de pares académicos y falta el ingrediente esencial, que es el escrutinio del usuario directo del servicio.

Otro mito emerge del origen de los PEE. No fueron creados bajo la mística de potenciar la generación y mejor distribución del conocimiento; lo fueron para repartir de forma rápida y, por tanto, objetivista, un recurso extraordinario para acallar el clamor de los académicos por salarios en continuo deterioro, asumiendo que también servirían para remover prácticas conformistas.

La perpetuación de la estructura evaluativa así surgida, hoy se apoya en el axioma de que el mismo orden organizativo sirve para zanjar inconformidades salariales (necesidad exterior) y estimular la dinámica del trabajo académico (necesidad interior), requiriéndose indagar las disrupciones identitarias provocadas por la yuxtaposición de ambos órdenes, aunque los promotores de los PEE insisten en sostener el mito de que uno objetivo conduce sin problemas al otro.

El diseño de los llamados sistemas de estímulo cuenta con la legitimidad que da la intervención de connotados académicos, que al inicio procuraron especializarse en alguna función académica, pero que hoy tienden a requerir la multifuncionalidad para prefigurar el "académico ideal", perfil que no acaba por convencer, sea por la rigidez que impone la configuración real vocacional de cada individuo, así como por no ser una fórmula que ayude a reconfigurar la misión especial de cada universidad para incrementar la atención a las necesidades sociales de cada entorno. De aquí la necesidad de indagar entre los académicos con qué perfil funcional se identifican e inferir distancias con lo promovido.

Claro que la repartición de recursos –que para quienes participan en más de un PEE llega rebasar el doble de su salario base–, ha producido efectos benéficos, como la procura de más grados académicos, publicaciones, comunicarse en congresos, incorporarse a cuerpos académicos, entre los principales. Empero, en el largo plazo, la costumbre a este tipo de estímulo termina por exacerbar las reglas, impulsando efectos instituyentes que conducen a la segregación grupal y a sofisticadas formas de adulteración de las actividades de la labor, con poca opción a detenerse en consideraciones éticas.

La conseja de que la evaluación tiende a pervertirse cuando ciertos desempeños se sujetan al logro de recompensas económicas, parece cumplirse, pues la esencia académica es equiparable al desfogue que siente un artista al crear su obra, siendo una facultad no mejorable al sujetarse a formas de coacción externa.

Otro mito conlleva a indagar lo que se piensa de la estructura de valores a las actividades académicas. Llevar al límite la exigencia del apilamiento de constancias de actividades emitidas por diversos tipos de autoridades, con más valor en las investigativas, explica la reducción del esmero en el aula, en la innovación científica y el rigor con que se participa en los eventos académicos, en ocasiones con la "permisividad" de los evaluadores.

Así, cabe explorar la opinión del gremio sobre la modelación de criterios y su complicación con la dimensión "poder", por la forma en que llegan a ser aplicados por los comités evaluadores federales, que aunque yuxtapuestos para verificar los dictámenes, son incuestionables a pesar de ser "juez y parte" de un sistema que deja la verificación de la valía de cada expediente a expertos disciplinares, pero sin profesionalización en la evaluación de desempeños, puerta abierta al control estamental por intereses de grupo.

La traza general anterior, de las principales circunstancias implicadas en el fenómeno, sirven para contextualizar la forma en que se fueron fundamentando e interpretando las evidencias empíricas ejemplificadas en la sección 5.

Sabido que en muchos países se discute la aplicación de modalidades similares de éste fenómeno evaluativo-estimulativo, la alerta va por tomar providencias para mejorar la experiencia. No se afirma que lo que se abandonó en unas latitudes no puede ser útil en otras o en otro tiempo, sino que se requiere estar preparados metodológicamente para aprehender el fenómeno. Una medida es crear marcos interpretativos para la meta-evaluación, que ayude a dar cuenta del seguimiento de los efectos instituyentes entre los receptores de la acción.

Marco teórico-metodológico

El "artefacto" investigativo aquí propuesto, producto de la discusión teórica que es posible consultar en (Lastra, 2011 y Lastra y Comas 2011), comulga con el ideario del Nuevo Institucionalismo Sociológico (March y Olsen, 1989 y Powell y Di Maggio, 1991), debido a la convergencia con el propósito de conocer la incidencia de los procesos institucionalizados en la dinámica organi-

zacional y sus ocupantes, prestando atención a las dimensiones poder, historia, marco valorativo y, sobre todo, al voluntarismo de las personas y su capacidad para construir el mundo en el que conviven, utilizando la detección del seguimiento de reglas por las cuales se decide o se desea persistir o cambiar (Zucker, 1991 y Coronilla, R. 2004), en lo individual o el desempeño de la labor.

A partir de la revisión literaria sobre el tema (Comas y Lastra, 2012), se estableció un mapeo del fenómeno, resolviéndose ordenarlo en cuatro corpus de incidencia por los cuales, se sostiene, es posible observar la senda por la que transitan los mitos racionalizados transportados por los PEE hasta albergarse en los sujetos de la acción; ellos son: 1) el contexto internacional, 2) el ámbito de la educación superior, 3) los mitos institucionalizados existentes en cada universidad 4) lo instituido en el profesorado. Entre cada corpus, se prefigura el espacio analítico, denominado *intersticio*, propicio para identificar y reflexionar sobre la verticalidad o inflexiones con la cual pasa la regla institucional de un corpus a otro.

La continuidad intersticial de la regla instituyente en análisis se interpreta de tal forma que: a mayor alineamiento podrá decirse que el grado de institucionalización es más armónico, aunque no por ello, exento de contradicciones a ser detectadas. A mayor número de quiebres en el tránsito de la regla de que se trate (contradicciones académicos-PEE), se inferirá mayor tensión organizacional del académico y/o el grupo hacia el ambiente universitario promovido por los PEE.

Con lo escudriñado en los primeros dos corpus se determinaron las nociones predominantes en el medio universitario mexicano, traducidas en las prescripciones de los PEE. Se les da el tratamiento de *mitos* (Meyer y Rowan, 1992), al no desear de momento debatir su cumplimiento real.

La siguiente ilustración facilita el entendimiento de la estructura del marco interpretativo:

□



Fuente: Elaboración propia

La pregnancia de la institución *mercado capitalista* se sondeó formulando preguntas sobre lo que se ve que ocurre o se preferiría que ocurriera con: la empresarialización de la universidad

pública –y por tanto con la labor académica–, la necesidad de participar en lo que se entienda por globalización, el desempeño multifuncional, el sentido de la modernización universitaria, la justa retribución por puntos y el sentido ético; la inclinación a la institución *Estado evaluador* se indagó a través de los mitos: ajuste en los grados de autonomía universitaria, pertinencia de la política pública para la educación superior, así como la del sistema credencialista, lo oportuno de la planeación a plazos y la legitimidad y legalidad de la forma de evaluar y estimular. Finalmente, respecto a la introyección de la institución *democracia*, dispuesta a tramos en los procesos de evaluación de los PEE, se utilizaron los mitos sobre la mejora en el flujo de la información, las transparencia en las decisiones, el desempeño de los pares evaluadores, la adecuación del sistema de estímulos y la comunicación.

Debido a que los procesos de institucionalización se prueban en conglomerados humanos, fue directa la decisión de utilizar el cuestionario como primera instancia para la recogida de información. Sin limitar el número de preguntas, resultaron 80, de las cuales 30 corresponden a datos personales generales con los cuales se caracteriza al grupo.

Los rangos de respuestas se diseñaron en forma no convencional, siempre con final abierto, para quienes desean aportar más información. Se decidió la redacción retadora por tratarse de académicos acostumbrados al diseño estándar de respuestas, evitando que acondicionen el sentido.

Se decidió iniciar la aplicación entre los 16,650 integrantes del Sistema Nacional de Investigadores (SNI 2010) de todo el país, en sus 5 niveles y 515 organizaciones, por ser el grupo que ofrece mayor probabilidad de conocimiento de los PEE, aunque pudo ser cualquier otro.

La solicitud a participar se realizó por correo electrónico. El envío se eligió al inicio de enero, por ser fecha lejana a las presiones laborales y a la presentación de reportes de trabajo. No todos recibieron el correo por problemas técnicos (solo $\frac{3}{4}$ partes), pero de los que sí lo recibieron y atendieron, la muestra por disponibilidad quedó configurada por un 9.3% del total de integrantes del SNI, lo que significa que la interpretación de respuestas se basa en 1,549 cuestionarios (aunque se pudiera cuestionar la representatividad estadística, igual se trabaja con lo disponible, aunque con menos confianza de representatividad). La captura y elaboración estadística de la información se realizó automatizadamente en la base de datos alemana LIME, para encuestas (Lastra, 2011).

Convite de disciplinas

El logro de acercamientos más certeros en el análisis institucionalista exige del esfuerzo interpretativo que transita de la visión economicista (estudio de la formación racional de las elecciones), a la sociológica (estudio de las bases no racionales que impiden elegir) llegando a la institucional (estudio de la oposición entre órdenes trans racionales, es decir, más allá del juicio de lo racional). Aunque la idea de estructurar este marco interpretativo fue de un economista, fue secundada por un par de organizacionólogos humanistas y luego tres investigadores educativos enriquecieron la visión de la configuración del objeto de estudio, los mitos racionalizados y el diseño de las preguntas del cuestionario.

El diseño de las preguntas giró con la intervención de un filósofo y un metodólogo, afinándose con la vista previa de un historiador de la educación superior, también útil para delimitar los *corpus e intersticios*.

Por los mitos explorados se deduce la relevancia de contar con la mirada interpretativa de los sociólogos, epistemólogos, politólogos y psicólogos sociales. No contar con al menos tales enfoques, compromete la credibilidad de la mirada única, incrementando indeseablemente, en consecuencia, el sesgo interpretativo sobre la institucionalización en marcha en el grupo en estudio; las miradas parciales permiten inferencias menos significativas sobre la realidad instituida. La traducción de lo anterior en la encuesta no puede prescindir del sagaz apoyo de un ingeniero en sistemas, de preferencia con alguna formación humanista.

Las opiniones de los distintos especialistas no tienen que ser simultáneas. La secuenciación intersticial orienta la pertinencia analítica de cada intervención. Con el interés común de conocer los rasgos que caracterizan el ambiente institucional en el que los profesores recrean la labor, se amplía la posibilidad de encontrar las formas culturales teóricamente estandarizables buscadas, de tal forma que se avance en el establecimiento de los principios de alguna teoría del valor otorgado a la producción académica desde sus sujetos.

Colecta de información e interpretación primaria

El 73% de las respuestas se recibieron durante los primeros 4 días y el resto se diluyó durante los días siguientes del mes, cuando se cerró la recepción. Sólo 63 académicos contactaron por correo para clarificar el sentido de alguna pregunta o para indagar más sobre el uso que se daría a la información. En las preguntas sobre la institución Estado evaluador (segundo tercio del cuestionario), se identifica tendencia al abandono más rápido del cuestionario, habiéndolo completado sólo la mitad de quienes lo iniciaron, por parecerles extenso o con preguntas que no desearon responder.

El inicio del ordenamiento informativo es con la caracterización de los rasgos generales del grupo, pero aquí no se presentará al no ser necesaria para mostrar la utilidad potencial del método propuesto. Sería distinto si se tratara de un estudio de caso. De momento, basta saber que la base de datos permite cruzar los rasgos como edad, género, área del conocimiento, etc., con las respuestas a cada noción institucional.

La siguiente tarea es el agrupamiento de tendencias en cada pregunta de las nociones institucionales exploradas, la cual se realiza con la lectura horizontal. Dado el rango extrapolado, es posible clasificar las respuestas del grupo según las claves: coincidente (C), si la respuesta mayoritaria cayó entre el 60-100%; no coincidente (NC) en el rango 0-40%, o con coincidencia media (CM) en el rango 40-60%.

Un sencillo ejemplo del paso de la cuantificación horizontal de respuestas a la cualificación interpretativa vertical de tales agrupamientos es el que resulta de la exploración de lo instituido en torno a la noción *multifuncionalidad*, interesante además porque permite mostrar cómo, tratándose de un mismo aspecto, se detecta tensión entre lo que asume la mayoría del grupo para su labor, su lugar de trabajo o para la universidad pública. Se tiene la siguiente información:

<i>Percepción para el logro del perfil multifuncional</i>	<i>Pregunta III-10. El perfil multifuncional me es alcanzable igual que:</i> A todos 13%, La mayoría 22%, Los que se esfuerzan 31%, Una élite 8%, Otro 5%, Sin respuesta 21%. Indicador: C (13%+22%+31%= 66%).
<i>Preferencia por ser profesor multifuncional</i>	<i>Pregunta III-13. Prefiero ser profesor:</i> Especializado (docencia, investigación u otro), 62%; Multifuncional, 22%; Me da igual, 2%; Otro, 2%; Sin respuesta, 11%. Indicador: C.
<i>Adecuación de la multifuncionalidad para el lugar de trabajo</i>	<i>Pregunta III-09. El fomento de la multifunción para profesores de mi unidad tiene:</i> Ventajas 21%, Desventajas 27%, Ambas 32%, Otro 4%, Sin respuesta 17%. Indicador: NC.
<i>Idea sobre las labores mínimas de un profesor</i>	<i>Pregunta IV-21. Las labores mínimas que debe cubrir la remuneración al profesorado son__:</i> Docencia e investigación, 42.5%; Solo docencia, 15.9%; Docencia-investigación-extensión, 15.2%; Sin respuesta o no entienden, 11.8%; Inconexa, 8.1%; Otra, 6.5%. Indicador: CM.

Así, la mayoría coincide en que las labores mínimas justas por el salario base son la investigación y/o la docencia, pero no la multifunción; los contrasentidos afloran con la opinión mayoritaria de que la multifuncionalidad es deseable, pero no para su lugar de trabajo, y que no es el mejor estadio para fomentar los aprendizajes. La tensión se incrementa entre quienes declaran que los PEE les desestimula la práctica docente.

La reflexión sobre tales respuestas conduce a varias conjeturas a explorar a mayor profundidad en la etapa de entrevistas, para establecer la racionalidad aplicada; de momento hay evidencia de que la multifunción no es un valor firmemente instituido en este grupo y que su introyección conduce a un cambio que resulta ajeno a la mayoría.

Otros efectos reveladores:

Por lo que se comprueba instituido del *mercado capitalista*, se aprecia la vinculación con el aparato productivo, la satisfacción con el significado de calidad docente y de la investigación, la necesidad de integrarse a un cuerpo académico, el contenido de la modernización, lo legítimo de competir por niveles, el apoyo a su compromiso con la investigación y conformidad con el tipo de estímulo económico.

La coincidencia se redujo en la participación de la universidad pública en la globalización, la filosofía de desarrollo humano de los PEE y la equidad remunerativa que ofrecen.

Los desacuerdos abiertos surgieron paradójicamente en que la universidad pública sea guiada por criterios capitalistas, la idea de tener que certificarse en el extranjero y en que los PEE eleven efectivamente “la productividad académica”. El cruce de estas respuestas hace aflorar nuevas contradicciones susceptibles de investigación según el interés del enfoque del analista en turno.

En las nociones exploradas sobre lo instituido del *Estado burocrático* hay menos coincidencias: que la universidad pública debe formar científicos y profesionales, la educación por competencias y procurar democratizar el lugar de trabajo. Las coincidencias relativas se agolparon en: indecisión al pensar si la existencia de los PEE es permanente, su intención de fondo, la utilización del dinero público para estimularles, lo adecuado del sistema de constancias, la utilidad de los cuerpos académicos, la centralización de las decisiones sobre criterios, el avance en la cultura democrática, lo adecuado de la carga docente, lo correcto de acostumbrarse a ellos, la motivación a participar, lo que miden en realidad, las labores acotadas como mínimas a realizar y las mejoras académicas que se logran bajo su auspicio. No hay coincidencia respecto a quién debe fijar los criterios para la evaluación, los estímulos y los contenidos educativos, el ajuste a la autonomía universitaria, la planeación y la forma de asignar los recursos.

En las nociones de la institución *democracia* sí existe tendencia al acuerdo, en particular: sobre lo ideal de jerarquizar al profesorado, que el estímulo sea en dinero y prestigio, que participar en los PEE es alcanzable para todos y que estimulan a los mejores, que complementan bien el ingreso, dan tranquilidad para el desempeño de la investigación y en seguir las reglas. La coincidencia relativa fue en el deseo de volver al sistema de remuneración sin los PEE y si promueven el bienestar o los principios colectivistas. Los desacuerdos afloran en el tipo de clima laboral que hacen emerger, la preservación de la opacidad evaluativa, el tipo de ética que desatan, ciertas incomodidades al “bien ser” y las causas que dificultan la permanencia en los PEE.

Considerando que se trata de las respuestas del grupo más beneficiado en el país con los PEE, adquieren especial significado. Se trata de académicos muy competitivos, con vocación, que no consideran necesario de ser tratados bajo el principio de desconfianza, pero lo asumen.

El siguiente análisis puede ser por encontrar las coincidencias o las contradicciones más intensas que interesa explorar cómo las hacen consistentes y, de ahí, diagnosticar en conjunto un grado de institucionalización o las distancias entre el Patrón Institucional, lo débil o fuertemente instituido o el patrón en proceso de institucionalización.

Conclusiones parciales

Sabido que la sociedad es mucho más que la suma de sus partes, pero también que en la base de los procesos institucionales están las cadenas de micro-actuaciones, aquí se ha cumplido la intención de dar un orden a la dispersión conceptual y metodológica que conduzca al conocimiento sistemático de lo instituido, primero en cada informante, luego en las tendencias grupales, organizacionales –pudiendo aspirar a las nacionales–, sobre aquello que valoran los artífices del desempeño académico en contexto.

El logro inicial ha sido fijar la base institucional común de los PEE y su traducción en un marco interpretativo que propende al conocimiento cuantitativo de las nociones o mitos que los implicados valoran, dudan o rechazan. Con ello, se pone un cimiento para que los intérpretes de las diversas áreas disciplinares sociales ofrezcan sus miradas cualitativas alternativas sobre los

efectos que se están instituyendo en el desempeño del gremio y que modelan su trato con el conocimiento.

La información generada también ha de tener utilidad para los tomadores de decisiones, en este caso particular, de los PEE, así como para los buscadores de una teoría del valor del trabajo académico, empezando con la aproximación al parecer de sus sujetos, satisfacciones y puntos de tensión.

Cada grupo ha de arrojar resultados distintos. De lograr la aplicación del método a más casos, irán aflorando relaciones institucionales comunes, con lo cual se estaría en los albores para la formulación de generalizaciones. Aunque la fundamentación cuantitativa es útil, no lo es tanto como las perspectivas cualitativas interdisciplinarias que este método ha abierto. Las vetas investigativas transdisciplinarias van desde integrar la interpretación económica, sociológica, antropológica, política, psicológica y hasta mercadológica, entre las principales, para asentar lo que ha de esperarse como tendencia pesada en la forma en que se realiza la labor académica.

Las preguntas a despejar seguro correrán por saber si en la universidad pública ¿ha de avanzar el desempeño académico convergente con las directivas de los PEE supuestas como liberalizantes? (sin asumir que así lo son); ¿cuál es el sentido político de los efectos instituyentes encontrados para el sistema universitario? de resultar representativos del resto de académicos?, ¿hacia dónde va la prospectiva universitaria mexicana con tales incrustaciones institucionales?

Por supuesto, los autores tenemos nuestras conclusiones, pero no son relevantes para los fines presentes. La relevancia está por el lado de la riqueza informativa potencial para cada tipo de intérprete, a partir de la información extraída para integrar explicaciones del fenómeno emergido del trinomio “intervención estimulativa oficial – académicos de universidad pública – encuadre del conocimiento”.

Si resulta que la interpretación de los distintos expertos converge y se aproxima a la realidad que ven o prefieren los informantes, entonces podría afirmarse que el método de extracción de información es útil para prever hitos universitarios y trayectorias evolutivas esperables de sus procesos.

Según los datos presentados, poca duda cabe de lo urgente de reflexionar la continuación de la forma de aplicar el tipo de estímulo, así como las pretensiones axiales de guiar al académico a reconvertirse en trabajador multifuncional e internacional, amén de la revisión de los procedimientos burocráticos que aparecen como constante tropezadero.

En la arena teórica, la aplicación del presente método sustancia el ideario de Friedland y Alford (1991) según el cual las contradicciones institucionales de Occidente penetran la operación de sus organizaciones y procesos, a juzgar por la muestra obtenida, siendo evidencia para sostener que se requiere la revisión ampliada del contenido del Patron Institucional.

Los datos permiten sostener que en el grupo estudiado aún no hay choque institucional radical o resistencias de fondo, salvo en un 10% constante de informantes en franco desacuerdo con las nociones introyectadas por los PEE. Pero entre el 4º y 1º intersticios se requiere obtener más información para proyectar los efectos esperables del comportamiento organizacional de los profesores informantes, contando con el apoyo de las entrevistas a profundidad de los psicólogos sociales.

Con apoyo en el correcto tratamiento de las inferencias que permiten los datos arrojados por el marco interpretativo, de realizar la etapa de entrevistas, también se podría identificar nuevos sentidos y significados alternativos a las nociones exploradas, ampliando y clarificando lo esperable del fenómeno, impactante de la forma de relacionarse con el conocimiento y, en alcance, del futuro universitario.

Una ilustración más del uso multidisciplinar (agregación de enfoques), no tanto interdisciplinar (integración de enfoques), que es posible hacer emergente del método, resulta de alguna acción de intervención por parte de los gestores impulsores de los PEE, quienes con conocimiento fundamentado de la forma aquí desarrollada, podrían aprovechar las inferencias para despresurizar las tensiones detectadas en cada grupo estudiado. Lo que está en juego lo vale.

REFERENCIAS

- Apple, M.W. (2000). *Teoría crítica y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Becher, Tony (1992). “Las disciplinas y la identidad de los académicos”. En *Universidad Futura*, 4 (10). México: UAMA
- Buendía Espinosa, Angélica (2011). “Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos”. En: *Revista Perfiles Educativos*, México, 33 (134).
- Comas, Oscar (2003). Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM. México. Libros en línea ANUIES <http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/libros/lib72/0.html>
- Comas, Oscar & Rosalía S. Lastra (2012). “La literatura sobre los estímulos económicos al profesorado universitario mexicano y la institucionalidad que introyectan en la universidad pública”. En *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. 71, UAM, México, p.p. 52-66.
- Coronilla, Raúl (2004). “Propuesta metodológica para el análisis del cambio organizacional”. En *Los Estudios Organizacionales en México. Cambio, Poder, Conocimiento e Identidad*, pp. 93-116. México: UAM
- Fresán O., Magdalena *et al.* (2009). “El recambio generacional y la organización universitaria”. En: *Revista Reencuentro*, 55, agosto.
- Friedland, R. y R. Alford (1991). “Introduciendo de nuevo a la sociedad: Símbolos, prácticas y contradicciones institucionales”. En *El Nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCE
- Ibarra Colado, Eduardo (2005). “Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad”. En *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV, Núm. 2.
- Ibarra Colado, Eduardo & Angélica Buendía (2009). “Genealogía de la evaluación y acreditación de la educación superior en México: el caso de las universidades públicas mexicanas”. En: *Memorias del VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano “La Universidad como objeto de Investigación”*, Córdoba, Argentina, 12. 13. 14 de noviembre.
- Lastra B., Rosalía S. (2010). *Estímulos al profesorado universitario en México y sus antípodas institucionales*. Ed. Libros a Cielo Abierto. ISBN 978-607-7778-21-9. México: Universidad de Guanajuato.
- (2011). *Informe del proyecto de investigación PROMEP Exb-138*. SEP México.
- Lastra B., Rosalía & Oscar Comas (2011). *Institucionalización del Profesorado Universitario en México: Efectos de los Estímulos Económicos*. España: Editorial Académica Española.
- López Leyva, Santos (2007) “Evaluación institucional y factores de cambio. La percepción de los académicos de tres universidades del noroeste de México”, pp. 7-22, en *Revista de Educación Superior*, Vol. XXXVI, Núm. 144, octubre-diciembre 2007.
- López, Rodrigo (2003). “Ética de la profesión académica en la época global”. En *Ética Profesional e Identidad Institucional*, pp. 245-266, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- March, J. & J. Olsen (1989). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa - FCE.
- Meyer, J. & B. Rowan (1992). *Institutional and technical sources of organizational structure: Explaining the structure of educational organizations. Organizational environments, ritual and rationality*. London: Sage Publications.
- Muñoz, Humberto (2007). “Consideraciones sobre la política de deshomologación salarial del trabajo académico”, en Daniel Cazés *et al.* (Coord.) *Disputas por la universidad*. Cuestiones críticas para enfrentar su futuro, México, Colección Educación Superior, CIICH y UNAM.

- Ordorika, Imanol (2004). "Ajedrez político de la academia". En *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: CRIM-UNAM/Porrúa.
- Powell, W. & P. Di Maggio (1991). *El Nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCE.
- Silva, César (2007) "Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes", pp. 7-24, en *Revista de Educación Superior*, Vol. XXXVI, Núm. 143, julio-sep. 2007.
- Romero, Jorge (2001). "Un estudio introductorio". En *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*, pp. 7-29. México: FCE.
- Zucker, Lynn (1991). "El papel de la institucionalización en la persistencia cultural". En *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*, pp. 126-153. México: FCE.

SOBRE LOS AUTORES

Rosalía Susana Lastra Barrios: Doctora en Estudios Organizacionales (UAM), Master en Economía y Política Internacional (CIDE) y Licenciatura en Relaciones Internacionales (UNAM). Reconocida por el Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I, México. Especialista en estudios sobre universidades, autora de varias obras como: Lastra B. Rosalía y Oscar Comas R. (2011). *Institucionalización del profesorado universitario en México: Efectos de los Estímulos Económicos*. España: Editorial Académica Española: 978-3-8443-4080-8/ Lastra B., Rosalía S., (2010) *Estímulos al profesorado universitario en México y sus antípodas institucionales*. Ed. Libros a cielo abierto. ISBN 978-607-7778-21-9 / Oscar Comas y Rosalía S. Lastra B. (2011). *Colección Pedagogía Iberoamericana: lenguaje, formación investigativa e integral*. Capítulo 12, *Programas de Estímulo económico a profesores universitarios en México: un análisis por intersticios*, p.p. 209-228, Editorial REDIPE, Colombia.

Oscar Comas Rodríguez: Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y Doctor en Ciencias (Geología) por la Universidad Autónoma de México (UNAM). Actualmente es Profesor investigador "C", de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

