

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE SOCIOLOGÍA Y CIENCIAS POLÍTICAS

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE SOCIÓLOGO CON
MENCION EN DESARROLLO

EDUCACIÓN Y RESISTENCIAS
LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE IDENTIDADES JUVENILES Y SU
RELACIÓN CON EL CONTEXTO ESCOLAR Y FAMILIAR EN LA UNIDAD
EDUCATIVA LUXEMBURGO, DMQ

DAVID DUEÑAS R.

DIRECTOR: FRANCISCO MORALES

Quito, agosto del 2019

Resumen

En la actualidad, el sistema educativo atraviesa una profunda crisis de efectividad en la transferencia de sus contenidos y sus estrategias pedagógicas. Las permanentes transformaciones culturales e identitarias de los y las jóvenes estudiantes, motivadas por el desarrollo de tecnologías de información y la expansión de la industria cultural especializada en lo juvenil, al combinarse con un contexto familiar, cuyo habitus presenta limitaciones socioeconómicas y socioculturales, se vuelven ininteligibles para el sistema educativo formal tradicional, volviéndolo obsoleto. Esta investigación, analiza la construcción colectiva de identidades juveniles y su relación con el contexto escolar y familiar en la Unidad educativa Luxemburgo, DMQ; con el objetivo de brindar una explicación plausible de la interrelación entre estas esferas y su incidencia en el proceso educativo. Para ello, se partió de perspectivas teóricas de Pierre Bourdieu, Manuel Castells, Carles Feixa, Stuart Hall, Tony Jefferson, entre otros. Tras la realización del estudio de caso, se encontró que tanto el internet como las redes sociales son determinantes en la construcción de identidades juveniles, al fomentar un “consumismo cultural” que constituye identidades comerciales vaciadas de contenidos ideológicos. Por su parte, el contexto familiar se relaciona con este proceso, al brindar las condiciones materiales y simbólicas para su consecución, además de insertar a los y las jóvenes en el habitus al que pertenecen, el cual no necesariamente es funcional para un desenvolvimiento académico eficiente. Finalmente, la escuela, en su esfuerzo por imponer una arbitrariedad cultural parental dominante, es cuestionada por parte de las subculturas juveniles, quienes se “resisten” a alinearse con los mecanismos escolares de transmisión de conocimientos académicos y disciplina, generando interacciones conflictivas dentro de la institución.

A Ikiam Amaru cuya luz
inspira mi existencia

Agradecimientos

A mi padre por su apoyo, confianza y dedicación infatigables, a mi madre por su regazo, ejemplo y consejo perenne, a mis hermanos, amigos y amigas que se han hecho presentes con su voz fraterna y finalmente a mi compañera por compartir conmigo este tiempo y destino.

Tabla de contenido

Resumen.....	ii
Agradecimientos	iv
Tabla de contenido.....	v
Índice de figuras.....	vii
Introducción	1
1. Pierre Bourdieu: la escuela y la familia como instancias de reproducción social.....	4
1.1. Conceptos generales.....	4
1.2. El sistema de enseñanza.....	8
1.2.1. La violencia simbólica y su reproducción.....	8
1.2.2. Mecanismos escolares para la reproducción	9
1.2.3. Consolidación del sistema de enseñanza.....	15
1.2.4 Educación como relación de comunicación pedagógica.....	16
1.2.5 Educación y conservación social	18
1.2.6 Criterios de selección y eliminación escolar	20
1.3 La familia.....	22
1.3.1 Familia como discurso social.....	22
1.3.2 Familia como ficción	23
1.3.3 La institucionalización de la familia	23
1.3.4 Familia y su función de reproducción social.....	24
1.3.5 Familia: lo público y lo privado.....	25
2. Manuel Castells. La sociedad red y la identidad	27
2.1. Conceptos generales.....	27
2.2. La construcción de identidades en la sociedad red	32
2.3. La comunidad local.....	36
3. Juventud e identidad colectiva	38
3.1. Lo juvenil.....	38
3.1.1. Microsociedades juveniles	39
3.1.2. Lo juvenil a través del siglo XX	40

3.2. Culturas, subculturas juveniles y lo social	42
4. Estudio de caso: Unidad Educativa Luxemburgo, parroquia Calderón.....	45
4.1. Metodología	45
4.2. La escuela.....	47
4.2.1. Datos generales	47
4.2.2. Reseña histórica.....	47
4.3. Identidades juveniles, contexto escolar y familiar.	48
4.3.1. Jóvenes y el contexto escolar	48
4.3.2. Jóvenes y el contexto familiar	58
4.3.3. Identidades juveniles	66
4.4. Identidad colectiva juvenil: la otra familia.....	75
4.4.1. Identidades juveniles y pandillas.....	76
4.4.2. Grupos de pertenencia	78
Conclusiones	84
Bibliografía	90
ANEXOS	92
Anexo 1. Cálculo del tamaño de muestra representativa para estudiantes del BGU de la Unidad Educativa Luxemburgo.	92
Anexo 2. Formato de cuestionario aplicado a estudiantes del BGU de la Unidad Educativa Luxemburgo	93
Anexo 3. Misión, visión, ideas fuerza y principios de la Unidad Educativa Luxemburgo	95
Anexo 4. Figuras complementarias de datos estadísticos de cuestionarios aplicados a estudiantes del 1º, 2º y 3º BGU, U.E. Luxemburgo	96

Índice de figuras

Figura 1: Mediana de edades para jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo.....	49
Figura 2: Percepción de estudiantes del BGU de la UE Luxemburgo acerca de la función o rol que cumple la escuela.	51
Figura 3: Preferencias de jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo en cuanto a asistir a la escuela.	51
Figura 4: Percepción de jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo en cuanto a la enseñanza en la institución.	54
Figura 5: Percepción de jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo acerca de la implementación de disciplina en la institución.	55
Figura 6: Percepción de los estudiantes del BGU de la UE Luxemburgo en cuanto a su propio rendimiento académico.	55
Figura 7: Percepción de estudiantes del BGU de la UE Luxemburgo acerca de su propio desenvolvimiento disciplinario	56
Figura 8: Horas al día que comparten los jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo con sus familias.....	60
Figura 9: A qué tipo de familia pertenecen los jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo.	62
Figura 10: Qué tipo de relación tienen los estudiantes del BGU de la UE Luxemburgo con sus familias.....	64
Figura 11: Nivel de confianza que los jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo tienen por sus familias.....	64
Figura 12: Cómo se sienten los jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo en su hogar.....	65
Figura 13: Cómo afectan los problemas familiares de jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo en su contexto escolar.....	65
Figura 14: A qué etnia pertenecen los estudiantes de BGU de la UE Luxemburgo.	67
Figura 15: A qué identidad o subcultura juvenil se adscriben los estudiantes del BGU de la UE Luxemburgo.....	67
Figura 16: Cómo influye la música en la identidad de jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo.....	70
Figura 17: Cómo influye la vestimenta en la identidad de estudiantes del BGU de la UE Luxemburgo.....	71
Figura 18: Cómo influye el uso de redes sociales en jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo.....	73
Figura 19:Cuál es la opinión de estudiantes del BGU de la UE Luxemburgo sobre el uso de drogas.	74

Figura 20: Jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo forman parte de alguna agrupación, banda o pandilla.	76
Figura 21: Cómo es la relación de jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo con sus grupos de pertenencia.....	79
Figura 22: En qué se identifican jóvenes de BGU de la UE Luxemburgo con sus amigos o grupos de pertenencia.....	79
Figura 23: Cuánto confían alumnos del BGU de la UE Luxemburgo en sus amigos o grupos de pertenencia.....	80
Figura 24: Los estudiantes del BGU de la UE Luxemburgo consideran a sus amigos como su familia.....	82

Introducción

En nuestra sociedad, la construcción de identidades colectivas juveniles es un tema de vital importancia. Este proceso permea ámbitos sociales, relaciones e interacciones de la vida cotidiana y brinda elementos fundamentales para la continuidad de las etapas etarias de adultez y vejez. La identidad juvenil puede constituirse básicamente desde dos grandes contextos: por un lado, el contexto de una “sociedad integrada” que hace referencia a la porción de la población que tiene acceso a culminar el proceso educativo completo, que goza de acceso a actividades recreativas, lúdicas, artísticas, alimentación, educación extracurricular, modas, empleo, etc., representados generalmente en instituciones educativas privadas y de estatus alto y medio. Por otro lado, el contexto de una “sociedad marginada” cuyo acceso a bienes materiales y culturales es sumamente limitado o negado, en donde los segmentos de la población catalogados como vulnerables: niñez y adolescencia, están expuestos a una serie de riesgos ligados a la marginalidad económica, social y cultural, incluida la deserción escolar y puede retratarse en aquella población juvenil que asiste a instituciones educativas de sectores urbano-marginales. Cabe aclarar que estos contextos no son puros sino que se encuentran permeados unos con otros dependiendo de las circunstancias.

En la actualidad son muchas las aproximaciones académicas realizadas en torno al fenómeno identitario en la esfera urbana, se habla de culturas y subculturas juveniles, tribus urbanas, etc. Sin embargo, una aproximación sociológica de los procesos de construcción identitaria colectiva y su relación con el contexto escolar y la familia se torna imprescindible.

La escuela es un contexto ideal para analizar los procesos de construcción identitaria de los jóvenes, puesto que es un espacio permanente de interacción entre identidades colectivas juveniles. Por otro lado, el tipo de familia a la que pertenecen los estudiantes, las condiciones socioeconómicas y socioculturales que marcan el habitus donde se insertan los diversos tipos de hogar, tienen una relación directa en el desarrollo identitario de los jóvenes y su eficiencia dentro de la escolarización.

El acceso abierto a fuentes inagotables y permanentes de información: internet y redes sociales; modifica los horizontes simbólicos, la estética juvenil, así como la praxis de este grupos social. Estas características influyen en las interacciones de los jóvenes con sus pares, y con instituciones de la cotidianidad como son la escuela y la familia.

Espacios como la escuela son esenciales en los jóvenes para la construcción de grupos de pertenencia donde reafirman su identidad individual a partir de la identificación y aprobación colectiva, a la vez que se diferencian de “otros” grupos de pertenencia poseedores de sus propias significaciones. Lo mismo ocurre con la familia a la cual están atados por una serie de rituales y prácticas afectivas pero de la cual desean diferenciarse.

Para lograr explicar este complejo entramado de relaciones y significaciones en la cotidianidad de la vida escolar de los jóvenes, esta investigación se aplicó en la Unidad Educativa Luxemburgo ubicada en el barrio Carapungo, parroquia Calderón-DMQ, caracterizada por ser la institución educativa fiscal de mayor población estudiantil del sector. Y partió de la pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre la construcción de identidades colectivas juveniles y el contexto escolar y familiar?

La propuesta teórica de Pierre Bourdieu permite entender cómo la estructura del sistema escolar fomenta la reproducción social, específicamente de la cultura de la clase dominante, a través de un proceso escolar cuya duración en el tiempo y eficiencia apuntan a consolidar un habitus en los jóvenes para reproducir y legitimar las relaciones sociales hegemónicas. Lo mismo para explicar a la familia, como constructo social histórico, sus elementos constitutivos y su institucionalidad ritual de los afectos. En ambos conceptos: familia y escuela; se parte de develar los condicionamientos sociales ocultos tras las definiciones del sentido común de estas instituciones.

Para explicar los efectos del desarrollo de tecnologías informativas y la virtualidad sobre los procesos de construcción identitaria contemporáneos, se toma a Manuel Castells.

En cuanto a la construcción colectiva de la identidad juvenil que se desarrolla en el contexto escolar, determinado por el contexto social, familiar, los grupos de pertenencia, la industria cultural y las redes sociales; se toma como referentes a Carles Feixa, Stuart Hall y Tony Jefferson.

Esta investigación se llevó a cabo a través de una metodología mixta, combinando e interconectando lo cualitativo con lo cuantitativo. En primer lugar, se realizó un acercamiento con las autoridades de la institución, quienes facilitaron información de las y los estudiantes desde la perspectiva del profesorado y del DECE, además que brindaron información de los paralelos sobre los cuales se obtendría información. Después se realizó observación directa del comportamiento de las y los jóvenes en espacios de socialización como recreos y horas clase. Además se aplicó como técnica

cualitativa, entrevistas a profundidad con autoridades de la institución. Y como técnica cuantitativa, un cuestionario de opinión sobre una muestra representativa para estudiantes del Bachillerato General Unificado de la institución.

A pesar de que se tomó como referencia una muestra representativa, el tipo de muestreo no pudo ser aleatorio debido a que las autoridades de la institución determinaron los cursos a ser encuestados, dos por cada nivel del BGU.

Con el objetivo de explicar la pregunta de investigación, tanto las preguntas para las entrevistas como para los cuestionarios partieron de 4 ejes: familia, amigos o grupo de pertenencia, identidad juvenil y escuela.

La presente investigación se divide en 4 capítulos, el primero es una descripción de la propuesta teórica de Pierre Bourdieu en torno a la estructura y funcionamiento de La Escuela y La Familia cuyo rol último es la reproducción social y cultural. Se hace referencia a los conceptos generales del autor para pasar a describir la estructura y procesos a través de los cuales se consolidan las instituciones educativas formales. Después se describe a La Familia en su historicidad, como constructo social que ha sido naturalizado y con su función de institución primaria para la reproducción cultural y social.

En el segundo capítulo se describe la propuesta teórica de Manuel Castells en torno a la construcción identitaria dentro de lo que él llama “La era de la Información”, en donde hace énfasis en los efectos que tiene la revolución técnica- informática a la que se enfrentan las sociedades contemporáneas sobre todos los ámbitos de la vida, incluida la construcción colectiva de la identidad. La globalización, que alcanza su mundialización real gracias al tiempo atemporal de las redes de información, determina los procesos identitarios de los y las jóvenes, los ejes estructuradores de dichos procesos se trasladan hacia una dependencia del mundo virtual y las redes sociales, tomando características específicas.

El tercer capítulo hace referencia a la idea de lo juvenil, la génesis histórica del concepto y la percepción de las culturas juveniles, su proceso de constitución en microculturas que terminan por consolidarse como subculturas juveniles agentes de cambios e innovaciones sociales pero determinados por un mercado cultural enfocado estrictamente en la juventud.

Finalmente, el cuarto capítulo es el estudio de caso en la Unidad educativa Luxemburgo para explicar cómo se relaciona la construcción identitaria juvenil con el contexto familiar y escolar.

1. Pierre Bourdieu: la escuela y la familia como instancias de reproducción social

1.1. Conceptos generales

Pierre Bourdieu (2000), al definir su propuesta teórica, parte de dos grandes categorías: el estructuralismo y el constructivismo. A pesar de la existencia de una extensa teorización de las mismas, Bourdieu entiende al estructuralismo como todas aquellas estructuras objetivas que existen en la sociedad más allá de la conciencia y voluntad de los actores sociales, y orientan e influyen en las acciones y pensamientos de estos últimos. Por otro lado, “el constructivismo”, para el autor, es todo aquello que existe en la percepción, pensamiento y acción de los “agentes sociales”, con lo cual constituyen “el habitus”, las estructuras y los “campos sociales”.

En cuanto al largo debate de las ciencias sociales entre objetivismo y subjetivismo para la construcción de conocimiento, Bourdieu parte de describir la clásica contradicción entre objetivismo y subjetivismo, entendiéndose el primero desde planteamientos durkheimnianos como la reducción de los hechos sociales a objetos de conocimiento aislados, y el segundo, como la reducción de la realidad a representaciones subjetivas de los agentes que actúan sobre ella. Bourdieu se opone a esta contradicción y pretende superarla planteando la existencia de una relación entre las dos categorías, para él, las estructuras objetivas son el fundamento de las representaciones subjetivas, sin embargo dichas representaciones subjetivas serán las que transforman o conservan las estructuras objetivas en las interacciones y luchas de la vida cotidiana, es decir, habla de la existencia de una relación dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo. Lo subjetivo es aprehendido desde la estructura objetiva y se activa y tiene injerencia de acuerdo a la posición que un “agente” juega en dicha estructura. Se entiende por agente a quien tiene “agencia” o capacidad decisoria en un “campo social”.

Ahora bien, en vías de superar esta visión dicotómica, el autor propone, en primer lugar, romper con la “visión sustancialista” de la realidad (Bourdieu, 2000) que la reconoce como intuición de individuos y grupos, o sea, su sentido común, para pasar, en segundo lugar, a una formalización del pensamiento acerca de la sociedad ya no como sustancia o intuición sino como “relaciones sociales”. Entonces, el mundo social se conforma como un conjunto de relaciones invisibles donde los agentes juegan

posiciones de proximidad, vecindad, distancia, arriba, abajo, en medio, etc.; es decir una serie de “posiciones relativas” y “relaciones objetivas” entre esas posiciones.

Este principio de “relacionalidad” se encuentra en el planeamiento de “la distinción” (Bourdieu, 1979) donde el autor muestra las posiciones de poder que juegan los agentes de las clases dominantes y dominadas en el llamado “campo de poder”, donde agentes, grupos e instituciones se alejan-enfrentan o acercan entre sí en la medida que comparten características comunes “entre los gustos de lujos (o de libertad) y los gustos de necesidad” (Bourdieu, 1979, pág. 177), quienes comparten gustos más cercanos entre sí se constituyen como grupos o clases sociales.

En el mundo social los diferentes agentes presentan voluntariamente o a la fuerza, de forma sostenida o intermitente, “interacciones” entre sí, las cuales son visibles pero ocultan estructuras subyacentes invisibles que las determinan. Esta será la piedra angular del estructuralismo de Bourdieu y será ejemplificado cuando el autor explica las estrategias de condescendencia que muestran ciertos individuos representantes de las clases dominantes, las cuales encubren simbólicamente las distancias existentes en las jerarquías de dichos actores en el espacio objetivo. Un ejemplo puede reconocerse en ciertos comportamientos de humildad que muestra un agente de la clase dominante, frente a agentes de las clases dominadas, rompiendo por un momento su posición jerárquica en torno al capital simbólico; sin embargo, esto no ocurre en el marco de las relaciones objetivas, como el caso del capital económico en sus diferentes formas, pues en ese ámbito las jerarquías son explícitas.

En cuanto al “campo de las relaciones objetivas”, estas pueden ser entendidas más allá de la mera interacción, como posiciones ocupadas por agentes sociales en la distribución de recursos económicos o culturales. Los agentes serán distribuidos en el mundo social a partir de su volumen de capital económico, cultural y simbólico -el capital es trabajo acumulado, bien en una forma de materia, bien en forma interiorizada o incorporada”. (Bourdieu, 2001, pág. 131); y del peso relativo que ocupan las diferentes formas de capital poseídas por los mismos (Bourdieu, 2000).

Para Bourdieu, el capital como trabajo acumulado, puede presentarse de “forma material o de forma interiorizada o incorporada”, y pertenece tanto al ámbito objetivo como al subjetivo. El autor reconoce que la economía como ciencia se ha limitado al estudio de las relaciones sociales de intercambio mercantil, pasando por alto las diversas formas de intercambio que ocurren en la sociedad y que no necesariamente implican intercambios monetarios en el estricto sentido de la palabra. Por este motivo, no son

considerados parte de la economía. El capital de acuerdo a sus campos de aplicación, puede dividirse en tres:

a) *Capital económico*, que tiene que ver con procesos y relaciones sociales de producción cuyos objetos-mercancías son intercambiados por dinero.

b) *Capital cultural*, relacionado con productos culturales materiales y simbólicos, los primeros intercambiables por capital económico, son objetos culturales cuya apropiación legal es su compra y cuya “verdadera” apropiación requiere de un proceso de adquisición de capital cultural que permite apreciarlos. Son una parte importante de la distinción y están presentes en los procesos de legitimación y disputas simbólicas entre clases sociales. Los segundos, los productos materiales simbólicos, requieren de un procesos de interiorización por parte de los individuos, este capital a diferencia del capital económico no puede ser heredado y requiere de la inversión de tiempo y esfuerzo para su adquisición, lo que implica la liberación de tiempo a través del retraso de la inversión de tiempo en actividades económicas, por ende es potenciado por la pertenencia a una clase social dominante.

El capital cultural tiene su primera adquisición en el seno familiar, este determina la efectividad futura de los procesos de escolarización cuya forma institucionalizada son los títulos académicos. Este proceso implica la inversión de un capital económico en capital cultural, el cual deberá tener efectos positivos en la inserción al mundo laboral, puesto que el capital simbólico tiene ventajas en la retribución económica, cuando su valor es potenciado por su escasez, una vez más se demuestra que la adquisición de capital cultural es potenciada por el capital económico.

c) *Capital social*, que es la suma de relaciones sociales que desarrollan los individuos de acuerdo a sus intereses materiales o simbólicos, además de la finalidad de mantener un reconocimiento mutuo, en definitiva es la pertenencia a un grupo que implica relaciones de intercambio material y simbólico. La consolidación del capital social requiere de su institucionalización permanente, a través de la consolidación de una red representada bajo un nombre y una serie de actos de institucionalización. El volumen del capital social proviene de la cantidad de relaciones desarrolladas por un individuo y, del capital que poseen dichos individuos conformantes de la red. Si bien es cierto que no siempre se puede percibir inmediatamente los beneficios del capital social en forma monetaria, a la postre es una inversión que implica beneficios materiales y simbólicos.

Finalmente, las diferentes formas de capital pueden transformarse entre sí, por ejemplo los capitales cultural y social, pueden obtenerse con capital económico, y este último puede potenciarse o incrementarse con los capitales anteriores. (Bourdieu, 2000).

Por otro lado, en cuanto al “campo subjetivo”, el autor plantea que el mundo social está repleto de percepciones donde los agentes sociales lo aprenden, transforman o reproducen y donde cada uno de ellos, a pesar de ignorarlo, construye una visión particular de mundo atada siempre a coacciones estructurales. Entonces los agentes perciben el mundo social como evidente, es decir los “habitus”, o estructuras mentales a través de las cuales perciben el mundo, han sido interiorizados de tal forma que naturalizan las estructuras del mundo social, esta naturalización se encuentra más arraigada en la medida que la mirada de un agente dominado se identifica y pretende acercarse más a la visión de las clases dominantes.

La percepción o construcción de la realidad social enmascara una serie de puntos, uno muy importante es que la construcción de realidad social ocurre tanto de forma individual como colectiva; entonces, las representaciones de los actores varían según su posición (intereses asociados) y su habitus (sistema de esquemas de percepción y de apreciación como estructuras cognitivas que se adquieren y reafirman tras una experiencia duradera en cierta posición social) (Bourdieu 2000).

En cuanto al “habitus”, de acuerdo con Bourdieu, este se consolida en dos etapas: primero como un sistema de esquemas mentales para producir prácticas, y después como un sistema de esquemas para percibirlos. La existencia de estas prácticas y percepciones permite clasificar a los agentes sociales que las producen, sin embargo, este proceso solo puede ser asumido por aquellos agentes que conocen el “código” en el que ciertas prácticas y percepciones adquieren un sentido social. Así, el habitus se vuelve referencia de juicio y los agentes se clasifican a ellos mismos y se someten a la clasificación por parte de otros, de acuerdo a las elecciones que toman respondiendo a “su gusto” que son los atributos que se combinan entre sí y reflejan una posición específica en el espacio social. En este sentido, un agente social es clasificable de acuerdo a sus clasificaciones propias, a sus elecciones del gusto. Además, un juicio clasificatorio implica que el agente se ha socializado de tal manera que puede ver de una forma particular la relación entre práctica, representación y su posición en el espacio social.

Bourdieu ejemplifica este punto, al analizar cuando un agente “...adivina la posición social de una persona por el acento...” (Bourdieu, 2000, pág. 135), esto supone

que los agentes poseen un habitus específico que les permite leer manifestaciones de otros agentes a partir de un sentido común, donde cada práctica significa algo en un espacio social determinado, y está relacionada con otras prácticas que ubican al agente que las posee en una posición específica en un campo social, la cual se muestra natural y evidente.

Por otro lado el habitus, como sentido común, se presenta en una variedad de estructuraciones que abren diversas posibilidades para nombrarlo y construirlo a partir de principios clasificatorios económicos, étnicos, religiosos, nacionales, etc. Lo que significa que los agentes sociales ya no solo reproducen una estructura subyacente uniforme, sino que tienen “agencia”, pueden constituir diferentes representaciones del mundo. A pesar de la existencia de esta pluralidad de representaciones del mundo, para el autor, dicha pluralidad está fuertemente estructurada y esto se debe a que “...el espacio social se presenta bajo la forma de agentes provistos de propiedades diferentes y sistemáticamente ligadas entre sí...” (Bourdieu, 2000, pág. 135), dichas propiedades se estructuran como signos distintivos que se organizan de formas específicas convirtiendo al mundo social en un sistema simbólico organizado desde la lógica de la diferencia o “distancia diferencial”.

1.2. El sistema de enseñanza

De acuerdo a Bourdieu y Passeron (2008) El sistema educativo representa la institucionalización del proceso por el cual se impone una arbitrariedad cultural a través de medios también arbitrarios, cuya naturaleza impositiva y arbitraria es ocultada. La validez de este proceso requiere de su legitimación social como: institución, método de inculcación, tipo de conocimientos impartidos hegemónicos o adecuados, legitimidad de las autoridades pedagógicas y de los receptores de las acciones pedagógicas. El ocultamiento de las relaciones de fuerza y su legitimación permite a las clases dominantes impregnar de su propia fuerza, a las disputas de poder y permite la “reproducción” de las jerarquías sociales como si fueran naturales para la sociedad.

1.2.1. La violencia simbólica y su reproducción

La violencia simbólica es la vía por la cual un grupo o clase social impone sus significaciones sobre otros grupos o clases, sin que estos puedan detectar las relaciones de fuerza ocultas en dicha imposición. La educación formal, como fuente de legitimación, permite que los grupos de poder que imponen su arbitrariedad cultural

cuenten con su propia fuerza simbólica en las tensiones de las relaciones de fuerza de la sociedad, adquiriendo de esta manera una ventaja en la contienda por la simbolización y legitimación social (Bourdieu y Passeron, 2008).

Lo anterior supone la existencia de una autonomía y una interdependencia entre las relaciones simbólicas y las relaciones de fuerza de la sociedad, además de la existencia de condicionamientos materiales-estructurales, así como “refuerzos simbólicos” que posibilitan el reconocimiento de la legitimidad de las clases dominantes por parte de los dominados, es decir, la reproducción de la cultura hegemónica (Bourdieu y Passeron, 2008).

Para que esto suceda, de acuerdo con Bourdieu, la escuela desarrolla una serie de mecanismos que se describen a continuación.

1.2.2. Mecanismos escolares para la reproducción

Acción pedagógica (AP)

La acción pedagógica es el proceso a través del cual se impone una arbitrariedad cultural dominante sobre las clases o grupos sociales, es decir, se reproducen las relaciones de fuerza inequitativamente distribuidas en la sociedad, y se legitima a través de una serie de mecanismos que presentan a la arbitrariedad cultural dominante, como verdad universal y lógica con su consecuente naturalización. El sistema educativo formal juega un rol determinante como sistema de universalización de una arbitrariedad cultural, pues define el qué, el cómo, quién y hacia quienes están dirigidas las acciones pedagógicas. Estas acciones pedagógicas impuestas como relaciones de fuerza, con su consecuente efecto simbólico, reflejan “los intereses objetivos materiales y simbólicos de los grupos o clases dominantes” (Bourdieu y Passeron, 2008, pág. 24).

Por otro lado, el poder impositivo de una acción pedagógica depende del poder o fuerza real del grupo social dominante al que pertenece, y que se encuentra interesado en imponer su propia arbitrariedad cultural. Entonces, cuando una acción pedagógica logra reproducir una arbitrariedad cultural, reproduce al mismo tiempo, las relaciones sociales de fuerza que sustenta a dicha arbitrariedad cultural dominante. Si bien es cierto que en la sociedad hay diferentes acciones pedagógicas correspondientes a diversos grupos o clases, estas son sometidas a la directriz de la acción pedagógica dominante, la cual, a través del sistema educativo formal, transmite a las nuevas generaciones de forma “institucional y consuetudinaria” (Bourdieu y Passeron 2008, pág. 25), una

cultura heredada del pasado, conservando “la estructura de la distribución del capital cultural entre grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social” (Bourdieu y Passeron 2008, pág. 26).

Autoridad pedagógica (AuP)

Para definir la Autoridad Pedagógica, Bourdieu y Passeron (2008) analizan, en primer lugar, la violencia simbólica como condición previa al surgimiento de la AuP, y plantean que el verdadero poder de la violencia simbólica reside en que se impone de forma arbitraria sin mostrarse en su “completa verdad”, es decir, encubre las relaciones de fuerza de la sociedad de la que es reflejo a la vez que esconde la arbitrariedad de la cultura impuesta, así como los mecanismos de su imposición. Es justamente en este punto donde la acción pedagógica dominante requiere de una Autoridad Pedagógica que encarne la legitimidad simbólica del proceso, en este caso educativo, dentro de una instancia dotada de cierta “autonomía relativa” que es la institución educativa.

Cuando una Autoridad Pedagógica instaure una relación de comunicación pedagógica, disimulando las relaciones de fuerza que la hacen posible, agrega legitimidad a su propia autoridad, lo que ocurre gracias al desconocimiento de las relaciones de violencia inherentes a su imposición. A más de la legitimación de la AP y la AuP por ocultamiento y desconocimiento, se suma a su legitimación, el ser representadas como manifestaciones inevitables y naturales a la sociedad. El poder arbitrario de imposición, al ser ignorado como poder impositivo, es reconocido como autoridad legítima (Autoridad Pedagógica) y es ejercido como violencia simbólica que goza de derecho de imposición legítima. Esta imposición no es aceptada conscientemente sino que se completa cuando llega a calar en el inconsciente, escapando de esa “metafísica de la cultura” que entiende el reconocimiento de los productos sociales como libre decisión del consumidor, o como “sistema lógico de opciones” (Bourdieu y Passeron, 2008, págs. 28-29). Por otro lado, es histórica, puesto que la legitimidad de una AP dominante y su respectiva AuP varían con el contexto social histórico. La violencia simbólica se ejerce evitando la violencia real en una relación inversamente proporcional en la que: a menor grado en que las clases dominantes acuden al uso de la violencia real, mayor es la legitimidad de la imposición de su violencia simbólica.

Este proceso catapultó la reproducción de las relaciones de dominación de la sociedad, pues el desconocimiento de la imposición y la legitimación de las estructuras

de dominación, impiden a las clases dominadas desarrollar la conciencia y la fuerza necesarias para sus procesos de liberación (Bourdieu y Passeron 2008), es así que la forma más adecuada con la que las clases dominantes imponen una violencia simbólica es con el uso de las “maneras suaves” (Bourdieu y Passeron 2008, pág. 32), que generan una idea de que tanto obligaciones como sanciones al incumplimiento de la norma (arbitrariedad cultural impuesta), son normales a la sociedad, ocultando la naturalización de su carácter impositivo a través de relaciones pedagógicas institucionalizadas.

Los procesos de comunicación pedagógica de una AP requieren de una AuP, cuya legitimidad, determine la eficacia de la comunicación y transmisión de un mensaje pedagógico. La legitimidad de una persona investida con AuP significa la formación de un “arquetipo” de quien enseña (figura del padre que transmite conocimiento transferida al maestro).

A diferencia de otros “profetas” que deben buscar constantemente la legitimidad social de su discurso, quienes se invisten de la AuP del sistema educativo, de por sí son fuentes legítimas de saber que aparecen con la autoridad de transmitir su conocimiento; y su desobediencia, tiene una sanción social también legítima. Esto no depende del carisma o calidad del emisor, sino de la legitimidad de su autoridad por ser una AuP del sistema educativo, con lo que se transmite el mensaje de que la legitimidad de la imposición más que al mensaje, hace referencia a una relación legítima de imposición cultural. En estas condiciones, los receptores están prestos a reconocer el mensaje pedagógico legítimo, siempre y cuando provenga de una Autoridad Pedagógica, donde cualquier sanción física o simbólica, positiva o negativa refuerza y consagra a la AP a ser impuesta.

En consecuencia, cualquier instancia que ejerza una AP (acción pedagógica) dominante, por ende poseedora de una AuP (autoridad pedagógica) legítima, detenta el “derecho de violencia simbólica” (Bourdieu y Passeron 2008, pág. 40). Ocurre entonces una delegación de autoridad por parte de quienes padecen la imposición pedagógica, y refleja la delegación de autoridad que ocurre en las relaciones de fuerza desigualmente distribuida en la sociedad.

Dicha delegación de autoridad encarnada en una AuP encuentra su límite en que las instancias, los modos, los contenidos y los públicos a ser intervenidos por dicha AP son determinados por la arbitrariedad cultural de la que es producto (Bourdieu y Passeron 2008, pág. 43). Donde el reconocimiento objetivo de los productos de una

instancia pedagógica, dependen del valor mercantil y simbólico que las clases dominantes y dominadas dan a dichas instancias. Cuando el mercado económico y simbólico se estrecha, se profundiza el lugar de las arbitrariedades culturales no dominantes de “no valor”, con su consecuente desvalorización en el mercado de trabajo, en el mercado cultural, sanciones académicas, etc.

Trabajo pedagógico (TP)

El proceso de imposición de una arbitrariedad cultural “digna de ser aprendida”, implica un “trabajo pedagógico” (TP) que consiste en inculcar una arbitrariedad cultural, durante un periodo de tiempo lo suficientemente prolongado, como para garantizar que el habitus aprendido a través de este sea interiorizado y no pueda ser transformado. Para que esto suceda, el TP debe ser estructural y prolongado, puesto que debe reproducir las mismas condiciones de reproducción que moldearon a los docentes reproductores. Un claro ejemplo de este proceso, es la primera educación familiar que reproduce tradiciones heredadas y es determinante para el resto del proceso educativo institucional. En este sentido, la educación es considerada por los autores, como “instrumento fundamental de la continuidad histórica”. En el plano de la cultura, la transmisión del habitus por la educación es “el equivalente a la transmisión del capital genético en la biología” (Bourdieu y Passeron 2008, pág. 48), o arbitrariedad cultural impuesta “por mediación del habitus como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras dominantes” (Bourdieu y Passeron 2008, pág. 49).

La efectividad del trabajo pedagógico se mide por el grado en que el habitus impuesto perdura en el tiempo, en la medida que es “transferible”, entendido como capacidad de determinar las prácticas sociales de acuerdo a la arbitrariedad cultural inculcada, además de su “exhaustividad” como reproducción de la mayor cantidad de prácticas de la cultura inculcada.

Una AP con su respectivo TP logran su realización, delimitando el contenido a ser inculcado, el modo de inculcación, el tiempo de formación para que el habitus, es decir el grado de realización de la cultura legítima, genere el reconocimiento del “hombre cultivado” tanto por parte de la cultura dominante como por las culturas dominadas. Entonces, cuando el trabajo pedagógico inculca un habitus “duradero y transferible”, transmite a la vez un “...sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción” (Bourdieu y Passeron 2008, pág. 52), que integra lo intelectual

con lo moral, surgiendo así la identidad de un grupo que interioriza dicho habitus y actúa en función a él, fuera de presiones externas como la coerción física.

Es así que el Trabajo Pedagógico asegura la perpetuación de los efectos de la violencia simbólica, con lo que fomenta que los diferentes grupos o clases sociales den una “respuesta adecuada” a cualquier situación que se presente, es decir, que las respuestas sean siempre las esperadas por la arbitrariedad cultural impuesta. El trabajo pedagógico asumido por una autoridad pedagógica, consagra y legitima la autoridad de esta última y por ende, legitima la acción pedagógica y la arbitrariedad cultural inculcada, enmascarando aún más el proceso de imposición.

Con lo anterior, el trabajo pedagógico legitima también la existencia y la necesidad de un producto de la inculcación; se legitima entonces, la idea de que el producto de la inculcación debe ser consumido material o simbólicamente a la vez que debe ser respetado y venerado. Este proceso ocurre gracias a que el público que consume los productos del trabajo pedagógico, fueron inculcados previamente, entendiéndose con esto que el reconocimiento, la legitimidad y la necesidad de este tipo de productos no es natural a la sociedad sino que responde a un proceso previo de inculcación. Esto implica que se constituye un código en el que los productos simbólicos o materiales toman sentido y mayor es su ocultación cuanto mayor es la interiorización del habitus que lo muestra como natural. Esta naturalización es más notable en la medida en que los agentes inculcados alcanzan la interiorización de los principios, es decir, su autodisciplina y autocensura, que se hacen más inconscientes mientras más se han interiorizado los principios de la arbitrariedad cultural impuesta, llegando incluso a percibir su experiencia práctica como libertad y universalidad.

En este sentido, el TP inculca, además de la legitimidad de la cultura dominante, la legitimidad de la exclusión de las culturas dominadas, es decir, su inferioridad legítima, lo que se funciona cuando el trabajo pedagógico ha durado lo suficiente para conseguir que los dominados se auto-excluyan y legitimen su propia cultura como indigna frente al saber legítimo. Un claro ejemplo es la legitimidad de los conocimientos formales frente a los conocimientos ancestrales, considerados como exóticos y folclóricos.

Otro punto esencial del trabajo pedagógico es su “secuencialidad”. Para los autores, la efectividad de un proceso de escolarización depende determinadamente de la primera educación, la cual introduce a los educandos en una arbitrariedad cultural que moldea su intelecto dentro de los procesos lógicos requeridos por el sistema de

enseñanza. Un claro ejemplo es la transmisión familiar del habla, donde los agentes sociales adquieren los códigos con los que se comunicarán y a través de los cuales obtendrán el lenguaje pedagógico transmisor del habitus. Mientras más se acerque la primera enseñanza a los preceptos de la arbitrariedad cultural a ser inculcada, mayor será la efectividad del proceso de escolarización o TP secundario.

Por otra parte, todo aquello que se inculca de manera práctica y que aparece como natural a la praxis social, pertenece al ámbito de la “pedagogía implícita” y es la vía más adecuada de transmisión de “saberes totales”, como los modales o habilidades manuales, donde los agentes de inculcación transmiten el mensaje pedagógico a través de un TP inconsciente a receptores que lo toman también de forma inconsciente. Por otro lado, aquello inculcado metódicamente para reproducir un habitus es “pedagogía explícita”, y es más viable cuando una arbitrariedad cultural dominante es transmitida por una acción pedagógica también dominante y donde el trabajo pedagógico es consciente y sistemático, y se eleva de lo práctico hacia verbalizaciones y conceptualizaciones.

El trabajo pedagógico primario reposa en la “transferibilidad práctica”, que responde a las urgencias de la existencia práctica de los grupos o clases, y no alcanza al dominio simbólico de la misma. Sin embargo, el TP primario puede también preparar a los agentes de tal forma que se abstraiga de la práctica, para dominarla simbólicamente a través de su sistematización y verbalización. En este sentido, el TP primario inculca de forma inequitativa, conocimientos y condiciones con las que el TP secundario fomentará, o bien el dominio práctico, o bien el dominio simbólico de la práctica, dependiendo la clase social. Esta es la principal diferencia entre el ingeniero y el técnico. El TP para el dominio simbólico de la práctica, elige los destinatarios legítimos para su reproducción a través de mecanismos de selección como el examen, que tiene la función de ocultar la desigualdad social que subyace en los procesos de inculcación, y mostrar una falsa igualdad de oportunidades académicas, lo que se entiende como “función ideológica del examen”.

Otra función esencial del TP es la de legitimar el modo de adquisición o inculcación de una AP, adjudicándose para sí el monopolio del “modo de adquisición legítimo” que pertenece a las clases dominantes.

Autoridad Escolar (AuE)

La autoridad escolar es la forma institucionalizada que toma la Autoridad Pedagógica, esta aparece cuando a un agente social, le es delegada una autoridad pedagógica proveniente de una institución educativa. Esta delegación de autoridad, de por sí brinda la legitimidad que necesita el agente para consagrarse como profesor. Gracias a este proceso, la autoridad escolar no necesita legitimarse por su cuenta, como lo haría una autoridad pedagógica no formal. Algo similar ocurre con todas las autoridades que conforman las estructuras sociales institucionalizadas.

El sistema de enseñanza produce las condiciones necesarias para el desarrollo de un trabajo pedagógico institucionalizado, a través de una autoridad escolar que guía las acciones pedagógicas en beneficio tanto de la institución, como de las clases sociales que dominan el proceso. La mayor efectividad aparece cuando maestro y estudiante reconocen y se adhieren a la autoridad natural del maestro, poseedor de un poder legítimo de inculcación de una arbitrariedad cultural, fomentando así la “ilusión de independencia del ejercicio del Trabajo Escolar respecto a sus condiciones institucionales y sociales” (Bourdieu y Passeron 2008, págs. 84 y 85).

1.2.3. Consolidación del sistema de enseñanza

Las acciones pedagógicas, junto a cada uno de los componentes del proceso educativo, se institucionalizan en un sistema de enseñanza que tiene como función básica, garantizar las condiciones necesarias para su auto-reproducción como sistema; además, ejerce procesos adecuados de inculcación de un habitus que reproduce la arbitrariedad cultural a la cual responde el sistema.

Bourdieu y Passeron, retomando a Durkheim y Weber, precisan el momento histórico en el que las acciones pedagógicas devienen sistema de enseñanza, y lo registra en Durkheim, cuando el sistema de enseñanza adquiere una figura jurídica con capacidad de sanción a través de un diploma que responde a la culminación del proceso “...de especialización de los agentes, la continuidad de la inculcación y la homogeneidad del modo de inculcación” (Bourdieu y Passeron 2008, pág. 73), mientras que en Weber, lo sitúa en el momento en que el sistema se especializa, es decir, cuando se racionaliza a través de un cuerpo de especialistas que continúan un proceso lógico para la reproducción de la institución, pretendiendo el monopolio de la “inculcación legítima de la cultura legítima” (Bourdieu y Passeron 2008, pág. 74).

Desde esta perspectiva weberiana, la reproducción del sistema de enseñanza, requiere de agentes especializados formados de manera homogénea a través de instrumentos tanto homogéneos como homogeneizantes, que permitan ejercer un trabajo pedagógico específico y reglamentado. Dicho trabajo escolar (TE), permite la inculcación y reproducción de la arbitrariedad cultural dominante, donde, el cuerpo de especialistas ejerce un trabajo escolar homogéneo, en una institución que presta las condiciones necesarias para la inculcación-reproducción, con lo que se excluye cualquier otro trabajo pedagógico “heterogéneo o heterodoxo” que pueda comprometer la “reproducción de la integración intelectual y moral de los destinatarios legítimos” (Bourdieu y Passeron 2008, pág. 75) del proceso educativo. Cabe recalcar, que el trabajo escolar requerido, debe ser obligatoriamente “homogéneo y ritualizado (rutinizado)”, estereotipado de tal manera que los agentes puedan reproducirlo indefinidamente (Bourdieu y Passeron 2008, pág. 76).

1.2.4 Educación como relación de comunicación pedagógica

Una vez conceptualizados tanto el sistema educativo como los factores que lo constituyen, Bourdieu y Passeron analizan el proceso de inculcación como una relación comunicativa cuya efectividad y rendimiento están determinados por las condiciones sociales y escolares de los receptores. La hipótesis de la que parten, es que el rendimiento de la comunicación pedagógica, como índice de la eficacia del trabajo pedagógico, depende de la distancia entre el habitus a inculcarse a través de la lengua académica y el habitus inculcado anteriormente por la familia o “dominio práctico de la lengua materna” (Bourdieu y Passeron, 2008, pág. 90).

Al analizar muestras de una población de estudiantes de París delimitadas por diferentes variables, los autores reconocen la existencia de desigualdades en los procesos de selección de los destinatarios de los procesos educativos. Como plantean en su hipótesis, los elementos inculcados en la primera educación familiar son determinantes en la efectividad de la transmisión del mensaje pedagógico; esto ocurre, por ejemplo, cuando las exigencias del sistema educativo hacen énfasis en el lado formal del mensaje escrito transmitido a través del “estilo”, donde los receptores con habitus alejado de la cultura dominante padecen un control y correcciones constantes a comparación de receptores pertenecientes a las clases dominantes. Así mismo, existe mayor severidad y exhaustividad en los criterios de selección para agentes de las clases

populares que quieren pertenecer a instancias educativas “legítimas”, por lo que estos últimos incrementan sus conocimientos para permanecer dentro de este sistema.

Sobre los criterios de selección también aparecen ciertas definiciones sociales que devienen en prejuicios a través de los cuales se destinan cualidades a los diferentes agentes sociales, es el caso del prejuicio de las cualidades femeninas como cualidades literarias o la imposibilidad que tienen estudiantes femeninas de adquirir ciertas técnicas destinadas a estudiantes masculinos .

El método aplicado por los autores muestra que el proceso educativo encadena las distintas etapas educativas, las cuales están determinadas por las condiciones sociales, es decir, “el origen social predetermina el destino escolar” (Bourdieu y Passeron, 2008, pág. 100). Sin embargo, este destino escolar determinado por el origen y las condiciones sociales, muchas de las veces es modificado por las acciones de los agentes sociales dentro de los procesos de comunicación pedagógica, quienes ponen en entredicho sus determinaciones histórico-estructurales. Entonces, las orientaciones y acciones escolares sustituyen las desventajas del origen social. Son los casos en que ciertos individuos a través de esfuerzos extraordinarios o aptitudes especiales logran obtener y mantenerse en estándares elevados de rendimiento.

Sobre la comunicación pedagógica se ejercen procesos de “eliminación diferencial según las clases sociales” (Bourdieu y Passeron, 2008, pág. 108), los cuales dependen de la posición de dichas clases, su capital cultural y ethos de clase en relación con el sistema escolar, así como la estructuración de las diferentes categorías de clase o sexo. A más de la primera educación familiar y escolar, los factores antes mencionados y otros se interconectan de formas específicas en sistemas de factores transitorios, que determinan acciones y opiniones en las diferentes etapas de cada biografía. Por ejemplo la “situación de partida” de un niño influye en su destino escolar, es decir, hay menos probabilidad de que un niño procedente de un hogar obrero estudie carreras afines a las clases dominantes.

En cuanto a la recepción del mensaje pedagógico, los autores reconocen dos estados límite en el sistema educativo tradicional: un primer “estado orgánico”, donde el público receptor del mensaje tiene un perfecto acuerdo con el mensaje y le es funcional; y, un segundo “estado crítico”, donde el mal entendido por parte del público escolar se vuelve intolerable. En este contexto, las relaciones que unen al sistema escolar con la estructura de la relaciones de clase influyen sobre las aptitudes para la recepción del mensaje escolar, cuyas características están dadas por el “capital lingüístico” que no es

uniformemente distribuido entre las clases sociales; determinando así, la supervivencia o el fracaso escolar, y las posibilidades escolares según el origen social donde las carreras más escogidas dependen de su legitimidad dada por las condiciones sociales .

1.2.5 Educación y conservación social

Los autores explican que la educación es un proceso comunicativo, cuyo mensaje se realiza en el receptor en mayor o menor medida, dependiendo de ciertas condiciones que van más allá de la simple voluntad del emisor (profesor) o el receptor (estudiante), pues involucran medios institucionales y condiciones sociales que permiten la perpetuación de la relación pedagógica y su mensaje en el inconsciente de las personas.

Aparece entonces, en el proceso, una Autoridad de Lenguaje (otra forma de llamar a la Autoridad Pedagógica), que detenta el control y monopolio del “lenguaje magistral”, a través del cual, se constituye un “discurso profesoral” con su consecuente imposición cultural. La institución educativa confiere una “autoridad estatutaria” a este discurso, con lo que impone las condiciones del proceso de comunicación pedagógica: lo que se debe transmitir, el código a través del cual el mensaje se comunicará, quienes deben transmitirlo y quienes son dignos de recibirlo. Esta autoridad delegada institucionalmente, permite al profesor elevarse por sobre los receptores y brinda una suerte de neutralidad a su discurso al ser solo un eco del discurso académico universal.

Para Weber, la “legitimidad estatutaria” de la autoridad, le exime de responsabilidad de los fracasos tanto a ella como al dios que representa y direcciona hacia los devotos. Entonces, para el profesor con legitimidad estatutaria, los fracasos en la comunicación pedagógica son culpa y responsabilidad de los receptores o estudiantes, quienes poseen como contrapartida a la autoridad estatutaria, la “resignación estatutaria”, que se manifiesta como una “comprensión aproximada del monólogo profesoral” sin cuestionamientos, y que es suficiente cuando los receptores han sido previamente adaptados al sistema educativo.

La escuela impone sus leyes escolares tanto a estudiantes como a profesores a través de la obediencia de su sistema de sanciones, donde el profesor repite las formas como él mismo fue instruido. Este proceso requiere de un lenguaje que presenta una relación específica con la cultura.

Para Bourdieu, existen mínimamente dos hablas definidas: un habla burguesa y un habla vulgar, donde el habla burguesa goza de legitimidad cuyo control y “dominio práctico” es adquirido en la primera educación del grupo familiar. Es en este punto

donde el autor encuentra la relación entre el origen social y el éxito escolar, puesto que este último depende de la desigual distribución del “capital lingüístico escolarmente rentable” entre las clases sociales (Bourdieu y Passeron 2008, págs. 138 y 139).

La distancia entre el dominio práctico del lenguaje adquirido en la primera educación, y el dominio simbólico del lenguaje exigido por la escuela; muestran la posición social del que habla, quien puede poseer por un lado, el lenguaje formal de las clases medias con hipercorrección y control gramatical y, por otro, el lenguaje público de la clase obrera informal por excelencia. La facilidad verbal y las posturas develan un origen social determinado y la exclusión del habla vulgar por parte de las clases privilegiadas es signo de su distinción.

Si bien es cierto que la transmisión del mensaje educativo es oral, lo que hace en realidad es reproducir el lenguaje académico escrito del que es reflejo. Entonces, la finalidad del ente transmisor del lenguaje escolar es dominar la palabra culta, o lo que Bourdieu y Passeron denominan, “hablar como un libro”. A través de esta habla legítima de la institución, se elevan las jerarquías a sus detentores y se solventan las clasificaciones del sistema educativo estratificado. Así, la relación lenguaje-saber a través de la “manipulación culta de las palabras”, es el medio más adecuado para el ejercicio de esta profesión, en donde tanto intelectuales como sus aspirantes, muestran conformidad con el “modelo dominante de relación con el lenguaje y la cultura” (Bourdieu y Passeron 2008, pág.150).

Finalmente, Bourdieu encuentra una relación entre “conversación” y “conservación social”, puesto que tanto el sistema de enseñanza como el cuerpo profesoral, buscan legitimar su acción, con lo que legitiman la cultura dominante. El Sistema de Enseñanza dota al profesor del uso de autoridad institucional, consolidando en él, la mejor herramienta para la defensa de la institución, al tiempo que como profesores ganan los atributos simbólicos y autoridad institucional para el uso de la palabra/lenguaje.

Así como el Sistema Educativo brinda una supuesta “libertad del profesor” para garantizar sus servicios, la libertad que las clases dominantes brindan al Sistema Educativo, permiten la perpetuación de las relaciones de clase por ellos establecidas, puesto que la mejor garantía para que un ente o sistema social sea funcional es simular que persigue sus propios fines. La práctica pedagógica está supeditada a una pedagogía explícita que optimiza el uso de sus códigos de emisión, a través de una explicitación continua y metódica de los procesos de enseñanza, donde, la productividad del Trabajo

Pedagógico supone el reconocimiento de la distancia entre las competencias lingüísticas del emisor y el receptor, las condiciones sociales de producción y reproducción de dichas distancias, modos de adquisición de lenguajes de clase y de los mecanismos sociales de consagración.

En definitiva, el habla ilustrada responde a una forma de relación entre la pedagogía y la cultura de las clases dominantes, donde se estiliza la cultura en códigos que son reproducidos por el sistema educativo; la continuidad en las costumbres pedagógicas son posibles por una continuidad del sistema escolar que garantiza la continuidad de las relaciones de clase y de un tipo específico de relación con la cultura.

1.2.6 Criterios de selección y eliminación escolar

Cuando Bourdieu y Passeron analizan los sistemas de selección y eliminación del Sistema Escolar, se enfocan en el “examen”, puesto que este es el principal mecanismo utilizado para la evaluación del conocimiento. Los autores encuentran que el examen esconde finalidades que van más allá de la simple evaluación neutral, para pasar a descubrirlo en su función de legitimación del sistema educativo y ocultamiento de los mecanismos de eliminación que van más allá del examen.

Es a través del examen que se define socialmente el “saber”, es con esta herramienta que se regula y valoriza la cultura dominante inculcada, las pruebas escolares al medir “el conocimiento” construyen modelos reglamentados e institucionalizados de comunicación, consolidándose como prototipo de cualquier mensaje pedagógico que se plantee dentro del discurso intelectual, además, al ser la herramienta de evaluación del conocimiento, condiciona y orienta el aprendizaje para poder ser aprobado.

Al definir el examen, Bourdieu y Passeron retoman, por un lado, a Durkheim para quien la aparición del examen supone la institucionalización de una educación donde los profesionales forman un cuerpo organizado para garantizar su propia perpetuación y, por otro lado, a Weber, con el planteamiento de que el sistema de exámenes jerarquizados que cualifican y dan acceso a las diferentes carreras solo pudo aparecer en la modernidad europea ligado a la burocratización de la sociedad, donde los individuos son jerarquizados para responder a puestos específicos, satisfaciendo el ideal pequeñoburgués de “igualdad formal”, puesto que se manifiesta como mecanismo de evaluación general aplicado a todos los aspirantes a un título o escaño, en una supuesta igualdad de oportunidades.

El examen es el criterio de selección social que maximiza el valor de las cualificaciones profesionales, dicha selección social y técnica es característica de las sociedades modernas y se convierte en uno de los principales motivos de jerarquización social. Las jerarquías escolares responden, por un lado, al sistema de valores de una clase social, cuyos intereses están ligados a la escuela y, por otro lado, al valor comercial de la institución educativa en el mercado escolar que se valoriza en la medida que ningún otro sistema o fracciones de clase pueden oponerse o competir por su jerarquía con lo que atrae a clases medias y burguesas.

Entre las funciones del examen se encuentra la de condicionamiento para el ingreso al sistema de enseñanza, con lo que mantiene el culto por la jerarquización. La necesidad de evitar el descenso de nivel, conlleva a que el sistema de enseñanza, a través del examen, oponga el concepto de “calidad” al de “necesidad”. El culto a la jerarquización escolar oculta la aceptación y legitimación del culto a las jerarquías sociales, mismas que son disimuladas bajo criterios técnicos de selección a través de pruebas y exámenes.

El examen, como criterio de eliminación basado en una supuesta igualdad, encubre a todos los agentes pertenecientes a clases sociales desfavorecidas que se “auto-eliminan de forma inmediata” cuando no pueden acceder al sistema de educación secundaria y menos aún superior, o, se “eliminan de forma diferida” (Bourdieu y Passeron 2008, págs. 178 - 180), cuando las condiciones sociales les obligan a asistir solamente a establecimientos educativos de segundo orden que no garantizan la continuidad de la educación hasta el nivel superior. Estos criterios demuestran, que la eliminación del sistema de enseñanza está ligada a condicionamientos sociales y no solamente escolares y que bajo los criterios del examen, pueden competir por la calidad o la eliminación solamente personas sujetas a condicionamientos sociales e históricos similares.

Una vez conceptualizado el sistema educativo, sus categorías constitutivas y su función social de reproducción de las relaciones sociales determinadas por las clases dominantes, se torna fundamental explicar la relación que hay entre “la familia” y los procesos de educación formal y reproducción cultural-simbólica de la sociedad. Como se explicó anteriormente, la familia interviene de forma determinante en los proceso de educación, pues está encargada de transmitir la primera educación para que los niños adquieran los valores culturales y el habitus de la clase social a la que pertenecen, con lo cual, potencian o no, su eficiencia en las consiguientes etapas de escolarización formal.

La familia como ente pedagógico, deviene entonces en la primera institución encargada de la reproducción cultural de la sociedad.

1.3 La familia

El esfuerzo de Bourdieu (1994) por definir a la familia, nos permite entenderla en su carácter histórico. Además, develar su existencia como ficción social, producto de la acción y simbolización de los agentes sociales más que como producto de una naturaleza humana. La génesis histórica del concepto “familia”, faculta al autor para demostrar cómo este concepto “describe y prescribe” una realidad social; es decir, explica una realidad existente a la vez que la recrea. A pesar de que las estadísticas demuestran la inviabilidad práctica de la familia prototipo, pues no es el común en las sociedades contemporáneas, en el habitus de diferentes grupos sociales sigue siendo considerada como la base de la institucionalización y como una forma imprescindible de reproducción del capital cultural y el patrimonio material, sobre todo en las clases dominantes, cuya pertenecer a la familia tradicional o “normal”, de por sí brinda ventajas en la distinción.

Además, se puede entender que, aunque la familia pretenda mostrarse como la sacralización del espacio privado, las dinámicas privadas son influenciadas y en ocasiones determinadas por el Estado, ya que a través de su institucionalidad y normatividad, se consolidan imaginarios y prácticas que posibilitan la producción y reproducción simbólica y práctica de la familia y de la sociedad en general.

1.3.1 Familia como discurso social

Cuando Bourdieu analiza el concepto de familia, hace referencia al planteamiento de la familia como ideología política que tendría como presupuestos: 1) la existencia de un colectivo con propiedades de individuo que trasciende a sus miembros, como un personaje dotado de vida, espíritu y visión particular del mundo; y 2) como institución que perpetúa la frontera entre un adentro y un afuera, idealizando ese adentro como sagrado, separado del afuera por una barrera simbólica o umbral. Ese adentro presupone la existencia de un colectivo de personas emparentadas que habitan un espacio “privado” en una delimitación espacial denominada “morada”.

La familia como unidad doméstica es un “agente activo” que responde a presupuestos cognitivos y principios normativos acerca de cómo deben vivirse las relaciones familiares, dicho discurso coloca a la familia como ese lugar privado, de

confianza que protege a sus miembros de un afuera calculador y egoísta, determinado por relaciones mercantiles; convirtiéndose así, en el espacio de la equivalencia más allá del individualismo de la sociedad moderna.

1.3.2 Familia como ficción

Para Bourdieu, el planteamiento de la familia no es solo un concepto, sino, un “principio colectivo de construcción de la realidad social” (Bourdieu 1994, pág. 2). Para explicarlo, el autor hace referencia a las realidades sociales como ficciones sociales, cuyo fundamento es la construcción social y cuya existencia real, aparece cuando un colectivo de personas las reconoce como legítimas; para lo cual, dicho grupo tuvo que haber sido socializado previamente, de tal forma que posea una visión específica y común del mundo, conocida como habitus. Como consecuencia, dicho sentido común, que se expresa como prácticas y a través del lenguaje, contribuye a crear la realidad, pues “Cuando se trata del mundo social, las palabras hacen las cosas, porque ellas crean el consenso acerca de la existencia y el sentido de las cosas” (Bourdieu, 1994, pág. 2).

La familia, como principio de construcción, está presente a nivel individual y colectivo, y en todos los habitus, por lo que se impone como un “trascendente” y está inscrita en la “objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales objetivamente orquestadas” (Bourdieu, 1994, pág. 3). Las categorías sociales objetivas (estructurantes) son el fundamento de las categorías sociales subjetivas (estructuradas) generadoras de “representaciones y acciones” que reproducen las categorías sociales objetivas, como por ejemplo la idea y consecución del matrimonio formal, que se vuelve una necesidad casi natural legitimadora del núcleo familiar y que cierra el “círculo de la reproducción del orden social”. Cuando existe este acuerdo y correspondencia entre lo objetivo y lo subjetivo se puede hablar de experimentar el mundo como evidente, *taken for granted*, es decir la familia funcional deviene “natural” y una construcción social arbitraria parece pertenecer al orden natural y universal de las cosas (Bourdieu, 1994, pág. 3).

1.3.3 La institucionalización de la familia

Bourdieu encuentra en la familia la categoría más natural entre todas las construcciones sociales, y su función en el habitus, es la de ser un esquema clasificatorio y un principio de construcción del mundo social. Para que esto ocurra se

requiere de un “verdadero trabajo de institución” (Bourdieu 1994, pág. 3) en términos rituales y técnicos.

La institucionalización ritual consiste básicamente en la creación de sentimientos de integración, una entidad unida y estable cuyos intereses colectivos están por sobre los intereses individuales y donde las obligaciones afectivas como el amor conyugal, el amor paterno y materno, el amor filial, etc., son imprescindibles y obligatorias para mantener la cohesión familiar.

El trabajo simbólico y práctico para la institucionalización de la familia, transforma la “obligatoriedad de amar en disposición amante”, donde cada individuo es portador de un “espíritu familiar generador de devociones, generosidades, solidaridades” (Bourdieu 1994, pág. 4).

Para que las estructuras de parentesco y la familia como cuerpo se perpetúen, se requiere de la creación constante del sentimiento familiar como principio cognitivo de visión del mundo y principio afectivo de cohesión. Finalmente la institucionalización de la familia la consolida como un cuerpo que funciona como “campo social”, con sus respectivas relaciones de poder: coerción física, económica y simbólica; y sus luchas por la conservación o transformación de dichas relaciones de dominación a su interior.

1.3.4 Familia y su función de reproducción social

Cuando la familia como arbitrariedad social es naturalizada, el efecto consiguiente es pasar por alto que la posibilidad de existencia de la “familia normal” depende de una serie de condiciones sociales previas, que no necesariamente se encuentran distribuidas equitativa y universalmente en la sociedad (condiciones simbólicas y económicas). La “familia legítima”, entonces, produce una legitimidad simbólica que implica un privilegio que permite a quien la detenta, demandar de los demás la legitimidad de sus propias familias.

El privilegio de la familia “normal” es una condición básica para la “acumulación y transmisión de privilegios económicos, culturales y simbólicos. Esta transmisión de un orden social permite “la reproducción biológica y social de la estructura del espacio y de las relaciones sociales” (Bourdieu 1994, pág. 5). Por ejemplo, la transmisión del apellido es una estrategia central de la transmisión del capital simbólico y va acompañado del traspaso del patrimonio material. En este sentido, el objetivo de la familia es mantener la cohesión para que este patrimonio no se disperse por la disolución familiar, lo que implica disolver el interés individual dentro del interés

colectivo. Entonces, la integración familiar significa afinidad de habitus (capital simbólico), solidaridad de intereses (capital económico) y “gestión exitosa del capital poseído por la unidad doméstica” (capital social) (Bourdieu 1994, pág. 5). Por otro lado, cuando se hace referencia a la estructura y funcionamiento de la familia, hay que considerar que “las relaciones de coerción entre los miembros del grupo familiar funcionando como campo”, al cual el autor denomina “campo doméstico”, las disputas y confrontaciones por la dominación encuentran su límite en la lógica de dominación masculina que genera integración familiar por imposición del padre como cabeza de familia en su legitimidad económica, moral y normativa.

1.3.5 Familia: lo público y lo privado

Retomando lo dicho anteriormente, Bourdieu plantea dejar de considerar a la familia como un dato inmediato de la realidad social, para pasar a comprenderla como un instrumento constitutivo de dicha realidad, y la pregunta que abre consecuentemente es: ¿quiénes elabora dichos instrumentos que constituyen la realidad social?, y encuentra su respuesta en las funciones que tanto estadísticos como especialistas realizan desde el Estado.

Bourdieu explica que las “categorías oficiales” con las que se estructuran las sociedades modernas son elaboradas en los Estados. Estas categorías tienen efectos económicos, sociales y culturales y favorecen a una cierta forma de organización familiar: la de la “familia normal”; lo que genera un “conformismo lógico y moral” a través del cual se aprehende y experimenta el mundo. Entonces, tras la apariencia de una descripción del mundo, el concepto de “familia” es un término que “prescribe un modo de existencia: la vida familiar” (Bourdieu 1994, pág. 6), sobre el cual se presenta una completa injerencia por parte de los técnicos del Estado, quienes reproducen un pensamiento estatista manifiesto jurídica y legalmente, que condicionan el funcionamiento familiar, entonces, la supuesta “realidad” privada devela sus determinaciones públicas-fiscales.

El *family discourse* y el Estado, producen múltiples actos de constitución que construyen la identidad de la familia como unidad social real. Entonces, tras la máscara de la oposición entre lo público y lo privado se esconde “el grado en que lo público está presente en lo privado” (Bourdieu 1994, págs. 6, 7); lo que puede apreciarse en primer lugar, en la definición de “lo privado” como producto de una construcción jurídico-política cuya manifestación más completa es la familia moderna; en la cual, lo privado

es un asunto público a manera de leyes de protección de la familia y está determinando la visión que la sociedad tiene de lo doméstico. Por esta razón los asuntos de la familia, su constitución, legitimación y legalización ocurren con la venia y el permiso del Estado.

2. Manuel Castells. La sociedad red y la identidad

2.1. Conceptos generales

Manuel Castells, reconocido sociólogo español, tiene como principal interés el entender al hombre actual en su relación con la tecnología y las comunicaciones. Su obra máxima lleva por título “La era de la información. Economía, sociedad y cultura”, misma que se divide en tres volúmenes: La sociedad red, El Poder de la Identidad y el Fin del Milenio. Con la intención de dar un sustento práctico a su obra, realiza un arduo trabajo de análisis de las culturas no occidentales, considerando para ello a Latinoamérica, Europa Oriental y el Lejano Oriente en un “intento deliberado de producción multicultural” (Díaz Criado Enrique, 2004, pág. 149).

Basado en el planteamiento de que presenciamos el cambio de una era histórica industrial hacia una revolución tecnológica, Castells pasa a pertenecer a un movimiento de autores que defiende este postulado con representantes como McLuhan, Toffler, Daniel Bell, Alain Touraine, Ronald Inglehart, entre otros (Díaz Criado Enrique, 2004).

El trabajo intelectual de Castells comienza por referirse a la realidad "tal cual es", más allá de cualquier “referencia metafísica”, principio que podría ser considerado un tanto positivista, pero que el autor retoma para poder superar los dogmatismos de las ideologías de la izquierda tradicional.

Continuando, el autor plantea la relación existente entre el mundo globalizado y la identidad, donde el mundo se organiza y estructura dentro de relaciones de producción, experiencias y saberes determinados históricamente, procesos que influyen en la identidad biológica y cultural de las personas y adquiere características específicas de acuerdo al entorno social y natural.

Esta nueva era tecnológica tiene como sustento, acontecimientos históricos trascendentales: la revolución tecnológica caracterizada por el desarrollo de tecnologías de la información que bautizan a este momento histórico como "La era de la información"; la consecución de una globalización real y total que trae como consecuencia un cambio en la “base material de la sociedad” al generar otro tipo de relaciones de producción, la forma de injerencia del Estado, así como de participación de instituciones globales y capitales multinacionales; la crisis ideológica y de deslegitimación del marxismo como metarrelato crítico a causa del fracaso de la corriente del socialismo real soviético. Además, del desarrollo de una economía criminal global vinculada a organizaciones delictivas y terrorista que detentan el uso

ilegítimo de la violencia real. Finalmente el autor hace referencia a otro factor determinante en la transformación social vinculado a la crisis del patriarcado y del medio ambiente, lo que genera resistencias y luchas sociales.

En cuanto a la sociedad red y el desarrollo de la identidad, para el autor, tras la confusión social, política e identitaria producto de los grandes cambios sucedidos en las últimas décadas, las personas se reagrupan en torno a identidades primarias ligadas a la religión, la etnia y/o el territorio, entre otras, por lo que la identidad se convierte “en la principal, y a veces única fuente de significado” (Díaz Criado Enrique, 2004, pág. 151). Entonces, el sentido que las personas dan a sus acciones orbita en torno "a lo que se es o se cree ser más que en torno a lo que se hace".

Para Castells la sociedad red y la identidad coexisten en una continua dialéctica entre el individualismo y el comunalismo, donde la identidad se desarrolla desde las distintas visiones individuales junto a las identidades colectivas de pueblos y naciones. Los distintos sistemas sociales y políticos pretenden aportar soluciones para las personas dando prioridad unas veces a intereses individuales, en otras a intereses colectivos, acentuando así una disparidad que se potencia aún más con la inequidad del reparto y el alcance del desarrollo tecnológico a escala planetaria.

En cuanto a la formación misma de la sociedad red, su transformación está ligada al desarrollo de tecnologías de la información, que son el punto de convergencia del desarrollo de la microelectrónica, la informática, las telecomunicaciones, televisión, radio, optoelectrónica e ingeniería genética. La característica de esta revolución no está en el desarrollo tecnológico por sí mismo sino, en cómo estas formas de conocimiento e información son aplicadas para crear más conocimiento, información y comunicación, donde “la mente humana pasa de ser una herramienta a ser una fuerza productiva por sí misma” (Díaz Criado Enrique, 2004, pág. 153).

La globalización de esta era tecnológica es particularmente distinta a la de sociedades anteriores pues, la información alcanza escalas globales de forma inmediata, a pesar de la existencia de islas geográficas y culturales aisladas del desarrollo tecnológico que reflejan una apropiación y utilización desigual de la tecnología.

En esta revolución tecnológica, la materia prima es la información sobre la cual se desarrollan avances para su explotación, permea todos los aspectos de la vida y a todas las personas en una lógica de interconexión en la cual, se generan redes de relaciones y organizaciones humanas donde los procesos se vuelven flexibles y pueden ser reconfigurados rápidamente, puesto que las tecnologías convergen en sistemas

integrados de información. Entonces, detrás del proceso de “globalización económica” ocurren “transformaciones en el desarrollo de la productividad”, un “cambio en la división mundial del trabajo”, el advenimiento de la “empresa red” con la consecuente “transformación del trabajo” y el nacimiento de una “cultura de la virtualidad real” (Díaz Criado Enrique, 2004, págs. 153-154)

Para Castells, la nueva economía mundial tendría dos características esenciales: por un lado, ser informacional, donde la productividad y competitividad dependen de los procesos de generación y aplicación de la información; y por otro lado, ser global, pues tiene la capacidad de “funcionar como una unidad de tiempo real a escala planetaria” (Díaz Criado Enrique, 2004, pág.155). Sin embargo esto ocurre solamente con la circulación de la información y del capital financiero, puesto que los procesos de los mercados y la fuerza laboral no son capaces de responder con la misma intensidad a pesar de que su velocidad de circulación ha aumentado considerablemente, es decir, la globalización no es “absoluta” y los bienes mercancías e informáticos no se reparte de forma equitativa, lo que trae como consecuencia que se profundicen las brechas en el reparto de la riqueza, en las formas de consumo y en el acceso a las tecnologías de información, incrementando al tiempo, la conflictividad social.

Cuando el autor hace referencia a la productividad y la globalización, hace hincapié en un cambio en las estructuras económicas locales y globales cuyos actores principales son las organizaciones y las instituciones. Castells parte de la definición de organizaciones como aquellos “sistemas específicos de recursos que se orientan a la realización de metas específicas”, y a las instituciones como “las organizaciones investidas con la autoridad necesaria para realizar ciertas tareas específicas en nombre del conjunto de la sociedad” (Díaz Criado Enrique, 2004).

A partir de estas definiciones propone que en una organización social, cuyo eje se encuentra en los procesos de producción, consumo y distribución; el principal cambio que genera la revolución tecnológica es el paso de una producción en serie, dependiente del empleo eficaz de la energía, a una eficiencia de la producción basada en el empleo eficaz de la información, cuya expresión práctica es el Toyotismo japonés que reemplaza al Fordismo norteamericano, y se caracteriza por la flexibilidad y colaboración entre dirección y trabajador, lo que genera un trabajo en equipo adaptable a los entornos cambiantes del mercado. Además, surge una suerte de integración de pequeñas empresas, en redes que asumen diferentes aspectos necesarios en la producción de una mercancía, a esta integración de empresas en un interés común se le

conoce como la “empresa red”. Al tiempo que la estructura de las empresas se modifica, aparece el trabajo en red que puede realizarse en cualquier lugar en el que se encuentre el trabajador, incluso desde su propio hogar. Esta tecnificación del trabajo implica el incremento de la productividad con menor cantidad de trabajadores, lo que genera un excedente de fuerza de trabajo que es captado por empresas de servicios enfrentándose a un desplazamiento del sector primario y secundario hacia el terciario (Díaz Criado Enrique, 2004).

Como consecuencia de lo antes descrito, el empleo está determinado por un mercado laboral global controlado por grandes multinacionales que extienden sus redes asociadas a nivel local, lo que abre la posibilidad de una injerencia transnacional sobre las condiciones de empleo y trabajo locales, con ello la humanidad se enfrenta a un desmontaje de las formas tradicionales de empleo caracterizadas por la seguridad laboral, volcándose hacia una flexibilización laboral necesaria para el desarrollo del capitalismo a escala global.

Como se mencionó antes, otra característica esencial en la sociedad actual es el cambio en las comunicaciones. Anteriormente la sociedad era determinada por la masificación de la información a través de radio y televisión, proceso controlado por reducidos grupos de poder cuyo efecto masificador incidía de forma masiva sobre las mayorías; actualmente, y a causa de la revolución tecnológica, la información se transmite a las masas pero a través de mecanismos que individualizan el proceso.

A diferencia de la información de los mass media, las redes permiten la elección individual de la programación, en el momento deseado. Si bien es cierto que gobiernos y propietarios de los medios de comunicación controlan la información a escala local, las redes que manejan información global, obligan a la depuración y eficiencia de la programación por parte de los medios de comunicación, lo que conduce a su descentralización y personalización.

Para Castells el desarrollo del internet, el cual se masificó a través del ordenador familiar y personal, genera el apareamiento de mundos virtuales que constituyen lo que él denomina como “cultura de la virtualidad real” (Díaz Criado Enrique, 2004, pág. 158). Esta se basa en un flujo permanente de información, de personas y de bienes independientemente del lugar, generando una atemporalidad que rompe la racionalidad del tiempo lineal, instaurado en base de un principio de causa-efecto, y es reemplazado por un tiempo de la inmediatez y la simultaneidad.

Una vez explicadas las características de la sociedad red y sus implicaciones económicas y sociales, el autor hace referencia al poder que tiene la identidad dentro de este contexto. Para Castells, la globalización encuentra sus límites y contraposiciones en sectores de la sociedad que no están de acuerdo con ella, o que no son sus beneficiarios pues han sido relegados. Dichos grupos se oponen a las dinámicas de la sociedad global en pro de la singularidad cultural y el control sobre sus propias vidas. A estos grupos Castells los denomina "grupos proactivos", y sus motivaciones, por lo general, están ligadas a las luchas contra el patriarcado, la destrucción ecológica, la soberanía territorial o nacional, las religiones, las luchas étnicas, etc.

La "identidad" para Castells, se consolida como la "fuente de sentido y experiencia" de las personas, y tiene que ver con la construcción de "sentido" a partir de atributos culturales centrales. El autor hace hincapié en la diferencia entre identidad y "roles", para él, estos últimos se refieren a cómo los actores organizan sus funciones sociales; en cambio, la identidad es fuente de "sentido", este último es definido como la identificación social que tiene un actor acerca del objetivo de su acción. En la sociedad red, dicho "sentido" se construye entorno a una identidad primaria que modela y organiza a una diversidad de identidades secundarias que se entrecruzan y organizan de acuerdo a las necesidades e intereses de los individuos.

Cuando Castells hace referencia a la identidad colectiva, la entiende como un proceso que más que descubierto es construido por agentes sociales, para lo cual, emplean elementos de "historia, geografía, biología, procesos productivos, reproductivos, memoria colectiva, fantasías personales, los aparatos de poder y revelaciones religiosas" (Díaz Criado Enrique, 2004, pág. 160).

De acuerdo a las cualidades de quienes construyen los procesos identitarios, sus perspectivas y las relaciones de poder, las identidades colectivas son clasificadas por el autor en tres: identidad legitimadora, identidad de resistencia e identidad proyecto. Esta "tipología" de las identidades es dinámica, es decir, una identidad puede convertirse en otra dependiendo sus características y las acciones de individuos y colectividades. Básicamente los tres tipos de identidad se diferencian, las primeras por su capacidad de reproducir y legitimar el sistema, las segundas por su capacidad defensiva para resistir y las últimas por su capacidad de proponer de forma comunal, alternativas sociales a las estructuras tradicionales de dominación con las que funciona el sistema capitalista.

Con esta clasificación el autor encontrará como fuentes de identidad de la sociedad red al "fanatismo y fundamentalismo religioso"; un "nacionalismo" volcado a

defender las particularidades culturales más que la contienda política; la “etnicidad” como fuente de sentido e identidad; el “ecologismo” producto de la amenaza real del fin de la biología del planeta tal como la conocemos; las luchas anti patriarcales y el “feminismo” tras la transformación de los roles sexuales en la sociedad.

En cuanto a los cambios sucedidos en el Estado, este se caracteriza por su pérdida de poder y control ante las organizaciones e instituciones globales a lo que se suma las redes ilícitas a escala global que tienen más poder que los mismos Estados; la reacción de los estados ante la sociedad red para garantizar la “seguridad”, son las alianzas internacionales para el control y el ejercicio de la violencia donde los países de mayor capital y tecnología, hacen alianzas estratégicas que polarizan el control global con ellos a la cabeza, a diferencia de los países de baja tecnología y potencial bélico, que se convierten en simples órganos de control policial local disfrazados. En definitiva, Castells, entiende que las nuevas formas de poder depende de la “capacidad de controlar las redes instrumentales globales en virtud de identidades específicas, o desde la perspectiva de las redes globales, de someter toda la identidad en el cumplimiento de las metas instrumentales transnacionales” (Díaz Criado Enrique, 2004, pág. 166).

En cuanto a la política, la sociedad red es el sustrato del auge del individualismo, este a su vez, se enfrenta al comunalismo comprometiendo sus estructuras democráticas. A este proceso, se suman: el avance de la tecnología electrónica y las telecomunicaciones, que requieren del surgimiento de una nueva “política informacional”, en donde, los medios de comunicación adquieren mayor relevancia para formar la opinión pública y las preferencias políticas de los ciudadanos, lo que hace de la política un espectáculo público mediático.

La otra cara de la moneda, en cuanto al uso de la tecnología de la información, es la que dan los colectivos sociales que resisten a los grupos de poder de la sociedad red; así puede encontrarse una infinidad de grupos ecologistas, feministas, el zapatistas, etc., valiéndose del internet como instrumento para visibilizar las luchas sociales.

2.2. La construcción de identidades en la sociedad red

Como se mencionó anteriormente, para Castells la identidad es la principal "fuente de sentido y experiencia" a través de la cual, las personas viven en sociedad. La identidad permite el surgimiento del “yo”, cuya relacionalidad con el “otro” da origen al principio colectivo del "nosotros", a la vez que sirve para distinguirse de un "ellos".

Para el autor la identidad o identidades, en la sociedad red, se constituyen a nivel tanto individual como colectivo, a partir de una "pluralidad de identidades", esta cualidad va acompañada de tensiones y contradicciones, y es precisamente a esta nivel donde se diferencian: identidad de "roles sociales". Los roles son formas institucionalizadas que los individuos tienen para hacer las cosas. Castells ejemplifica este postulado de los roles al hacer referencia a una mujer que es simultáneamente "trabajadora, madre, vecina, militante socialista, sindicalista, jugadora de baloncesto, feligresa y fumadora". La identidad por su parte, se construye como fuente de "sentido" para cada acción de cada actor social, por lo que requiere de un proceso de individualización. A pesar de la fuerte influencia que las instituciones dominantes tienen sobre la identidad, los actores sociales necesitan de su interiorización para ser identidades individuales y organizar el sentido, mientras que los "roles" organizan las funciones.

Una vez aclarada la diferencia entre identidad y rol, Castells define el "sentido" como la "identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción" (Castells Manuel, 2001, pág. 28). En la era de la información, la identidad se constituye a partir de una multiplicidad de identidades simultáneas, sin embargo, el sentido se organiza a partir de una "identidad primaria" que enmarca y organiza a las otras, esto basado en un principio colectivo más que individual y donde el mismo "individualismo" puede ser una forma colectiva de la identidad.

Cabe recalcar que para el autor, toda identidad es construida socialmente, y para entenderla, se parte del "cómo, desde qué, por qué y para qué" se constituye una identidad. El sentido con el que individuos, grupos y sociedad en general ordenan el mundo, está atado a determinaciones sociales diferenciadas, ligadas a un marco territorial y espacial específico y su materia prima es la "historia, biología, geografía, instituciones productivas y reproductiva, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas" (Castells Manuel, 2001, pág. 29).

Toda esta materia prima, tomada por las personas para construir sentido, está condicionada por "determinaciones sociales y proyectos culturales", que se implantan en estructuras sociales en un lugar y un momento determinado; y siempre marcados por relaciones de poder. A partir de este análisis, Castells plantea que la construcción colectiva de identidad podría clasificarse de acuerdo a la posición que toman los colectivos sociales frente al poder, las cuales se describen a continuación.

2.2.1. Identidad legitimadora

Esta identidad es determinada por aquellas instituciones dominantes de la sociedad, que buscan "extender y racionalizar" su dominación. Las identidades legitimadoras están conformadas preferentemente por la "sociedad civil" y sus actores, quienes, a través de su construcción identitaria, reproducen las estructuras de dominación. Para explicar el tema, el autor retoma la concepción gramsciana de sociedad civil en su doble función: como una serie de aparatos que acercan el control del Estado a la población, así como el profundo arraigamiento que dichos aparatos producen en los sujetos. De allí que hará hincapié en las posibilidades de la transformación de la sociedad desde cambios profundos en la identidad más allá del asalto al Estado.

2.2.2. Identidad de resistencia

Esta identidad está conformada por aquellos actores sociales que ocupan posiciones vulnerables, de exclusión y estigmatización dentro de la lógica de dominación social. La forma como estos colectivos pueden sobrellevar estas posiciones, es a través de la construcción de trincheras culturales de resistencia donde constituyen principios y normativas propias, que en muchos casos, son opuestos a los impuestos por la sociedad. La forma coherente de construir identidad colectiva desde la resistencia, es a través de comunas o comunidades que excluyen a quienes los excluyeron inicialmente. Este aspecto les da una cualidad de identidades defensivas que invierten el juicio de valor del cual partieron, reforzando las fronteras que los separa de la exclusión; razón por la cual, devienen identidades excluidas/excluyentes que pueden encontrar su sustrato en grupos fragmentados o "tribus".

2.2.3. Identidad proyecto

En este caso, los actores sociales vulnerados por las estructuras de dominación social, van más allá de la resistencia y construyen su identidad redefiniendo su posición y planteando o proyectando transformaciones en la totalidad de la estructura social. Quienes construyen su identidad desde un proyecto, se constituyen como "sujeto", en este sentido Castells parte de la definición que Alain Touraine hace del "sujeto" como quien busca su individualidad y la construcción de su propia historia en la cual, cada experiencia vital está cargada de sentido. El advenimiento del sujeto individual, implica necesariamente en su reafirmación, la negación de lo comunitario en su identidad, así

como la negación del mercado (Castells Manuel, 2001). El sujeto entonces, es un actor colectivo a través del cual, "los individuos alcanzan un sentido holístico de su experiencia" (Castells Manuel, 2001, pág. 32).

Para Castells las identidades ni son esencias ni son estáticas, así, una identidad de resistencia puede convertirse en una identidad proyecto que al institucionalizarse se constituye en una identidad legitimadora para racionalizar su dominación, todo dependiendo del contexto histórico. Por esta razón, Castells, ubica la construcción colectiva de la identidad bajo estas tres manifestaciones, en el marco de la sociedad red.

Complementando su postura, Castells toma la definición que Giddens hace de la "identidad en la modernidad tardía"; afirma entonces que "la identidad propia no es un rasgo distintivo que posee el individuo. Es el "yo" entendido reflexivamente por la persona en virtud de su biografía" (Castells Manuel, 2001, págs. 32-33). Es decir que la identidad individual en la modernidad tardía es el "yo" volviéndose reflexivo.

En la sociedad red, este "yo reflexivo" está inserto en un contexto social donde lo global tiene cada vez mayor peso, pues redefine lo local al fracturar progresivamente el dominio de lo tradicional. En cuanto a lo personal, el individuo se ve tentado-forzado a optar entre una diversidad de opciones propuestas por la red global a partir de las cuales construye su vida cotidiana. Entonces, la identidad propia antes marcada por la capacidad reflexiva del individuo sobre sus elecciones, en un marco espacial y temporal específico y cronológico, es rota por la atemporalidad de los flujos de información y mercancías, los cuales alcanzan niveles globales de forma simultánea con lo que se disuelven también, las barreras de lo territorial.

Estos procesos ocurren con excepción de los grupos dominantes que logran controlar o responder a los flujos atemporales y globales de la sociedad red. El mayoría de la sociedad restante no alcanza a significar reflexivamente el mundo global, por lo que, los individuos tiende lógicamente a unirse a comunidades identitarias defensivas, desde donde resisten y significan el mundo a través de sus propios flujos no identificados y comunidades aisladas.

En cuanto a las identidades proyecto, la consolidación del "sujeto" en las sociedades modernas, partían de sociedades civiles que resistían y se proyectaban teniendo como base al movimiento obrero, y su corolario fue el socialismo institucionalizado o socialismo real. En la sociedad red, la posibilidad del cambio social parte ya no de una sociedad civil estructurada, sino, como una "prolongación de la

resistencia comunal (Castells, 2001), es decir, a partir de la conformación de comunidades de resistencia que se vuelven sujetos de transformación.

2.3. La comunidad local

Cuando Castells hace referencia a la “comunidad”, parte por superar el planteamiento que hace la sociología urbana de que la comunidad se pierde con los procesos de urbanización. Basado en investigaciones de autores como Fischer y Wellman, el autor plantea que en las urbes la gente construye lazos sociales ligados al entorno local que habita, ya sean barrios o suburbios residenciales, sus habitantes construyen lazos de vecindad. Si bien es cierto que autores como Putnam hablan de la descomposición de la participación comunitaria, Castells comparte el planteamiento de los “comunitaristas” que hace referencia a que los entornos locales no determinan por sí mismos una identidad comunitaria, sin embargo las personas se niegan a la "individualización y atomización social" (Castells, 2001, pág. 83). Por ende, tienden a juntarse en organizaciones locales, motivados generalmente por reivindicaciones sociales, que terminan generando sentimientos de pertenencia y en muchos de los casos convirtiéndose en identidades culturales y/o comunales.

Las comunidades locales están constituidas por identidades defensivas que se juntan en torno a sentidos compartidos acerca de aquello que experimentan cotidianamente en sus barrios, comunidades, escuelas, ecosistemas, etc., con la intención de dar forma y algo de control a la realidad social estructurada globalmente que es impredecible e incontrolable. Estas manifestaciones locales se han estructurado en gobiernos locales que han diversificado la participación y el desarrollo comunitario. Es así que surgen diversos colectivos culturales como los movimientos ambientalistas que protegen el entorno medioambiental, comunidades empobrecidas que se organizan para sobrellevar su exclusión a través de lazos de solidaridad y reciprocidad, etc.

En este ámbito de marginalidad de barrios o comunidades empobrecidas, emergen colectivos juveniles denominados bandas o pandillas, mismos que se constituyen a partir de diversas expresiones identitarias. El papel estructurador que cumplen, a pesar de ser temido por ciertos residentes, es determinante al momento de la interacción juvenil con sus pares y con otros diferentes.

Las culturas juveniles de Castells son consideradas como culturas de la urgencia cuyo fin único es la celebración de la vida, vivir el instante de forma espontánea antes de que sea demasiado tarde pues carecen de la noción del mañana. Esta particularidad

condiciona a aquello que el autor denomina: “híper-individualismo comunal”. Son culturas “híper-individualistas” ya que solo el individuo puede ser la unidad contable capaz de encarnar este proceso, y es “comunal” puesto que solo en la mirada de su colectivo, este individuo puede ser reconocido, apreciado y puede sentir apoyo mutuo para protegerse de un exterior hostil, sin embargo esta condición hace que las comunas sean atemporales y puedan estallar en cualquier momento.

Para Michel Maffesoli (Maffesoli, 2004), la posmodernidad significa el retorno de los arcaísmos como contra-relato al desarrollo tecnológico. Este proceso se manifiesta a través de la consolidación de tribus urbanas, aquellos colectivos identitarios cuyo objetivo se desvía de las proyecciones políticas, económicas o sociales, características de la racionalidad instrumental; y se perfilan hacia el goce de vivenciar el mundo tal cual es, a través de vivir intensamente el momento desde una dimensión comunitaria que satura y supera al individualismo, y se muestra como el goce de estar juntos en comunidad o tribu en una sociabilidad empática donde se comparten afectos y un sentimiento de pertenencia a un lugar y un grupo fundamental para la vida social.

Las tribus se consolidan en espacio barriales donde están presentes redes vecinales y de afectos. Estos microgrupos comparten un sentido de “pertenencia”, una ética grupal y redes de comunicación; además de constituir fronteras territoriales y simbólicas, conviviendo con un principio de identificación y uno de diferenciación, en donde cada tribu requiere esos códigos para reconocer a las otras.

3. Juventud e identidad colectiva

La clasificación de la sociedad en grupos etarios en las ciencias sociales, es un proceso que inició en la primera mitad del siglo XX. Carles Feixa (1996) cita a Parsons al explicar que tras la segunda guerra mundial, el desarrollo de grupos de edad era la expresión de una nueva conciencia generacional, en el marco de una cultura interclasista centrada en el consumo hedonista. La transición desde las sociedades agrarias hacia la sociedad industrial generó profundos cambios en las prácticas y simbolizaciones de la sociedad, desde valores particularistas y solidarios propios de las sociedades agrarias a valores universalistas y normativos de la sociedad industrial y su racionalidad moderna. Estas transformaciones necesitaron un actor social que resuelva las fuertes transiciones, combinando valores tradicionales con la innovación de la sociedad, entran en escena los movimientos juveniles y subculturas, dando salida a los problemas de integración y socialización del cambio de era.

3.1. Lo juvenil

El concepto de lo juvenil partió de un criterio de sujetos “en falta”; falta de madurez, responsabilidad, productividad, etc. Todas estas variables eran señal de lo que significaba ser un adulto responsable y triunfador en la concepción occidental del término. Además, relacionaron juventud con agresividad y en ciertos casos con conductas delictivas.

A la par, se desarrollaron otras perspectivas antropológicas que encontraba en culturas no occidentales, concepciones de la juventud como proceso de aprendizaje e inserción a roles sociales, que permitían a los jóvenes, ingresar a un mundo adulto, poseyendo funciones específicas y necesarias para el desenvolvimiento de sus comunidades de pertenencia; esto era alcanzado a través de una serie de ritos de paso que daban certeza y estabilidad a las nuevas generaciones. En contraste, las oportunidades de ocupar roles y funciones en la sociedad occidental capitalista eran limitadas por condicionamientos socioeconómicos, socioculturales, individualismo, competencia, relaciones de producción, etc.

La falta de perspectiva de futuro, conjuntamente con el nacimiento y expansión de un mercado cultural para jóvenes y adolescentes, fueron las condiciones que determinaron el surgimiento, en ciertos sectores de la juventud, de identidades y subculturas catalogadas como hedonistas y consumistas, cuyo horizonte cultural

pretendió superar las fronteras de clase. Sin embargo no era lo que sucedía en suburbios y barrios marginales de las grandes ciudades donde la miseria golpeaba fuertemente a la población, consolidando bastiones de pandillas y bandas a partir de las cuales ciertos científicos sociales relacionaron a lo juvenil con la delincuencia y la violencia.

3.1.1. Microsociedades juveniles

Feixa (1996) contextualiza al sujeto juvenil a través de su consolidación y estructuración en microsociedades juveniles, cuyos espacios son específicamente para sus pares y guardan cierta independencia de instituciones adultas. La primera clasificación del concepto, realizada por el autor, separa a estas microsociedades juveniles en: *subculturas* que tienen conexiones estructurales entre el estilo de vida de los jóvenes y sus relaciones con la clase, generación, etnia, género y territorio; *microculturas*, concepto que describe los significados y los valores de los grupos juveniles minoritarios atendiendo a sus contextos locales específicos; *gangs* asociados tradicionalmente a ciertas actividades marginales e incluso delictivas y abarca a diferentes grupos juveniles informales de clases subalternas que conjuga varios estilos; y finalmente, *contracultura* como ‘contestación’ de ciertos grupos juveniles a la hegemonía cultural; tal contestación social se expresaría en hechos como trabajar en actividades de carácter sociocultural, marginales (o underground) así como a nivel formal o institucional e incluso político, para constituir elementos fundamentales de una cultura alternativa.

Caracterizadas estas microsociedades juveniles, el autor hace una nueva subdivisión de los jóvenes y sus identidades en torno a los escenarios que habitan encontrando así: *culturas juveniles institucionales* (o institucionalizadas), las cuales se caracterizarían por el apoyo o relaciones provenientes de instituciones públicas sin ánimo de lucro; *culturas juveniles comerciales*, resultado del consumo juvenil de productos proporcionados por industrias culturales como medios de comunicación, música, moda, mercado, etc.; y finalmente, *culturas juveniles alternativas* conformadas por actores sociales de la sociedad civil, motivados por el deseo de fomentar la participación social (por lo general en términos reivindicativos), que si bien no tuvieran un ánimo de lucro participen del consumo de un “ocio alternativo”.

Una característica general que el autor encuentra en culturas juveniles antes descritas, es que sus procesos de constitución identitaria no son estáticos, puesto que estas habitan espacios entre la alta cultura y la cultura popular; tomando varios símbolos

y estilos de ambas para elaborar identidades singulares no estáticas. Es decir, diversos elementos juntos conformando un nuevo estilo. En este sentido, el estudio de las culturas juveniles de Feixa parte de un doble análisis: por un lado sus condiciones sociales, de generación, género, clase, etnia e identidades territoriales; y por otro lado, sus imágenes culturales o atributos ideológicos y simbólicos expresados en tendencias, música, lenguaje, prácticas culturales y actividades focales.

3.1.2. Lo juvenil a través del siglo XX

Con el afán de contextualizar históricamente las diversas escuelas de pensamiento que han abordado la construcción identitaria juvenil, Feixa propone las siguientes.

Escuela de Chicago que analiza a los “Street corner boys” o gangs, cuyo estudio fue abarcado desde una perspectiva negativa de “infección social”, pero que sin embargo, fue denotada también, desde la etnología, positivamente desde su sentido de lealtad, pertenencia identitaria y construcción de lazos fraternales y apoyo mutuo que los convertían en familias amplias.

El *Estructural funcionalismo* de los College Boys, que resalta la importancia de la escuela como espacio de socialización, donde los jóvenes comparten más tiempo con sus compañeros y profesores que con sus propias familias nucleares. Es precisamente este espacio el que propicia la construcción de relaciones y socialización interclasista, donde jóvenes de diversas procedencias construyen sus propios códigos de convivencia ligados a un consumo hedonista que supera sus fronteras de clase. Cabe recalcar que este estadio de organización juvenil ligado a la escolarización, retrasa el ingreso al ámbito laboral formal, fomentando el consumo por sobre la producción.

La *Escuela gramsciana italiana*, plantea que el comportamiento rebelde y disidente de la juventud da cuenta de las crisis moral, cultural y sobre todo ético-política de la sociedad. En otras palabras, la pérdida de legitimidad política se manifiesta en crisis de autoridad, donde los jóvenes no reconocen la norma de la autoridad; el contundente procesos de urbanización pretende eliminar toda manifestación de diversidad con el afán de construir hegemonía, en este proceso, la educación de los jóvenes se torna esencial e instrumental para crear consenso. Sin embargo, así como los jóvenes son imprescindibles para reproducir la cultural hegemónica, poseen la capacidad de crear contrahegemonías, cuya principal manifestación del cambio es la innovación que niega planteamientos tradicionalistas.

El *Estructuralismo francés* compara las representaciones sociales dicotómicas de las pandillas: juventud=mejor edad – juventud=agresividad y degeneración social, con las representaciones sociales dicotómicas de lo primitivo=buen salvaje – bárbaro=peligroso. Aquellos conflictos de pandillas que desde afuera eran entendidos como violencia sin sentido, desde dentro eran rituales fundamentales de pertenencia, donde gran parte de los jóvenes que pertenecían a estas agrupaciones eran migrantes que llegaban a las ciudades en contextos de marginalidad y debían aprender a socializar a través de códigos nuevos alejados completamente de lo tradicional.

La *escuela de Birmingham*, hace referencia a la cultura juvenil inglesa, conformada por rockers y mods, una vez más estos análisis parten de considerar a las identidades juveniles como una especie de infección social tendiente a prácticas diabólicas y violentas. En medio de un fuerte componente migratorio, estas identidades se desarrollaron en un contexto de opulencia económica, Estado de bienestar, consumismo y rock and roll. Después, el centro de estudios británico CCCS encontró en las subculturas juveniles una función de socialización esencial que se le escapaba a las instituciones del Estado, ya que en estos espacios, la juventud podía desarrollar autonomía y autoestima. Además, encontraron en estas expresiones juveniles estrategias para sobrellevar las contradicciones no resueltas de la cultura parental y, consolidar resistencias rituales contra el control cultural, social y político impuesto por el poder.

En síntesis, la cuestión juvenil pudo abordarse desde su relación primero con la cultura parental con la que compartían espacios cotidianos, después con la cultura dominante que ejercía control a través de sus instituciones educativas principalmente, y finalmente, con grupos de iguales con quienes generaban fronteras y puntos en común creando nuevos valores compartidos.

Tras identificar las formas como las distintas escuelas de pensamiento europeas y norteamericana comprendieron a la juventud a lo largo del siglo XX, Feixa explica la consolidación de las *ciberculturas*, cuyos orígenes se remontan a la segunda mitad de los años 60, donde los nacientes hackers, se identificaban con postulados transformadores relacionados con la abolición de la familia tradicional y la creación de comunidades de convivencia alternativa. Hace referencia también a las transformaciones sufridas por la cultura juvenil con el advenimiento de las metrópolis contemporáneas y la universalización del uso del internet, cuyo principal efecto fue el nacimiento de una nueva sensibilidad social y cultural, basada en la posibilidad de

navegar y utilizar una infinidad de identidades potenciales en línea, que fueron nutriendo la identidad individual y colectiva.

Feixa (1994) encuentra en la bibliografía que históricamente ha explicado la cuestión juvenil, el uso común de una terminología peyorativa ligada a las bandas y pandillas donde la juventud es un problema social, sin embargo, para él, dichas conceptualizaciones eran limitadas para una explicación contundente de la dinámica de construcción identitaria juvenil contemporánea, motivo por el cual propone el uso de la categoría “culturas juveniles”, en el afán de denotar cualidades de dichas culturas como su capacidad creativa, su función socializadora y sus formas de relacionarse positiva o contradictoriamente con instituciones parentales como la familia, la escuela, el ámbito laboral, etc.

En términos generales, el autor define a las culturas juveniles como un proceso colectivo de construcción de estilos de vida, distintos a los tradicionales y limitados a espacios de ocio y/o en los intersticios de la vida institucional. Sin embargo, al hilar más fino, Feixa encuentra en la construcción de identidades juveniles espectaculares, la constitución de “microsociedades” autónomas y diferenciadas de las instituciones adultas. Esta pluralidad ligada a formas heterogéneas en que los jóvenes se articulan con la clase social, la generación, el género, el territorio y la etnia, fue el motivo por el que el autor acuñó este término de forma plural.

3.2. Culturas, subculturas juveniles y lo social

Hall y Jefferson (2014) definen la cultura como un modo de vida particular y distintivo de un grupo social o clase, que tiene que ver con cómo sus representantes manejan su existencia social y material.

La «cultura» de un grupo o clase es su modo de vida particular y distintiva, los significados, valores e ideas corporizadas en las instituciones, en las relaciones sociales, en los sistemas de creencias, en las buenas costumbres, en los usos de los objetos y en la vida material. Incluye el «mapa de significados» que vuelve las cosas inteligibles a sus miembros. Estos «mapas de significados» no están simplemente en la cabeza: son objetivados en los patrones de organización social y de relación a través de los cuales el individuo se vuelve un «individuo social» (Hall S y Jefferson T, 2014, pág. 63)

A partir de su formación marxista, los autores plantean la historicidad sobre la cual los actores sociales construyen su identidad y cultura, ya que esta no parte de la nada sino que es tejida sobre circunstancias heredadas del pasado. Sobre este contexto los sujetos desarrollan culturas que a su vez cristalizan, reproducen o transforman las relaciones sociales propias de los contextos en que se desenvuelven. Si la sociedad está determinada por relaciones de dominación, con la cultura no puede ser de otra manera. Se consolida entonces una cultura dominante que articula a las clases dominantes dentro de un territorio y un periodo histórico determinado, con la pretensión de articular y dominar a las otras culturas. La consecuencia lógica es la formación de culturas subordinadas que resisten, negocian e incluso pretenden derrocar la hegemonía de la cultura dominante.

Cuando las culturas subordinadas entran en esta dinámica y son prescritas por la cultura dominante, se puede decir que esta última se consolida como ideología dominante. En este punto cabe recalcar que para Hall y Jefferson las relaciones entre la cultura dominante y las subordinadas no son solamente de confrontación sino también de coexistencia simultánea, motivo por el cual el autor plantea la necesidad de hablar de “culturas”.

En cuanto a la estratificación social en las sociedades modernas, para Hall los principales estratos son las clases sociales. Por esta razón se desarrollan culturas de clase donde existe una cultura dominante, reproducida generalmente por la “cultura parental”; y culturas subordinadas como subgrupos o subculturas pequeñas, localizadas y diferenciadas de la principal que se diferencian y construyen sentidos incluso opuestos a la cultura parental, sin embargo al derivar de un horizonte cultural común, conservaran ciertos elementos constitutivos.

Las subculturas, en la medida de lo posible, intentan diferenciarse de la cultura parental, y en el caso de las culturas juveniles, esto se manifiesta en los estilos y particularidades estéticas.

A través de la vestimenta, las actividades, los pasatiempos y el estilo de vida, pueden proyectar una respuesta o «solución» cultural diferente a los problemas a los que se enfrentan debido a su posición de clase y a su experiencia material y social (Hall S y Jefferson T, 2014, pág. 68).

El término “cultura juvenil” fue cooptado por la industria cultural y sus mercados que pretendieron determinar los contextos culturales juveniles, motivo por el cual, los autores plantean el uso de la categoría “subculturas juveniles” y se enfoca en la relación

de estas con la cultura parental (dominante), con la lucha entre culturas dominante y subordinadas y finalmente en su posición en torno a las relaciones de producción.

Las subculturas juveniles se consolidan a través de ciertos condicionantes que imprimen particularidades sobre las mismas. Así ocurre con la familia, luego su espacio geográfico como el barrio o vecindario, sus logros o fracasos relacionados con la escolaridad y sus perspectivas de futuro generalmente determinadas por la clase en la que se desenvuelven. En este sentido para Hall y Jefferson, “la educación es la esfera institucional que tiene el impacto más sostenido e intensivo sobre las vidas de los jóvenes” (Hall y Jefferson, 2014, pág. 112). Al estar relacionada directamente la movilidad social hacia arriba con la escolaridad, la escuela se convierte en el principal mecanismo de mejora para la juventud, lo que conlleva a aceptar la pertinencia de la cultura dominante.

Por otro lado, juega un rol imprescindible la “conciencia generacional” que está conformada por la conciencia de las vivencias reales que tienen los jóvenes de una generación. Esta funciona como un centro articulador de las subculturas juveniles, sin embargo, y a pesar de estar ligadas profundamente a la experiencia personal y colectiva, también reciben influencia de otros entes socializadores y pedagógicos a más de escuela y familia, como son: medios de comunicación, industria cultural, etc.

Para los autores, la diferenciación estética desde los estilos tan esenciales para las subculturas juveniles, pudo aparecer gracias a la consolidación de industrias culturales enfocadas específicamente a la juventud. Estos mercados brindaron la materia prima para la consolidación identitaria desde la estética; sin embargo, fracasaron en el intento de incidir en lo profundo de los procesos de construcción identitaria juvenil, por lo que se limitaron a formas y símbolos reemplazables y desechables para los jóvenes.

Finalmente los autores explican la consolidación de la juventud como “contracultura”, lo que se llevó a cabo entre los años 60 y 70 del siglo pasado. Este proceso significó una radicalización y politización de ciertas subculturas que enfrentaron a las instancias parentales normalizadoras como la familia, escuela, trabajo, etc.; desde sus esferas de libertad como espacios de ocio, asociación entre pares, actividades libres, etc. Esto significó la oposición a una serie de valores de la cultura dominante, cuya característica básica fue generar escándalos morales y enfrentamientos abiertos con quienes defienden el orden tradicional y estatus quo.

4. Estudio de caso: Unidad Educativa Luxemburgo, parroquia Calderón

4.1. Metodología

Esta investigación se efectuó a través de una metodología mixta cualitativa y cuantitativa. En primer lugar, se realizó un acercamiento para generar lazos con representantes del profesorado y el DECE de la institución, que facilitaron información general del contexto escolar y familiar de los y las estudiantes, así como información de los paralelos de los cuales se podría obtener información. Se realizó además la observación directa del desenvolvimiento de jóvenes en espacios de socialización como recreos y horas clase.

Como técnica cualitativa se utilizó la entrevista a profundidad, aplicada a autoridades de la institución: psicóloga educativa, inspectora general, pedagoga terapeuta, analistas DECE. Los ejes de la entrevista fueron los siguientes:

- Contexto social y familiar de los y las estudiantes del BGU
- Principales problemas familiares de los estudiantes
- Existencia de subculturas juveniles en la institución: hip-hop, reggaetón, rock, etc.
- Presencia de pandillas en la institución
- Elementos identitarios de los jóvenes: estética, uso de redes sociales
- Violencia, sexualidad y consumo de sustancias psicotrópicas en la institución
- Desenvolvimiento escolar: académico y disciplinario de los estudiantes
- Mecanismos para fomentar el desarrollo académico e implementación de disciplina

Como técnica cuantitativa, se optó por la aplicación de un cuestionario con respuestas abiertas, sobre una muestra representativa de 172 estudiantes a partir de una población conocida de 933 estudiantes del Bachillerato General Unificado de la institución (anexo 1).

Tabla 1. Distribución de jóvenes por cursos y paralelos del BGU

CURSO	PARALELO	No. ESTUDIANTES
1°	A	36
	B	39
	C	39
	D	41
	E	38
	F	39
	G	40

	K	30
	L	35
	SUBTOTAL	337
2°	A	36
	B	35
	C	34
	D	33
	E	29
	F	36
	G	33
	H	36
	K	34
L	34	
	SUBTOTAL	340
3°	A	29
	B	32
	C	33
	D	32
	E	33
	F	34
	K	40
	L	23
	SUBTOTAL	256
	TOTAL	933

Fuente: Listados de asistencia de la Inspección General de la Unidad Educativa Luxemburgo, año lectivo 2018-2019.

A pesar de que se tomó como referencia una muestra representativa, el tipo de muestreo no pudo ser aleatorio debido a restricciones por parte de las autoridades de la institución, quienes determinaron los cursos a ser encuestados; dos por cada nivel del BGU. Lo que de acuerdo con la bibliografía conlleva a un muestreo no probabilístico.

“la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación o de quién hace la muestra. Aquí el procedimiento... depende del proceso de toma de decisiones de una persona o de un grupo de personas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, pág. 241)

El cuestionario aplicado cuenta con 4 ejes: familia, amigos o grupo de pertenencia, identidad juvenil y escuela (anexo 2).

Se tomaron estas cuatro variables con el objetivo de explicar la pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre la construcción de identidades colectivas juveniles y el contexto escolar y familiar, en el caso de la Unidad Educativa Luxemburgo, parroquia Calderón?

Una vez aplicadas las encuestas se procesaron los datos y a partir de los resultados obtenidos, se realizaron gráficos con los porcentajes más representativos por cada pregunta realizada. Se interpretaron los hallazgos tanto de la técnica cuantitativa como

cualitativa aplicadas, para luego realizar un análisis comparativo entre ambos resultados, con el afán de corroborar o desmentir datos y poder realizar una interpretación plausible de la realidad estudiada.

4.2. La escuela

4.2.1. Datos generales

La Unidad Educativa Luxemburgo se encuentra localizada en el Distrito Metropolitano de Quito, en la parroquia Calderón, barrio Carapungo entre las calles Pululahua y Cariguairazo. Esta institución funciona en modalidades presencial y semipresencial, en jornadas matutina, vespertina y nocturna. Está regida por el régimen sierra, sus niveles curriculares son: Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato General Unificado. Se conforma por 5 representantes del personal administrativo: rectorado, vicerrectorado jornada matutina, vicerrectorado jornada vespertina, coordinación pedagógica e inspección general. Además está integrada por 76 docentes de la jornada matutina, 78 docentes de las jornadas vespertina y nocturna, 8 profesionales en el DECE y 4 personas de apoyo.

4.2.2. Reseña histórica

La unidad educativa Luxemburgo remonta su historia a la década de los 80s del siglo anterior, caracterizada por varios sucesos de lucha y confrontación que hicieron posible su consolidación.

El colegio Luxemburgo inicio sus actividades en 1989 a cargo de la rectora Lic. Rene Portero y su nombre original era "Carmen Calisto Ponce" la cual funcionaba en la casa comunal de Carapungo y la primaria en casas abandonadas del sector, los alumnos tenían que llevar bloques y tablas para simular a los pupitres.

En 1992 se genera y se hace diligencias con el banco "EBPODC" para que funcionara el ciclo básico hasta décimo año de educación básica, después de ser aprobado el proyecto se genera La RED Q5 la cual fue construida en su mayoría por los alumnos y padres de familia.

Las autoridades que sacaron a delante este proyecto fueron: la Lic. Rene Portero, rectora del colegio; la Lic. Elsa Romo, rectora de la escuela y la Lic. Berta Andrade, rectora del Jardín.

El colegio se dividió en 1994 con la pérdida del Colegio Luxemburgo, ya que fue destituida la Rectora Lic. Rene Portero y los alumnos del colegio tomaron la cuarta parte

de la unidad educativa RED Q5 y se genera una lucha contra las dos autoridades, los alumnos del colegio generan una huelga en contra de la Lic. Elsa Romo y Lic. Berta Andrade tomando por la fuerza de nuevo el lugar donde hoy está ubicado. El Lic. MSc, Edison Trujillo fue el generador de esta huelga siendo el inspector del colegio.

Después de esto se hacen diligencias en el magisterio y se logra crear la jornada vespertina en 1997 y las aulas fueron construidas gracias a la Lic. Rene Portero (Colegio fiscal Luxemburgo, s.a.)

Desde 1997, el colegio Luxemburgo funcionó de forma separada de la escuela María Cortés Bedoya, compartiendo un mismo terreno pero instalaciones separadas. La escuela atendió las necesidades del ciclo inicial y primario mientras el colegio el ciclo secundario, hasta el año 2014 cuando por resolución N° 006 MINEDUC-SEDMQ - 2014, la Secretaria de Educación del Distrito Metropolitano de Quito, resuelve fusionar ambas instituciones. Para el 2016, se opta por el nombre Unidad Educativa Fiscal Luxemburgo, debido a que cubría todos los niveles curriculares, desde inicial hasta tercero de bachillerato, nombre que se mantiene hasta la actualidad (Luxemburgo, 2018).

Para conocer los preceptos desde los cuales la institución organiza su funcionamiento: Misión, Visión, ideas fuerza y Principios, se puede consultar el (anexo 3).

4.3. Identidades juveniles, contexto escolar y familiar.

4.3.1. Jóvenes y el contexto escolar

La Unidad Educativa Luxemburgo alberga un total de 3928 estudiantes en sus diferentes jornadas: matutina, vespertina y nocturna; de los cuales 933 pertenecen al bachillerato general unificado de la sección matutina, misma que se subdivide para 1° de BGU en 337 estudiantes distribuidos en 9 paralelos: A, B, C, D, E, F, G, L y K; para 2° de BGU 340 estudiantes distribuidos en 10 paralelos: A, B, C, D, E, F, G, H, K y L; y finalmente, para 3° de bachillerato 256 estudiantes distribuidos en 8 paralelos A,B,C,D,E,F,K y L.

En relación al rango de edades en las que se ubican los y las alumnas del BGU de la institución, la encuesta aplicada a los tres niveles arroja los siguientes datos:

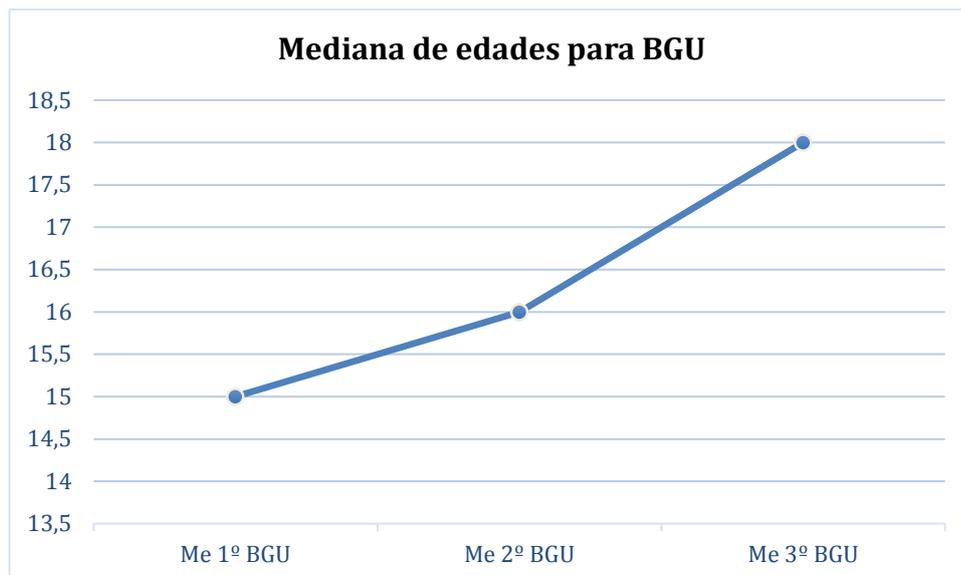


Figura 1: Mediana de edades para jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo.

Se puede apreciar que la mediana¹ de edades para cada nivel estudiado son: 1º BGU = 15 años, 2º BGU = 16 años y 3º BGU = 18 años. De acuerdo a la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural), “capítulo 3 de los niveles educativos, artículo 27: el nivel de bachillerato tiene 3 cursos y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 15 a 17 años de edad (Ministerio de educación del Ecuador, 2015). Se puede concluir que hay una variación de un año más en el límite superior de edad para el BGU contemplado por la LOEI para el Ecuador, aunque en nuestro país no hay restricción de edad para cursar el bachillerato, puesto que hay condicionantes sociales para la variación de edad tales como repetición de años, necesidades especiales, adultos con educación incompleta que retoman el procesos educativo, calamidades domésticas, etc.

En el (anexo 3) se puede apreciarse en detalle las figuras estadísticas complementarias para el presente estudio, incluidas las edades de los estudiantes del 1º de BGU de la Unidad Educativa Luxemburgo que fluctúa entre 14 y 19 años de edad², siendo el porcentaje con mayor número de repeticiones la edad de 15 años; en el casos de los y las estudiantes del 2º de BGU las edades fluctúan entre 15 y 17 años cuyo porcentaje más representativo son los 16 años y finalmente las edades de estudiantes de 3º BGU fluctúan entre 16 y 20 años, siendo la de mayor número de repeticiones los 18 años de edad.

¹ Se utiliza la MEDIANA como medida de tendencia central, con el fin de encontrar “el valor que divide la distribución por la mitad...aplicando la fórmula $N+1/2$ ” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

² Se identifica un nivel más alto en el rango de edad para el 1º BGU que varía entre 14 y 19 años de edad que puede tener relación con el índice de repetición de años debido al problema que tienen los estudiantes en su adaptación a la nueva malla curricular que para este curso incrementa de 7 a 14 materias.

Rendimiento académico y disciplina

Para explicar la visión de las autoridades de la Unidad Educativa Luxemburgo en relación al desenvolvimiento de los jóvenes del BGU, se realizó una entrevista a profundidad a la psicóloga educativa de la institución (Ochoa, 2018), quien plantea la existencia de una serie de condicionantes que determinan un desempeño escolar deficiente y una disciplina no satisfactoria en los estudiantes del BGU.

Las condicionantes para un bajo desempeño académico tienen relación con la comodidad que muchos jóvenes tienen en sus hogares que les garantiza acceso a satisfacer ciertos deseos materiales sin una contraparte de responsabilidad en los estudios, falta de corresponsabilidad de los padres de familia, carencia de hábitos de estudio. Además, por parte de la institución, en términos académicos la malla curricular del BGU presenta una fuerte modificación en relación a los cursos anteriores de 8° a 10° de EGB, debido a que el número de materias incrementa de 7 a 14, al ingresar al bachillerato. Por otro lado los jóvenes desarrollan un imaginario colectivo de hacer el mínimo esfuerzo posible en las responsabilidades escolares.

En cuanto a la disciplina, la responsabilidad de implementarla en la población estudiantil, recae casi totalmente en los profesores, quienes parten de una concepción positiva del fomento de disciplina en cada cursos, a través de generar motivación en los jóvenes por los temas estudiados. Para ello, los docentes son capacitados en innovaciones metodológicas y pedagógicas provenientes del Ministerio de Educación. Sin embargo, esta estrategia no logra cumplir con su objetivo. La psicóloga entrevistada encuentra explicación para esta situación, en un problema originado en los hogares de los estudiantes puesto que la disciplina, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad y la responsabilidad son valores que deben ser transmitidos en el hogar a través de la familia. Pero, la forma como el contexto familiar educa a los jóvenes desde la satisfacción material de bienes suntuarios sin una contraparte de responsabilidad, falta de normas en casa, relaciones sin respeto entre padres e hijos, la falta de estrategias adecuadas para gestionar las emociones de los jóvenes que conducen a reacciones violentas; se convierten en expresiones no funcionales para las exigencias disciplinarias de la escuela.

Al respecto, el trabajo de campo en cuanto al desenvolvimiento de los jóvenes en el ámbito escolar se evaluó a partir del cuestionario aplicado para conocer su concepción de la función de la escuela, su opinión en torno a asistir o no, su percepción

de la enseñanza, implementación de disciplina, la percepción de los estudiantes en cuanto a su propio desempeño académico y disciplinar.

Los hallazgos brindan los siguientes resultados:

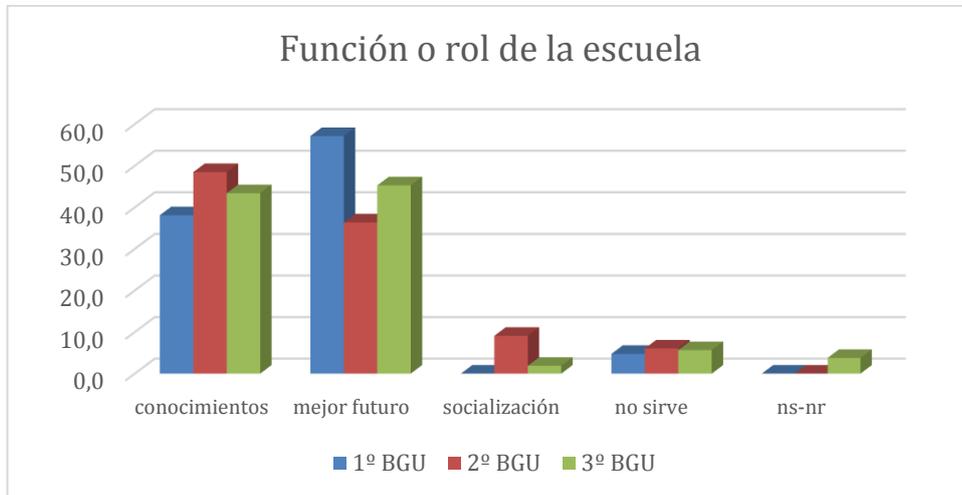


Figura 2: Percepción de estudiantes del BGU de la UE Luxemburgo acerca de la función o rol que cumple la escuela.

El gráfico anterior permite conocer la percepción de los y las estudiantes en torno a la función o rol que cumple la escuela. Las variables que más se repiten para los tres niveles 1º, 2º y 3º BGU son: conocimientos y mejor futuro. Esto significa que para la mayor cantidad de estudiantes la escuela sirve como un espacio para adquirir conocimientos a partir de la convicción común de que la escolaridad asegura mejores oportunidades de empleo garantizando un futuro mejor.

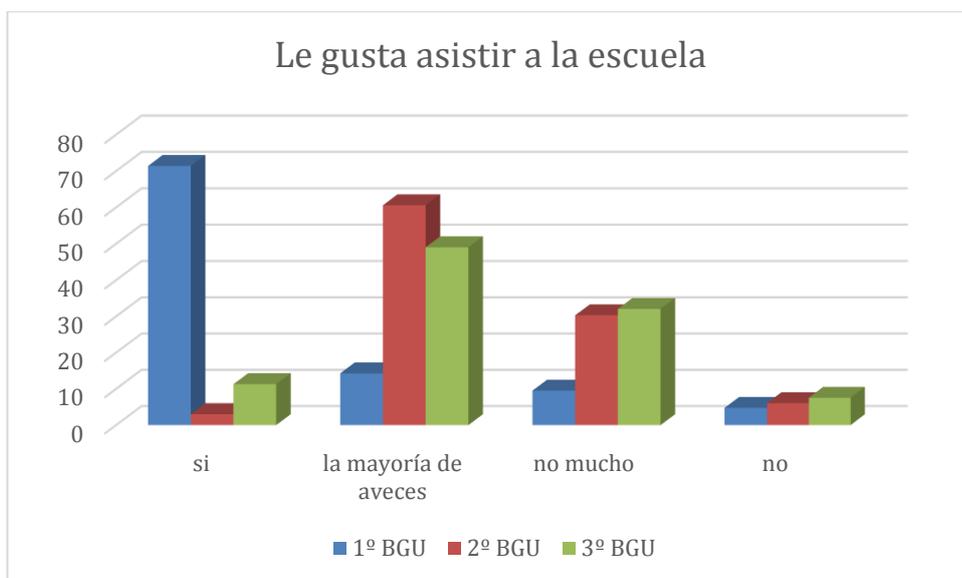


Figura 3: Preferencias de jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo en cuanto a asistir a la escuela.

Continuando, en el gráfico 3 se puede apreciar que los jóvenes de 1º BGU tienen una mayor preferencia por asistir a la escuela destacándose como el promedio más alto que supera el 50%, lo que podría guardar relación con la concepción de la escuela como garante de un mejor futuro. En relación al 2º BGU se destaca que les gusta asistir a la escuela la mayoría de las veces sin embargo no siempre; finalmente en los 3º BGU, encontramos los índices más altos de estudiantes que no se sienten mayormente motivados en asistir a la escuela.

En relación al tema Hall y Jefferson plantean la gran importancia que tiene la escuela como ente trasmisor de la cultura gracias a las extendidas jornadas diarias que los jóvenes comparten en esa instancia. Debido a que la escuela transmite elementos de la cultura hegemónica, misma que está determinada por una intención de ascenso social, tanto padres de familia, estudiantes, así como el cuerpo docente y otras autoridades de las instituciones educativas, comparten un imaginario y una discursividad común en torno a la escolaridad como oportunidad de crecer social, cultural y económicamente; relacionando de forma directa, la educación con las posibilidades de un mejor estilo de vida a futuro. Sin embargo este imaginario común se vuelve inconsistente al considerar que de acuerdo al último censo del INEC realizado en 2018, en el país apenas el 9,7% de jóvenes entre 15 y 24 años tienen un empleo, lo que convierte a este grupo en el de mayor índice de desempleo a nivel nacional, seguido de personas de entre 25 y 34 años de edad (Enríquez, 2018). Son varios los condicionamientos estructurales que determinan esta realidad.

Lo que resulta interesante de los hallazgos encontrados es observar como varios significantes de las clases dominantes se vuelve hegemónicos. Para Bourdieu la escuela es una institución para la reproducción de la cultura de la clase dominante, y es este grupo el que determina los contenidos de la educación y la serie de significaciones que se construyen en torno al proceso educativo. Esto ocurre a través de la imposición legítima de la violencia simbólica, es decir la imposición cultural a través de mecanismos coercitivos basados en el consenso y alejados de la aplicación de la violencia real. El cuerpo de Autoridades pedagógica de la institución reproducen los valores a partir de los cuales fueron formados como reproductores de la cultura dominante.

En el contexto de la acción pedagógica conocida como educación escolar, las autoridades pedagógicas y escolares conformadas por profesores, psicólogos y otras autoridades, ejercen un trabajo pedagógico lo suficientemente prolongado y más o

menos eficiente para crear una irreversibilidad en el proceso de construcción de habitus de los estudiantes. Parte de este habitus es el entendimiento de la escolaridad como garante *per se* de una exitosa vida laboral posterior.

Este proceso significa un movimiento de ocultamiento: primero, de las relaciones sociales de producción del sistema capitalista que buscan ser perpetuadas por la clase dominante y que llevan inherentes a sí mismas relaciones de explotación. Después, del sinnúmero de relaciones sociales y estructurales conformadas históricamente que determinan el ámbito laboral de la sociedad en su conjunto. Finalmente, el ocultamiento de lo que Bourdieu denomina como criterios de selección y eliminación del sistema escolar, donde claramente se puede observar la existencia de diferentes tipos de instituciones educativas. Por un lado, instituciones educativas de renombre y estatus, a las que acuden jóvenes pertenecientes a ciertos grupos o clases sociales con mayor probabilidad de culminar las distintas etapas de la escolaridad incluidas el nivel superior y de posgrado. Por otro lado, instituciones educativas que acogen a estudiantes de grupos o clases sociales dominadas, y que dependiendo del contexto social al que responden, son instituciones de eliminación diferida, es decir, instituciones que asumen la educación de jóvenes cuyos ciclos educativos culminen con el bachillerato y a partir de ello, reproduzcan las condiciones sociales de la cultura parental a la que pertenecen. Misma que puede estar ligada a insertarse tempranamente en la vida laboral en empleos informales o precarizados.

Con respecto al tema, Hall y Jefferson explican que el índice de progreso o fracaso escolar y las limitaciones y horizonte de desarrollo individual de los jóvenes están fuertemente determinados por la cultura parental a la que pertenecen.

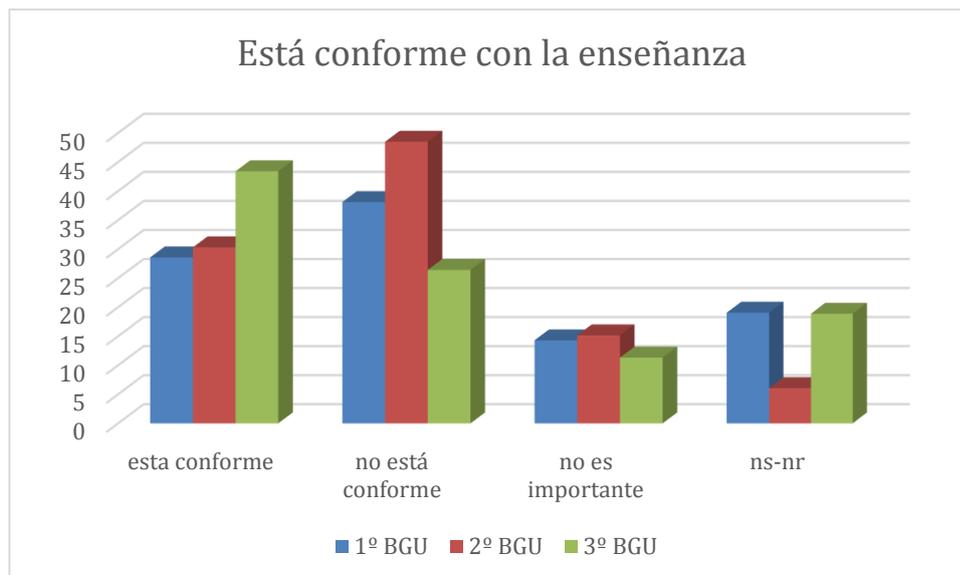


Figura 4: Percepción de jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo en cuanto a la enseñanza en la institución.

En relación a la percepción que tienen los jóvenes de la calidad de enseñanza, se puede observar variaciones de acuerdo a los niveles del BGU estudiados. Entre los datos más representativos se encuentra que el mayor índice de “no conformidad” con la enseñanza se encuentra en estudiantes del 2º BGU seguido de los estudiantes de 1º BGU. El mayor índice de “conformidad” con la enseñanza lo tienen los estudiantes del 3º BGU. Se puede concluir que un alto porcentaje de estudiantes no están conformes con la forma de enseñanza de la institución, lo que es atribuido a factores como la falta de innovación en las clases, el exceso de tareas, la forma de relacionamiento docentes - estudiantes, innovaciones en la enseñanza deficiente, entre otras.

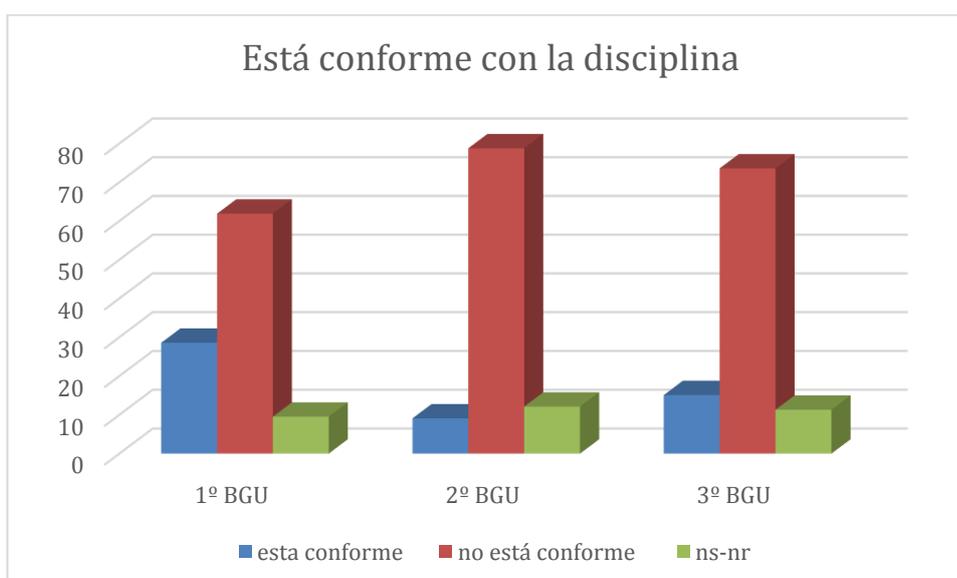


Figura 5: Percepción de jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo acerca de la implementación de disciplina en la institución.

Como se aprecia en el gráfico, todos los grupos de estudiantes encuestados 1º, 2º, y 3º BGU, están inconformes con la implementación de disciplina en la escuela, se destaca que en todos los grupos los porcentajes superan el 50% de inconformidad, lo que está relacionado con formas de trato que docentes y otras autoridades tienen con el estudiantado, lo estricto en la imposición de normas, los mecanismos disciplinarios y de sanción que castigan a estudiantes que incluso no tienen que ver con faltas a la disciplina cometidos por otros. Es relevante además, considerar la inconformidad que los estudiantes sienten respecto al control de la estética o estilo en la vestimenta y está relacionado con el uso de uniforme. Cabe mencionar que ciertos estudiantes que se consideran disciplinados admiten la falta de disciplina de sus compañeros a pesar de los esfuerzos de docentes y otras autoridades por mantener el control.

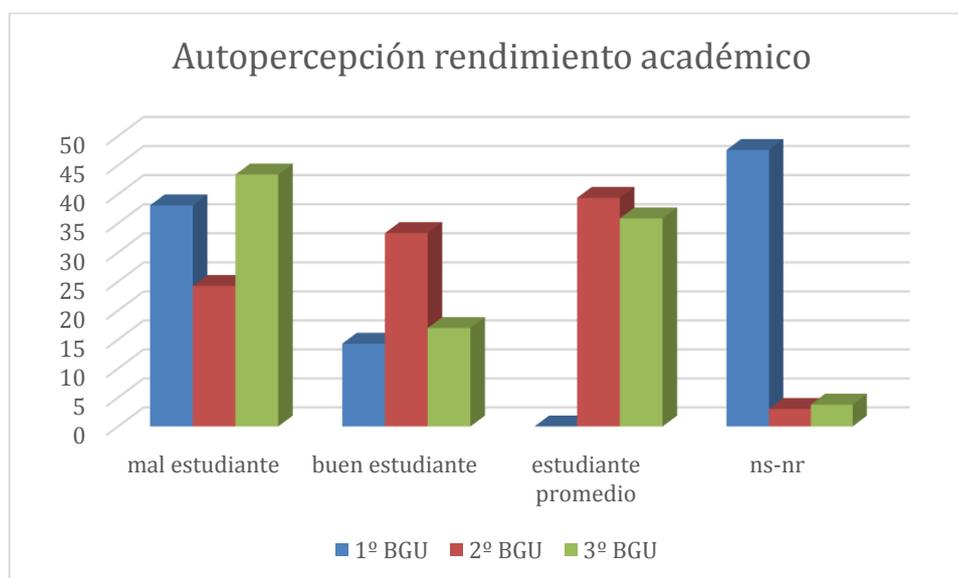


Figura 6: Percepción de los estudiantes del BGU de la UE Luxemburgo en cuanto a su propio rendimiento académico.

Como se observa, en términos generales, la mayor cantidad de estudiantes de los 3 niveles de BGU analizados se perciben así mismos como “malos” estudiantes en cuanto al rendimiento académico, seguido de estudiantes “regulares” que realizan el esfuerzo mínimo necesario para pasar el año lectivo.

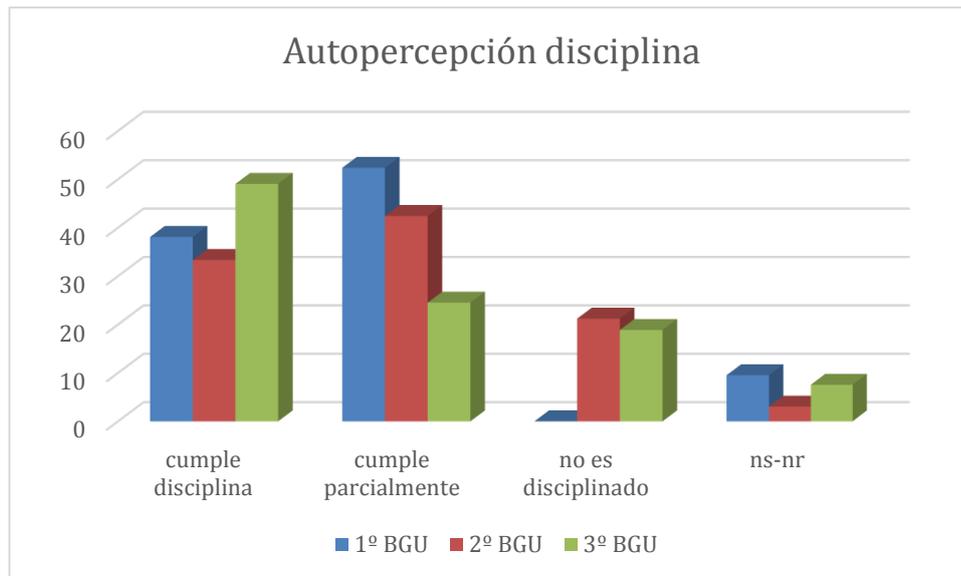


Figura 7: Percepción de estudiantes del BGU de la UE Luxemburgo acerca de su propio desenvolvimiento disciplinario

Al analizar el gráfico, se puede concluir que los índices más altos se ubican en los estudiantes que consideran que “cumplen parcialmente” con la disciplina, seguido de estudiantes que creen “cumplir” con la disciplina de la institución. Cabe recalcar que el índice de estudiantes que se consideran no disciplinados es representativo. Al respecto los estudiantes consideran cumplir parcialmente con la disciplina pues encuentran necesidad de conversar en el curso, hacer bromas, o lo que ellos denominan “joder o molestar”.

Una vez analizados los datos arrojados por las encuestas, es posible compararlos con los planteamientos citados anteriormente, provenientes de la entrevista a profundidad aplicada a la psicóloga educativa de la institución.

En términos generales hay una coincidencia en la autopercepción de los jóvenes en torno a su desenvolvimiento académico no satisfactorio, con el análisis de la psicóloga entrevistada. Sin embargo, hay que mencionar la percepción que tienen los y las estudiantes en cuanto a las innovaciones metodológicas y didácticas planteadas por el cuerpo docente, puesto que no despiertan interés en el estudiantado; lo que puede estar atribuido entre otras razones, a una desconexión en torno a lo que piensan los jóvenes que es importante e interesante y el horizonte cultural de un cuerpo docente bastante distanciado generacionalmente.

En términos del desenvolvimiento disciplinario de los estudiantes, habría una relación parcial entre la autopercepción de los estudiantes en torno a su disciplina y lo propuesto por la autoridad entrevistada puesto que, por un lado, gran parte de la

población estudiantil considera que cumple con la disciplina parcialmente, es decir no logra satisfacer al cien por cien los parámetros requeridos por la institución, y por el otro, el segundo índice más alto de la encuesta aplicada pertenece a estudiantes que afirman cumplir con la disciplina. Cabe recalcar que en relación al tema, la mayor parte de estudiantes encuestados están en desacuerdo con la forma de implementar disciplina en la escuela.

Al respecto, desde la perspectiva teórica de Bourdieu es posible entender el proceso que determina el desenvolvimiento académico de los jóvenes. Para el autor, es en la primera educación proporcionada por la familia en la infancia donde se inserta a los jóvenes en un habitus, que por un lado puede garantizar un fácil y próspero desempeño académico a lo largo del procesos escolar gracias a la amplitud del capital cultural adquirido, lo que puede reflejarse en el desarrollo de hábitos de estudio, técnicas de aprendizaje, bagaje de conocimientos, etc. Mientras que por otro lado, pertenecer a familias que comparten otro habitus con un capital cultural limitado, garantiza en la mayoría de los casos, problemas o fracaso en el desenvolvimiento académico a lo largo del ciclo escolar.

Así, las deficiencias en cuanto al desenvolvimiento académico encontradas en la autopercepción de los jóvenes, son explicadas por la psicóloga entrevistada, a través de la falta de hábitos de estudio de los educandos y un mínimo involucramiento de los padres de familia en el proceso educativo.

Estos son los determinantes sociales ocultos tras acciones pedagógicas de instituciones educativas escolares que se esconden tras criterios de evaluación materializados en el examen. Aparentemente, las evaluaciones aplicadas a una población de estudiantes garantizan la misma oportunidad para todos aquellos que son evaluados, sin embargo, esto esconde los procesos de adquisición y reafirmación del habitus que cada estudiante posee en su historia y lo han vuelto más o menos apto para responder a las exigencias de la escuela. El habitus cuyo capital cultural garantiza mayor eficacia en el sistema escolar es potenciado por el capital económico.

Una situación similar ocurre en cuanto a la implementación de disciplina en la escuela. Pero para hilar más fino, a partir de la propuesta de Feixa, se puede entender que la construcción de identidades juveniles significa procesos de diferenciación de la cultura tradicional representada por las generaciones de adultos y sus instituciones. Los procesos de diferenciación incluyen una serie de aspectos como preferencias estéticas, estilos-vestimenta, comportamientos, lenguaje, etc., la mayoría de las veces

contrapuestos a las pautas normalizadoras de la cultura dominante tradicional. Esto se intensifica en el contexto escolar debido a la cantidad de tiempo compartido en dichas instituciones. Por su lado Hall y Jefferson, hacen referencia al tema, a través del planteamiento de que en la sociedad, las disputas de clase son determinantes y lo mismo ocurre en la cultura. Esta se convierte también en un campo de disputa donde las subculturas o microculturas, a las que se adscriben las subculturas juveniles, se enfrentan a la vez que coexisten con la cultura parental hegemónica, intentando trastocarla a través de sus innovaciones.

La explicación que hace la entrevistada acerca de la ineficiencia de la implementación de disciplina en la unidad educativa Luxemburgo, vincula la responsabilidad casi total del problema, a un contexto familiar que no logra imponer un régimen de valores y disciplina funcional para el contexto escolar. Sin embargo, la visión de los estudiantes es diferente debido a que la mayoría de los estudiantes no están conformes con los mecanismos a través de los cuales se instaura disciplina en la institución.

Se torna evidente entonces, la falta de conexión entre el horizonte de significación de los jóvenes estudiantes en torno a la disciplina y el horizonte de sus progenitores, esta brecha se profundiza aún más con las significaciones que docentes y otras autoridades escolares tienen con respecto al tema. La autopercepción de los estudiantes en torno a su desenvolvimiento disciplinario comprueba este hecho. Mientras que para la psicóloga estudiantil de la unidad educativa, la implementación de disciplina es deficiente, la mayoría de estudiantes consideran que cumplen con la disciplina o lo hacen parcialmente, es decir, en su horizonte de significación y construcción de identidad colectiva, sus acciones están dentro de los parámetros disciplinares normales para su grupo de pertenencia.

4.3.2. Jóvenes y el contexto familiar

Con respecto a este tema, la psicóloga educativa de la institución, analiza la realidad social de la población del sector donde se inserta la Unidad Educativa Luxemburgo. Encuentra variables de vulnerabilidad en la migración de familias provenientes principalmente de la costa ecuatoriana, quienes, se asientan en el sector en calidad de inquilinos. Esta condición afecta de forma general a la economía de las familias por pago de arriendos; situación que a la vez determina las actividades laborales de los progenitores de los estudiantes, quienes participan de jornadas laborales

extendidas o empleos informales que no garantizan una estabilidad económica para sus familias. Para la psicóloga entrevistada, la mayoría de estudiantes de la unidad educativa, provienen de este tipo de contextos familiares con carencias económicas y un disminuido tiempo de calidad, compartido en el seno familiar.

La psicóloga recalca además, que los jóvenes provenientes de familias con mayor solvencia económica y funcionalidad familiar salen del sector para estudiar en colegios fiscales de mayor estatus, tales como el colegio 24 de Mayo, Manuela Cañizares, Idrobo, etc.

Además, por motivos de la ubicación geográfica del barrio Carapungo, alejado del centro de la capital; las madres y padres de familia que trabajan en Quito retrasan su retorno a sus hogares, con lo que las y los estudiantes permanecen solos la mayor parte de su tiempo libre o a veces al cuidado de otros familiares o vecinos. Es precisamente en esos periodos de ausencia de adultos responsables, en los que los y las jóvenes se exponen a contextos de vulnerabilidad, como son: la convivencia fuera de control con pares ligados a pandillas, exposición a contextos de violencia, consumo de sustancias psicotrópicas legales e ilegales, prácticas sexuales carentes de conocimientos y responsabilidad, y un uso desmedido de internet, que inserta una serie de valores y significaciones en los jóvenes que no necesariamente son positivos, debido a la falta de un control adecuado de la información utilizada.

Ochoa encuentra en esto, un determinante significativo en la cotidianidad de niños y jóvenes, puesto que pretenden tener vivencias adultas de forma precoz. Una problemática común del uso desmedido de redes sociales y tecnología que amenaza la convivencia en la institución, es la tendencia al acoso: bullying y ciberbullying que afecta a muchos estudiantes y por lo cual las autoridades emplean constantemente mecanismos para mediación de conflictos y violencia.

En relación al tiempo que los y las estudiantes encuestados comparten con sus familias, se obtuvieron los siguientes hallazgos para cada año del bachillerato general unificado:

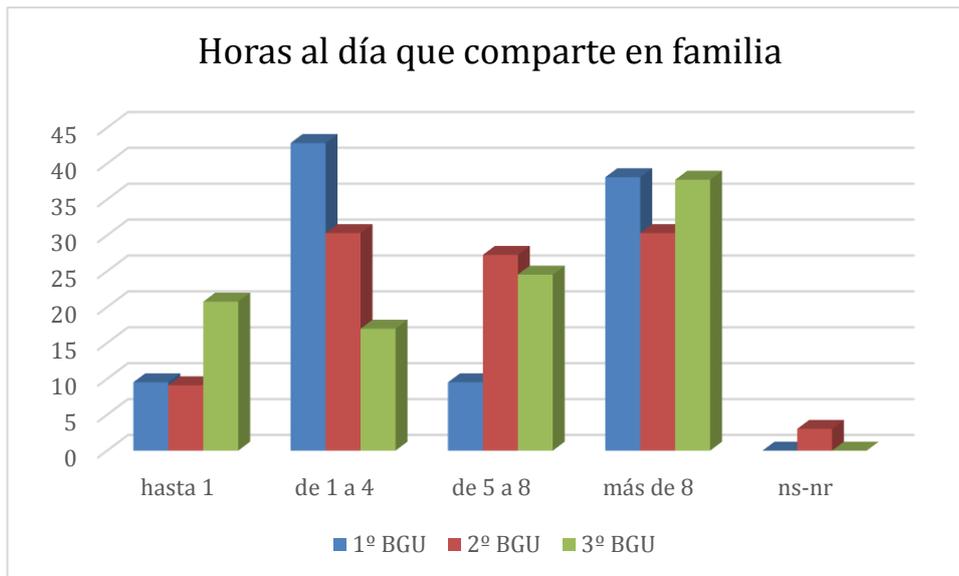


Figura 8: Horas al día que comparten los jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo con sus familias

Como se aprecia en la tabla anterior, hay variaciones en las horas que comparten los estudiantes de los cursos encuestados con sus familias. Los indicadores más representativos son: en primer lugar, existe un promedio similar, entre los estudiantes de los diferentes niveles encuestados, que comparten con sus familias más de 8 horas diarias, lo que está ligado eventualmente a que solo uno de los progenitores trabaja fuera de casa. En segundo lugar, se puede apreciar que el indicador más alto se ubica en el 1º de BGU cuyos chicos comparten de 1 a 4 horas diarias con sus familias lo que responde al tiempo que los estudiantes comparten con sus progenitores antes y después de ir a sus trabajos. En tercer lugar, es representativo el promedio de jóvenes del 3º BGU que comparten menos de una hora diaria con sus progenitores, lo que está ligado a una serie de variantes como el que no convivan padre y madre, jornadas de trabajo extendidas en hogares monoparentales, el que vivan con otros parientes, etc.

Si se matiza la información cualitativa brindada por la psicóloga educativa de la institución y la información cuantitativa recolectada de los cuestionarios aplicados a estudiantes, se puede concluir que hay coherencia entre los datos.

En este sentido cuando Hall y Jefferson (2014) al hacer referencia a las culturas juveniles, explican la estrecha relación que existe entre las particularidades de la clase social a la que pertenecen los progenitores de los jóvenes y las particularidades que toma sus procesos de construcción identitaria. Las condiciones socioeconómicas de las familias de los estudiantes, conllevan necesariamente a que las cabezas de familia ocupen la mayor parte de sus tiempos vitales en la reproducción material de sus hogares. Esto implica la reducción del tiempo que puedan dedicar a sus hijos, contexto

que ocurre tanto a nivel de familias monoparentales como familias tradicionales donde ambos progenitores trabajan.

En este punto se hace pertinente la concepción de Bourdieu en torno a las condiciones sociales que determinan a la familia. Al igual que ocurre en las instituciones educativas cuyo desenvolvimiento oculta las relaciones sociales que determinan la efectividad de los estudiantes dentro del proceso; la familia tiene una serie de condicionantes sociales que están determinando su funcionalidad y no son percibidas desde el sentido común, o desde lo que esperan otras instituciones de reproducción como la escuela. Las autoridades consultadas para esta investigación, cuestionan las falencias que las familias presentan al momento de educar en valores y herramientas de aprendizaje a los jóvenes, a través de los cuales sean capaces de funcionalizar su desenvolvimiento escolar.

Los pre-juicios desde donde las autoridades escolares valoran el desenvolvimiento familiar de los estudiantes, parten del velo ideológico generado a partir del ideal de familia tradicional funcional, el mismo que se consolida como una unidad de medida a través de la cual se evalúan a las familias, se las aprueba o descarta.

Al respecto, Bourdieu plantea que la existencia de “familias modelo o prototipo”, requieren necesariamente de que estas instituciones se estructuren bajo las mismas condiciones sociales. Esto no ocurre en la sociedad, o en última instancia, para el contexto donde se inserta la Unidad Educativa Luxemburgo, podría afirmarse que ocurre en términos de condiciones compartidas o comunes de exclusión y “carencia”, lo que determinaría una familia prototipo no funcional. El habitus de la mayoría de familias de los estudiantes entrevistados, corresponde a grupos o clases sociales dominadas cuyos capitales: cultural, económico y social; son limitados y no potencian un desenvolvimiento escolar funcional.

La otra situación que genera vulnerabilidad, encontrada por la psicóloga entrevistada, es la continua desintegración de la familia tradicional ideal, que en la actualidad, se conforma por familias diversas principalmente monoparentales de madre e hijos, además, de familias ampliadas cuyo cuidado de los hijos está a cargo de otros parientes. Esta situación causa impactos psicológicos y emocionales en los estudiantes, pero además viene acompañado de una total falta de involucramiento y corresponsabilidad por parte de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos.

Con el afán de recolectar información al respecto, las preguntas aplicadas en el cuestionario brinda la siguiente información:

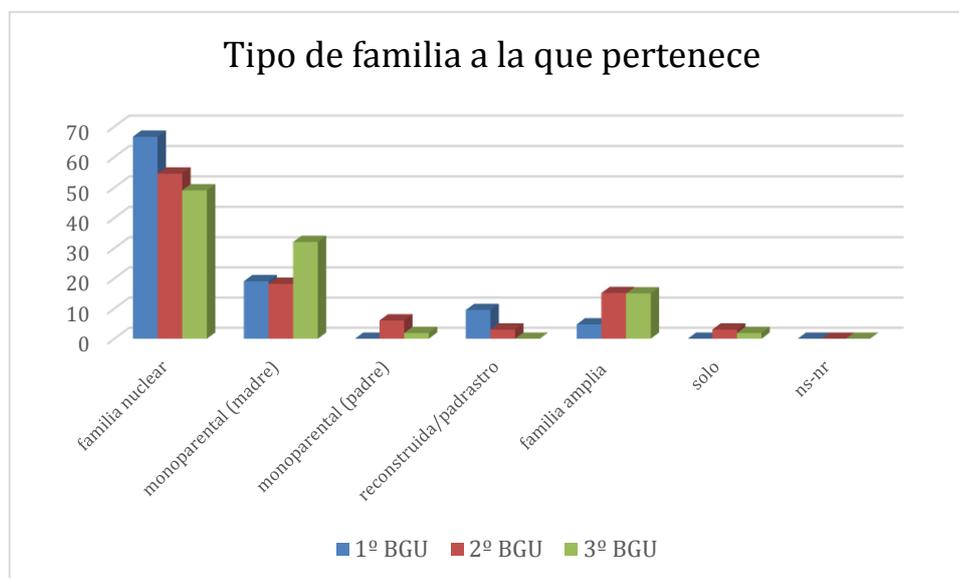


Figura 9: A qué tipo de familia pertenecen los jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo.

Como se puede apreciar, la mayor cantidad de jóvenes encuestados de los 3 niveles 1º, 2º y 3º de BGU pertenecen, mayoritariamente, a familias nucleares tradicionales con un porcentaje aproximado al 50%. El porcentaje restante, está compuesto, en primer lugar, por hogares monoparentales cuya cabeza familiar es la madre, seguido por familias amplias conformadas por madres y/o padres y otros familiares como abuelos, tíos, primos, etc., luego familias monoparentales cuya cabeza familiar es el padre y finalmente personas que viven solas.

Si bien es cierto que la tendencia general de la sociedad es hacia la transformación de la familia tradicional, este resultado no concuerda con el punto de vista de la psicóloga entrevistada, a pesar de ello las problemáticas escolares persisten.

En este sentido, la psicóloga Ochoa encuentra un problema en el tipo de educación que los padres de familia promulgan en el hogar a los jóvenes. Las comodidades de consumo que los padres pretenden dar a sus hijos, a pesar de las carencias económicas, están motivadas por necesidades que al punto de vista de la entrevistada, en muchos de los casos no llegan a ser de vital importancia como son: necesidades estéticas reflejadas en ropa y zapatos de marcas particulares, necesidades tecnológicas materializadas en celulares costosos, entre otras. Este contexto viene acompañado además, de un sentido común en los jóvenes tendiente al menor esfuerzo posible en sus responsabilidades cotidianas.

Adentrados en este tema, es posible analizar una coincidencia teórica en los planteamientos tanto de Feixa como de Hall y Jefferson, al momento de describir las culturas juveniles. Para estos autores, el advenimiento de las culturas juveniles, como manifestación material del malestar común con relación a preceptos de las sociedades tradicionales, crea transformaciones y evidencia la necesidad de cambios. Sobre el tema, se manifiestan Hall y Jefferson sobre un fuerte símbolo del cambio social promulgado por los jóvenes en la segunda mitad del siglo XX ligado al estilo; una transformación estética vinculada con el cuestionamiento de la moralidad de la cultura parental de sus predecesores.

Además, Feixa hace hincapié en cómo, desde una mirada dicotómica, la cuestión juvenil es percibida como aquel mejor momento que no debe atarse a responsabilidades adultas y debe ser aprovechada desde vivir el momento al máximo. Los autores coinciden en que el sistema capitalista, encontró en este segmento de la población, un potencial mercado para una creciente industria cultural específicamente para jóvenes.

Esto ha tenido incidencia en los procesos de construcción identitaria juvenil por la influencia desmedida de medios de comunicación masivos e internet; los cuales moldean lo que Feixa se ha dado por nombrar como Culturas Juveniles Comerciales, sin embargo, para Hall y Jefferson, la incidencia de la industria cultural para la juventud no logra trastocar sus cimientos profundos sino que se queda en la superficie creando manifestaciones culturales desechables.

Desde esta perspectiva, es plausible explicar que, por un lado, la necesidad del consumo suntuario de los jóvenes en: vestimenta que marca su estilo e identidad, consumo tecnológico y comunicacional, así como la aceptación y necesidad de los padres de familia, de satisfacer las necesidades no básicas de consumo de sus hijos sin el menor esfuerzo o responsabilidad, tienen como objeto el que vivan plenamente su juventud como la mejor etapa de la vida.

Otras variables consideradas al describir el contexto familiar de los jóvenes, son el tipo de relación que tienen con su familia, el nivel de confianza que los jóvenes desarrollar hacia sus familias relacionándolo con su deseo de permanencia o abandono del hogar y cómo tiene relación esto con el contexto escolar.

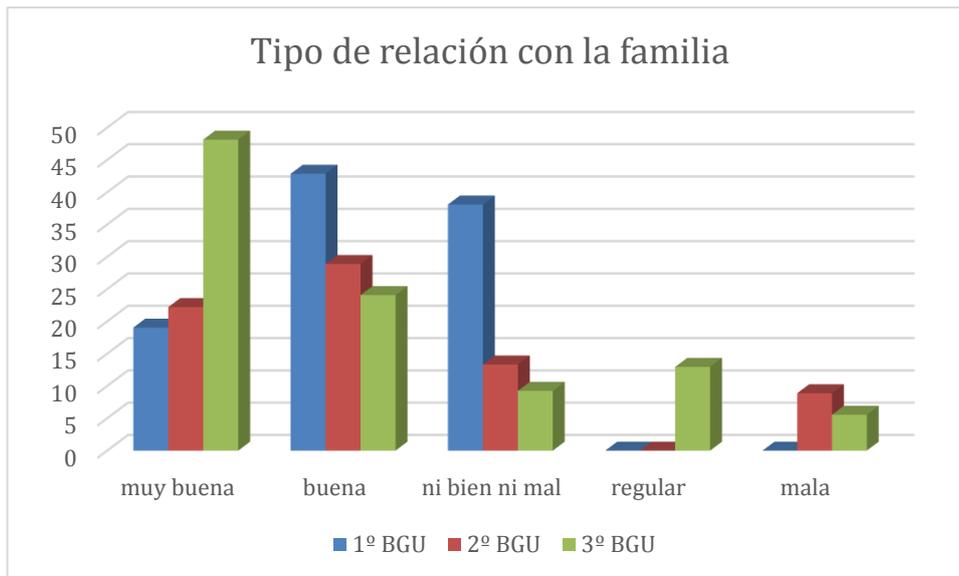


Figura 10: Qué tipo de relación tienen los estudiantes del BGU de la UE Luxemburgo con sus familias.

Como se puede apreciar, el porcentaje más alto de estudiantes del 3º BGU tienen “muy buena relación” con sus familias; seguido de la variable “buena relación con la familias” del 1º y 2º de BGU, finalmente “ni buena ni mala relación con la familia” del 1º BGU. En términos generales los estudiantes tienen una buena relación con sus familias.

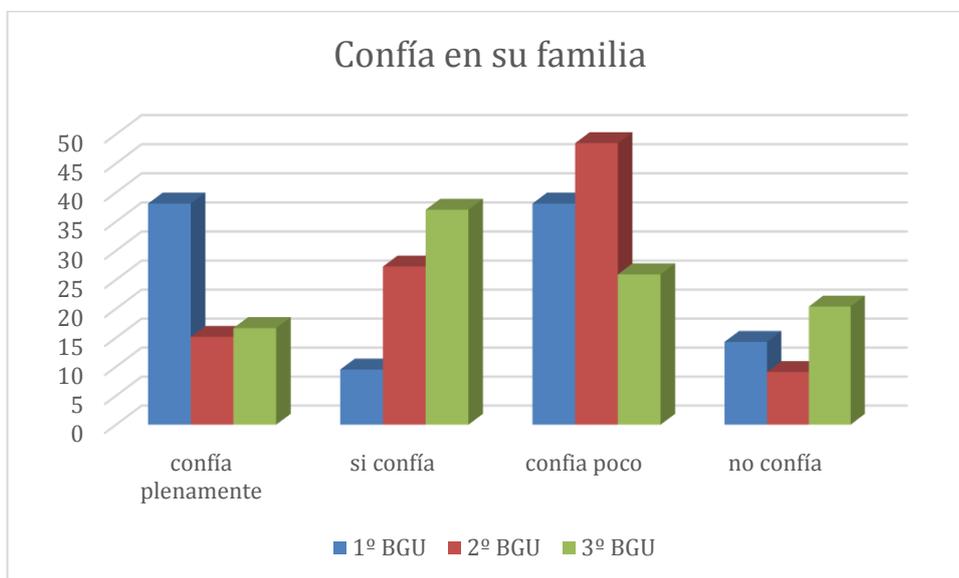


Figura 11: Nivel de confianza que los jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo tienen por sus familias.

Como se puede apreciar los porcentajes más elevados se ubican en la variable: confía poco en la familia con excepción del 3º BGU cuyo índice más elevado se ubica en la variable sí confía.

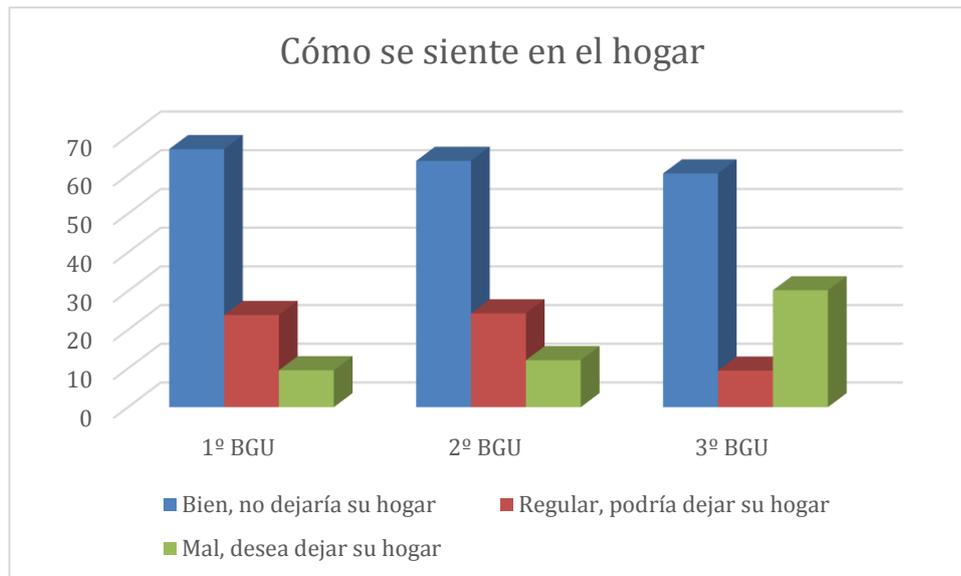


Figura 12: Cómo se sienten los jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo en su hogar.

El gráfico anterior demuestra que los mayores porcentajes describen que los jóvenes del BGU se sienten bien en sus hogares y no desearían abandonarlos.

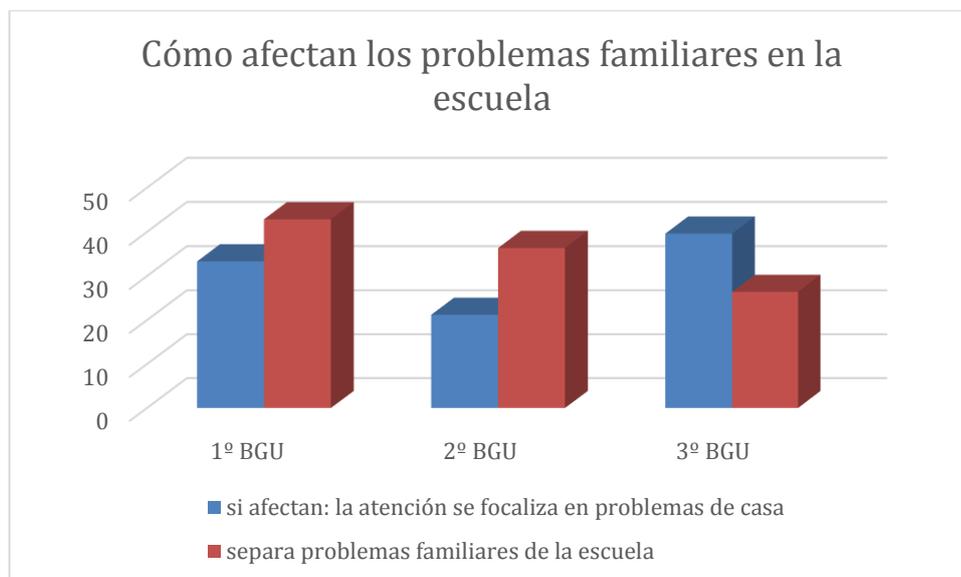


Figura 13: Cómo afectan los problemas familiares de jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo en su contexto escolar.

Como se aprecia, los índices más altos para estas variables son: los estudiantes “separa los problemas familiares de la escuela” seguida de la variable, “los problemas familiares de los estudiantes si afectan” a su desenvolvimiento escolar pues la atención se focaliza en problemas de casa.

Como una primera conclusión de este tema se puede plantear que: la mayoría de jóvenes se sienten bien en sus hogares y tienen deseos de permanecer en ellos; además,

tienen una buena relación con sus familias. Lo antes descrito no es razón suficiente para que los jóvenes hayan construido una confianza plena hacia sus familiares y esto está relacionado a que no se sienten comprendidos en varios aspectos de su identidad.

De acuerdo a la psicóloga entrevistada, los jóvenes se educan en hogares que les permiten comodidades, acceso a bienes de consumo estético y cultural, un imaginario del esfuerzo mínimo en las responsabilidades y el derecho al acceso a grandes recompensas. Sin embargo, los jóvenes no se sienten comprendidos en sus símbolos que marcan su identidad: sus gustos musicales, sus particulares formas de hablar, su consumo simbólico del internet, formas estéticas, tomarse la vida de manera descomplicada, etc.

En este sentido tanto Feixa como Hall y Jefferson plantean que la cultura juvenil se construye desde esa necesaria diferenciación de la cultura parental, sin embargo en este punto cabe el análisis acerca de la construcción de identidades comerciales de Feixa, las mismas que parten del consumo cultural potencializado por el internet y las redes sociales.

4.3.3. Identidades juveniles

Pertenencia étnica y subculturas juveniles

En los procesos de construcción identitaria juvenil se juegan una serie de elementos identitarios que se combinan de diversas formas para recrear identidades. Dos de los más representativos son lo ético y lo estético. Con respecto al tema, Feixa sostiene que las identidades juveniles se construyen a partir de a) condicione sociales y b) las imágenes culturales o atributos ideológicos y simbólicos de los jóvenes. En este sentido, lo étnico pertenece a las condiciones sociales, y, al segundo grupo de elementos pertenece el cómo se ven los jóvenes, sus particularidades del lenguaje y sus actividades locales características.

Con el objetivo de identificar el peso de estas variables en los procesos de construcción identitaria de jóvenes de la Unidad Educativa Luxemburgo, se aplicaron una serie de preguntas en el cuestionario que brinden luces acerca del proceso, haciendo referencia a la pertenencia a alguna etnia y la adscripción a grupos o subculturas juveniles.

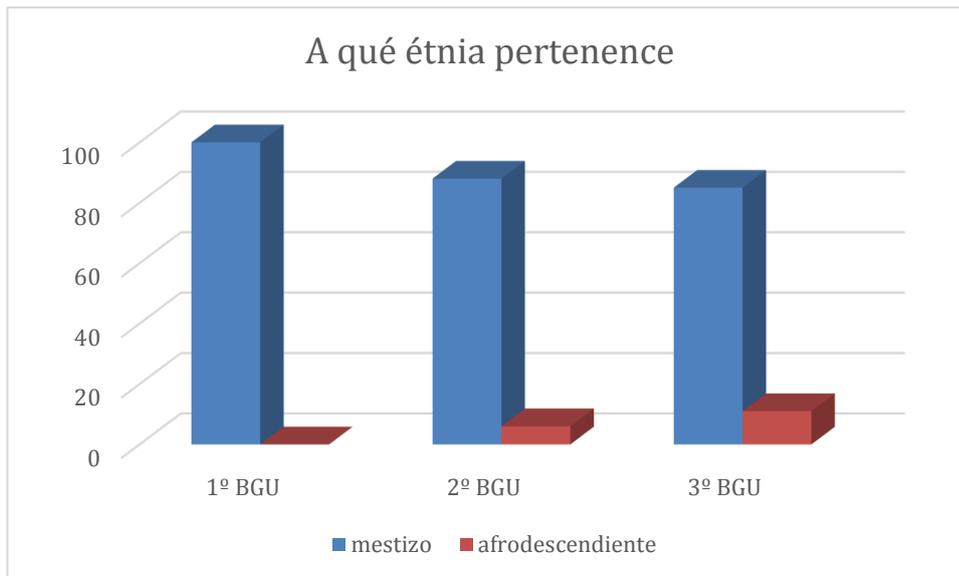


Figura 14: A qué etnia pertenecen los estudiantes de BGU de la UE Luxemburgo.

Como se aprecia en el gráfico anterior, casi la totalidad de estudiantes de BGU encuestados, se auto-identifican como mestizos, seguido de un mínimo porcentaje de estudiantes que se auto-identifican como afrodescendiente. Esta información permite entender que las condiciones de pertenencia étnica son similares para la mayoría de los estudiantes, con la particularidad de los jóvenes autoidentificados como afrodescendientes, indígenas y montubios.

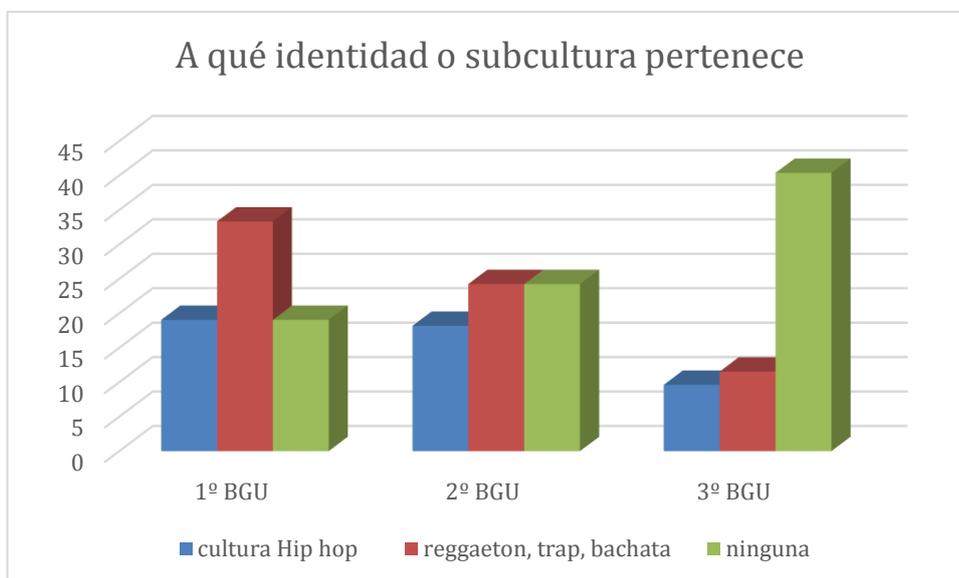


Figura 15: A qué identidad o subcultura juvenil se adscriben los estudiantes del BGU de la UE Luxemburgo.

Como se puede apreciar, el índice más notable para esta pregunta es la variable “ninguna” del 3º BGU. Después, las identidades o subgrupos culturales a los que más se adscriben los y las jóvenes del BGU son: en primer lugar el “trap y reguetón”, seguido del “hip-hop y rap”.

Se puede concluir que la pertenencia étnica no marca grandes diferencias en la forma de construir identidades juveniles en la unidad educativa, debido a que la población estudiantil es mayoritariamente mestiza sin descartar las particularidades sobre todo de jóvenes pertenecientes al pueblo afroecuatoriano. En cuanto a la pertenencia o adscripción a identidades o subculturas, varios jóvenes no se adscriben a ninguna, sin embargo, entre quienes si lo hacen, la mayoría se adscribe a la subcultura trap y reggaetón, seguidos de la subcultura hip-hop. En este sentido, es menester explicar que cada subcultura guarda particularidades que la diferencia de las otras y esto es un proceso inherente a la construcción colectiva de identidad, donde la existencia de una serie de símbolos y rituales de pertenencia a un grupo permiten la diferenciación de las otras identidades.

La subcultura trap y reggaetón, en términos de Feixa, pueden catalogarse dentro de las “identidades comerciales”, debido a la fuerte incidencia que tienen sobre ellas la industria cultural y la producción y consumo simbólico del internet. Como toda subcultura juvenil, las subculturas trap y reggaetón tienen sus formas particulares de organizar el estilo y/o apariencia. Este fenómeno genera conflictividad entre la estética estudiantil y la estética impuesta por la unidad educativa materializada en el uso de uniformes. En este punto los estudiantes que coexisten en el contexto escolar, se enfrentan a su imposición estética desde las herramientas y posibilidades que tienen a su alcance. Por su parte, la institución educativa responde con lo que, a palabras de Bourdieu, puede considerarse un sistema de normativa y sanción socialmente aceptada, es decir “legítima”, contra quienes incumplen con la impecabilidad del uso de uniformes.

Otro elemento constitutivo del reggaetón es la “hipersexualización” de sus letras y de su estética en general. Al respecto, la psicóloga educativa de la institución, plantea la existencia de un proceso de liberación sexual y ruptura de los preceptos morales tradicionales a través del uso de los medios de comunicación e internet que modifica las prácticas juveniles. Para ella, la educación sexual es deficiente en las familias de los

estudiantes; o existe una falta de confianza por parte de estos jóvenes hacia sus progenitores, como para hablar abiertamente de sexualidad.

Además, hay una falta de madurez de los joven para tomar decisiones adecuadas en cuanto a su sexualidad. Como consecuencia, las principales problemáticas que la psicóloga entrevistada encuentra en la institución son: embarazos no deseados y enfermedades venéreas mayormente el papiloma humano en mujeres. Encuentra además un inicio temprano a la sexualidad que en algunos casos comienza a los 13 años. Como se puede notar, la percepción de la sexualidad por parte de la persona entrevistada presenta una serie de elementos tradicionales, como por ejemplo, el plantear que la consumación sexual debe estar mediada por la construcción previa de relaciones afectivas, mientras que los jóvenes por su parte experimentan la sexualidad desde el placer y de manera pública.

Al respecto se interpreta desde Feixa, Hall y Jefferson, que los procesos de diferenciación identitaria de los jóvenes necesariamente pasan por el cuestionamiento y ruptura con los preceptos tradicionales, lo que involucra también la disrupción sobre la moralidad construida en torno al cuerpo y la sexualidad, la cual ha estado ligada históricamente, a procesos de liberación de las nuevas generaciones. Sin embargo, la hiper-sexualización de la cultura, proveniente de las culturas trap y reggaetón se desarrolla en un contexto de mercantilización de los símbolos e imaginarios culturales, lo que no excluye al cuerpo como cristalización del horizonte simbólico, lo que implica el advenimiento de “corporalidades referentes”, a partir de las cuales los jóvenes simbolizan su propio cuerpo, determinando la construcción de estereotipos de belleza y sensualidad que traen como consecuencia la consiguiente conflictividad para los cuerpos de la alteridad.

Estética en las identidades juveniles

En cuanto a los elementos estéticos relacionados con los procesos de construcción identitaria en jóvenes de la Unidad Educativa Luxemburgo, se tomaron como referencia preguntas ligadas al peso que tienen elementos estéticos como vestimenta y música, en los procesos de construcción identitaria de los educandos.

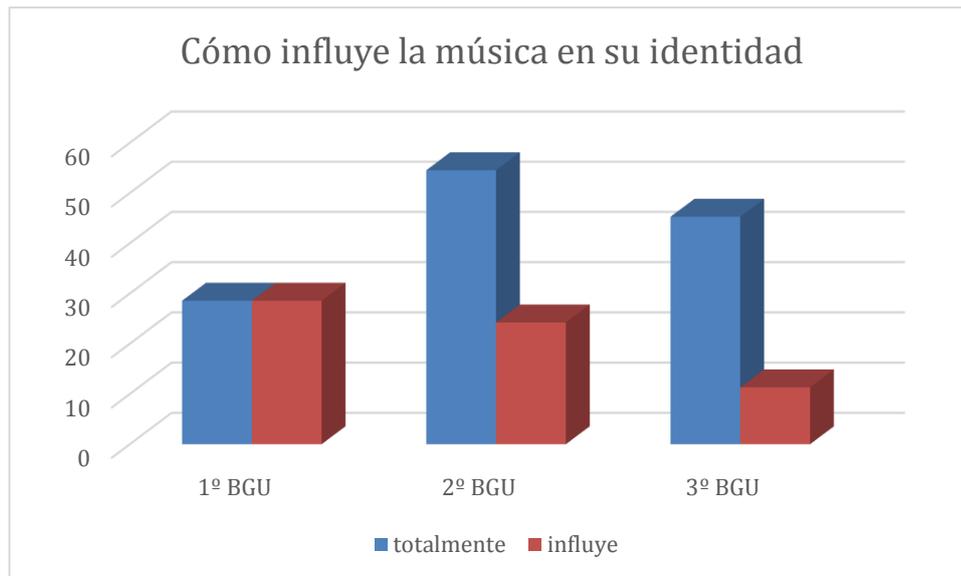


Figura 16: Cómo influye la música en la identidad de jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo

Como se aprecia en el gráfico anterior, la mayoría de jóvenes del BGU encuestados, afirman que la música influye totalmente en su identidad, seguido de los jóvenes que afirman que la música “influye de alguna manera” en la identidad.

La música tiene una función esencial como canal de comunicación de los imaginarios y prácticas culturales, de ahí el interés por parte de la industria cultural para jóvenes, de intervenir ofreciendo una serie de elementos identitarios que influyen sobre los procesos de construcción identitaria, lo cual es reconocido por Feixa, Hall y Jefferson.

Los medios virtuales gratuitos (YouTube), a través de los cuales, es posible acceder a un catálogo infinito de música y capital cultural en general, potencia notablemente este proceso. Al respecto, Castells hace énfasis en la revolución social consecuencia del desarrollo de tecnologías informacionales a través del internet y la virtualidad. Este fenómeno trastoca la realidad planetaria, tanto para las colectividades como para los individuos, ahora capaces de tener conexión con la red global de información que influye sobre las identidades locales.

Es aquí justamente, donde se hace posible apreciar una manifestación concreta de la conexión entre lo local y el mundo globalizado. Los jóvenes de la Unidad Educativa Luxemburgo, son determinados culturalmente por una industria cultural que, a través de canales virtuales de internet, masifica el género trap y reggaetón modificando los contextos de forma inmediata y simultánea, es decir, de manera atemporal. Este proceso se individualiza por el consumo cultural a través de aparatos electrónicos

individualizantes (Smartphone), dando a los jóvenes la sensación de que están realizando una aparente construcción identitaria original y propia.

Los elementos simbólicos masificados, se presentan como una serie de expresiones identitarias que son elegidas y ordenadas de formas particulares por cada individuo de acuerdo a su contexto social, sin embargo, para Castells, todas estas identidades secundarias se organizan entorno a una identidad principal o hegemónica, la misma que en términos de Hall y Jefferson, es aquel horizonte cultural histórico desde el cual parten las subculturas juveniles para constituir lo innovador, que no puede excluirse de ciertos elementos determinantes de la cultura hegemónica o parental.

Continuando con la explicación de las variables que influyen en los procesos de construcción identitaria de los jóvenes se hace referencia a su estética.

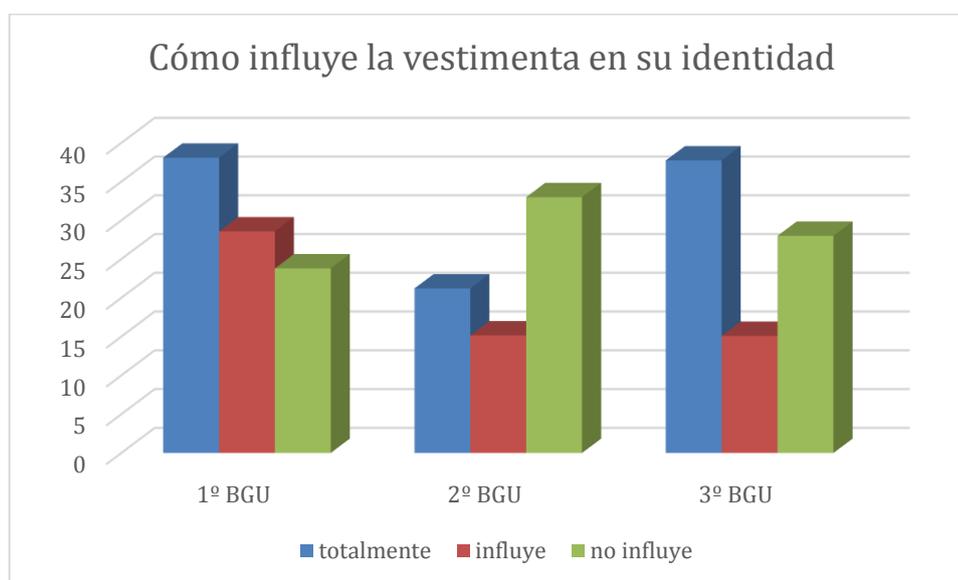


Figura 17: Cómo influye la vestimenta en la identidad de estudiantes del BGU de la UE Luxemburgo.

Como se puede apreciar en el gráfico anterior, los porcentajes más representativos se distribuyen entre una opinión mayoritaria de jóvenes para quienes la vestimenta “influye totalmente” en su identidad y los jóvenes para quienes “influye” algo y “no influye”.

El estilo, relacionado con la vestimenta y la apariencia física en general, juega un papel determinante en la construcción identitaria de subculturas juveniles según Hall y Jefferson. A este nivel se concretizan los horizontes simbólicos determinados por la industria cultural. Sin embargo, en el caso de contextos sociales locales, como lo es el

de la unidad educativa en estudio, los patrones de consumo adquieren características particulares debido a las limitaciones económicas.

A pesar de esto, y como lo afirma la psicóloga educativa de la institución, los padres de familia pretenden satisfacer ciertas necesidades un tanto suntuarias que los y las jóvenes han construido para sí mismas. Por su parte, la unidad educativa tiene su propia identidad estética basa en el uso de un “uniforme impecable”, mismo que se impone hegemonícamente a los estudiantes. Las perspectivas identitarias de la mayoría de los jóvenes no se identifican con esta imposición. Puesto que la vestimenta es un elemento esencial en la construcción identitaria juvenil, en el contexto escolar, las respuestas de resistencia no se hacen esperar. Las formas más comunes como se concretiza el desacuerdo juvenil en relación a la imposición estética institucional, son las demostraciones estéticas cargadas de rasgos identitarios propios, como el uso de otras prendas de vestir, aretes, peinados, etc., junto con el uso de uniformes.

Otra forma en la que se manifiesta la resistencia estética de los estudiantes, es la personalización que realizan sobre sus uniformes, en este caso, sobre los pantalones del uniforme de educación física, a los cuales disminuyen el ancho de las vastas como símbolo estético de la subcultura contemporánea a la que se adscriben. Con relación a este punto, la persona entrevistada encuentra que cerca del 95% de estudiantes han personalizado sus uniformes. Según la conceptualización que hace Castells sobre las identidades de resistencia, estas aparecen en contextos donde las agrupaciones o colectividades están viviendo contextos de exclusión, sojuzgamiento u opresión, las cuales se agrupan para resistir-coexistir, en instituciones pertenecientes a la cultura dominante; oponiéndose a ella, trastocándola y generando sus propias simbolizaciones. En este caso, las significaciones del mundo poseídas por autoridades educativas, los coloca en el ámbito de las identidades legitimadoras que pretenden reproducir y racionalizar elementos culturales de la cultura dominante. La normalización de vestimentas y comportamientos, cumplimiento de tareas y horarios, respeto de procesos académicos y disciplinarios, entre otras, son formas de preparar a un grupo social particular para su desempeño laboral funcional.

Redes sociales y uso de psicotrópicos

Otro factor esencial en los procesos de construcción colectiva de la identidad de jóvenes de la Unidad Educativa Luxemburgo es el uso del internet y redes sociales, para

lo cual se consideró en el cuestionario aplicado, una pregunta acerca de la influencia del internet y las redes sociales en los procesos de construcción identitaria de los y las estudiantes. Además, se consideró una pregunta de la opinión de los jóvenes con respecto al uso de sustancias psicotrópicas y la relación entre estos usos y la identidad.

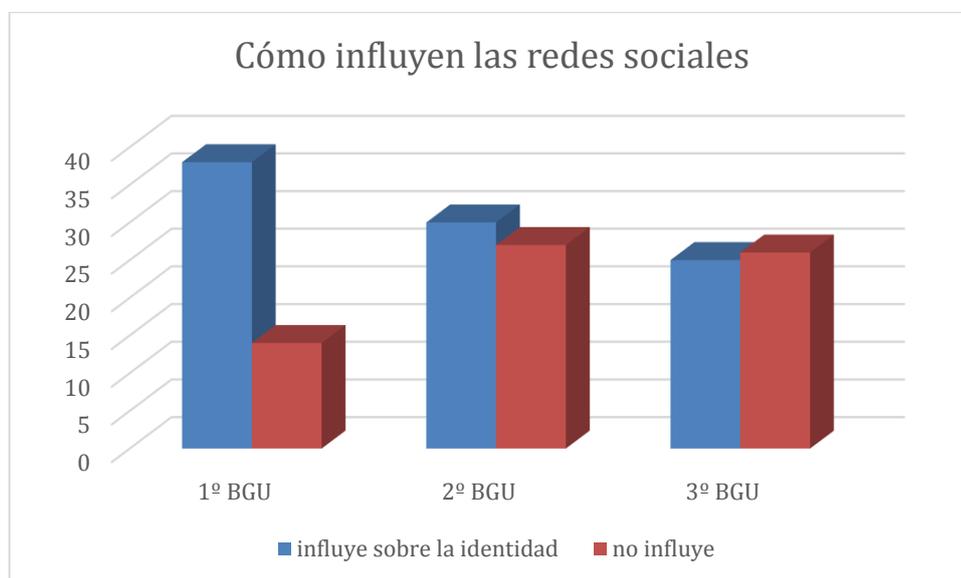


Figura 18: Cómo influye el uso de redes sociales en jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo.

Tal como se observa en el gráfico anterior, las variables más representativas para esta pregunta fueron por un lado, que el uso de redes “influye sobre la identidad”, seguida de la opinión de que “no influye”.

Al respecto la psicóloga entrevistada, plantea que hay un alto uso del internet y redes sociales en los estudiantes, en la mayoría de los casos fuera del control de los progenitores, lo que trae efectos negativos en el desenvolvimiento escolar, puesto que al no haber filtros para el uso de información esto se materializa en usos de información no adecuada que se manifiesta en problemas de acoso cibernético, sexualidad precoz e irresponsable, entre otras.

Por otro lado, este indicador corrobora el planteamiento de Castells, acerca del peso que tiene las tecnologías informáticas en los procesos de construcción identitaria. La cibercultura es el “hábitat” en el que las subculturas juveniles contemporáneas desarrollan sus vidas cotidianas. La red global se convierte en una fuente infinita e inagotable de símbolos culturales que los jóvenes toman como materia prima, ordenándolos de acuerdo a diferentes grados de importancia según sus contextos socioeconómicos y socioculturales; con lo que constituyen sus identidades particulares

desde una multiplicidad de formas identitarias. Para Castells, esta es por excelencia la forma de construcción identitaria en la sociedad red.

Para Hall y Jefferson, la particularidad de la construcción de identidades juveniles, está relacionada con el criterio de innovación; el cual choca con los límites culturales de la cultura parental. En ese sentido, la escuela fiscal tradicional, no es capaz de asimilar la realidad sociocultural e identitaria juvenil, instrumentalizarla o funcionalizarla como herramienta para el proceso educativo.

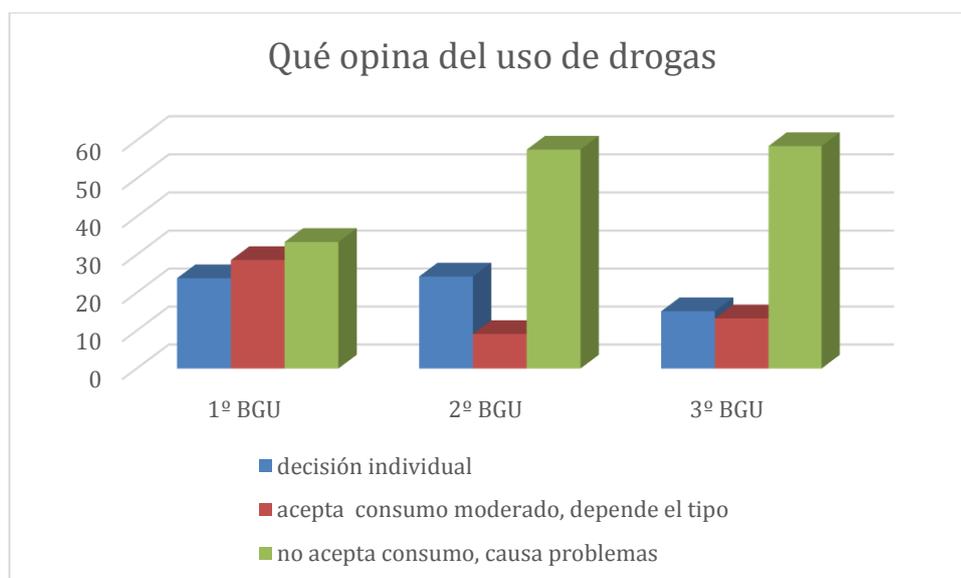


Figura 19: Cuál es la opinión de estudiantes del BGU de la UE Luxemburgo sobre el uso de drogas.

Con respecto a la opinión de los estudiantes del BGU acerca del uso de sustancias psicotrópicas y su relación con la identidad, los porcentajes más representativos tienen que ver con la respuesta: “no aceptan el consumo puesto que causa problemas”, seguido del planteamiento de que es una “decisión individual” y finalmente la respuesta de que “aceptan el consumo moderado dependiendo el tipo de sustancia”.

Se concluye entonces, que la mayor cantidad de estudiantes no acepta el consumo de drogas y no creen que sea parte de la identidad de los jóvenes; puesto que causa problemas sociales de adicción, descomposición familiar, violencia, delincuencia, entre otros. Después está el porcentaje de jóvenes que creen que el consumo de drogas es una decisión individual, es decir, no se manifiestan a favor o en contra pero dan por sentado que es plausible su consumo cuya responsabilidad recae finalmente en cada individuo. Finalmente, se encuentran los estudiantes que aceptan el consumo de drogas siempre y cuando sea moderado y dependiendo el tipo de droga. Al respecto hay una pequeña fracción de la muestra, que apoya la consigna social de legalización de la marihuana,

mientras que otros estudiantes tienen conciencia del uso medicinal que ciertas culturas dan a las drogas naturales.

Al respecto, la autoridad entrevistada de la institución plantea la existencia del uso de drogas por parte de ciertos estudiantes pero generalmente fuera de la institución. Esto debido al control estricto que tiene la escuela hacia adentro, lo que incluso involucra a la policía nacional. Hacia afuera, plantea que las agrupaciones concebidas como pandillas, envuelven a los estudiantes en el consumo de drogas pues ven en ellos un posible mercado para la venta de estupefacientes. Además, encuentra una relación directa entre las posibilidades de vincularse al consumo de drogas a través “agrupaciones delictivas”, y el escaso tiempo y control que los padres de familia tienen con sus hijos.

En relación al tema, cabe resaltar que el Estado ecuatoriano hace una diferenciación entre el consumo de drogas y el consumo de alcohol (Secretaría técnica de prevención integral de drogas, 2017), la misma que está basada en la legalidad o ilegalidad de las sustancias, con lo que se “moralizan” las drogas a partir de criterios jurídicos, dicha percepción se hegemoniza en las diferentes instituciones sociales incluida la familia y la escuela. Además, de acuerdo a la misma fuente, 1 de cada 10 jóvenes ha probado algún tipo de droga, 5,5 de cada 10 jóvenes universitarios consume alcohol y 2 de cada 10 consume cigarrillos. Estos datos permiten entender que la juventud ecuatoriana tiene altos niveles de consumo de sustancias psicotrópicas.

Desde la lectura cronológica que Feixa hace del concepto de culturas juveniles a lo largo del siglo XX, se explica cómo se ha concebido históricamente a la juventud, desde perspectivas negativas como un sujeto en falta, inmaduro y ligado a expresiones delincuenciales, lo cual se ha acentuado en sectores marginados y con carencias; características propias del área de inserción de la Unidad Educativa.

4.4. Identidad colectiva juvenil: la otra familia

Castells, Feixa, Hall y Jefferson coinciden en que los procesos de construcción identitaria juvenil constituyen grupos de pertenencia los cuales tienen particularidades hacia adentro que son horizontes simbólicos y de significación compartidos por sus integrantes y se diferencian hacia afuera de otros grupos de pertenencia. En Castells, dichos grupos identitarios se juntan para resistir un contexto social hostil a sus características diferenciales. En Feixa los grupos de pertenencia desarrollan rasgos de

familiaridad, lo que históricamente puede observarse con propuestas de culturas juveniles que a lo largo del siglo XX plantearon la construcción de otro tipo de redes de afecto o grupos de pertenencia más allá de la familia nuclear tradicional. Hall y Jefferson por su lado, agregaran esta necesaria diferenciación y confrontación que desarrollan las subculturas juveniles contra la cultura parental cuyas instituciones reproducen lo tradicional de la cultura.

Para explicar este fenómeno, se aplicó preguntas en el cuestionario acerca de la forma cómo se relacionan los y las estudiantes del BGU con sus grupos de pertenencia, si participan o no de agrupaciones, bandas o pandillas, el tipo de prácticas que comparten, su visión en torno al proceso educativo y si podrían considerar a sus grupos de pertenencia como familia. Al respecto se obtuvieron los siguientes resultados.

4.4.1. Identidades juveniles y pandillas

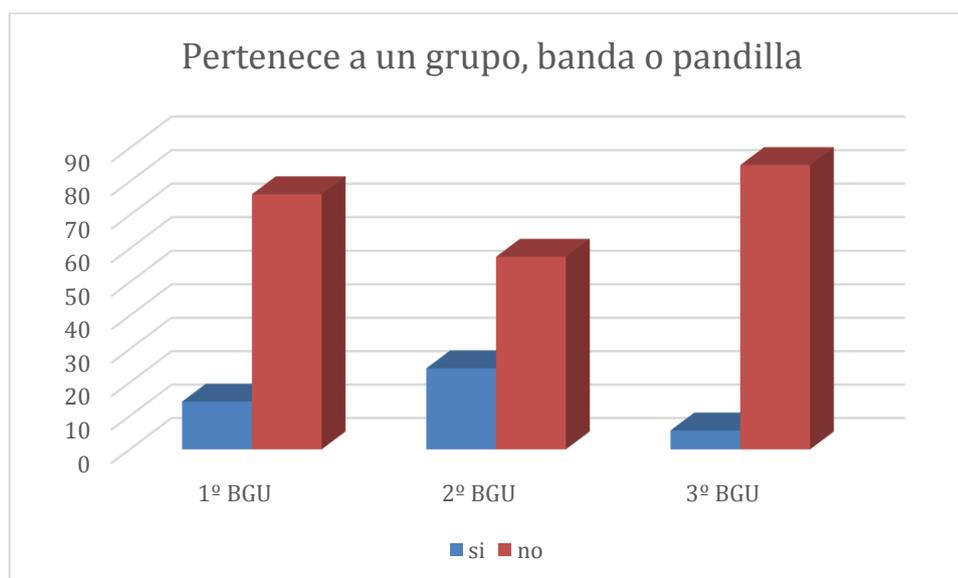


Figura 20: Jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo forman parte de alguna agrupación, banda o pandilla.

Como se puede apreciar la mayor cantidad de jóvenes encuestados no forman parte de ninguna agrupación, banda o pandilla, con porcentajes que se elevan por sobre el 60%. Sin embargo hay una cantidad mínima de estudiantes vinculados a pandillas mientras otros pocos se adscriben a grupos de amigos de la escuela.

Para la psicóloga entrevistada, la existencia de bandas o pandillas dentro del colegio es casi nula, mientras que hacia afuera de la institución hay varias. Al salir de la institución diariamente, varios estudiantes se vinculan con pandillas, muchas de ellas ligadas al consumo o micro-tráfico de drogas. Las pandillas involucran a los jóvenes

que desean formar parte de estas, con el consumo de drogas como símbolo de pertenencia, con lo que terminan convirtiéndose en mercados para el micro tráfico.

En el pasado, estos grupos estaban dentro de la institución, sin embargo, a través de la coordinación con padres de familia que conformaron brigadas junto con patrullajes de la policía, consiguieron disminuir la incidencia de estas agrupaciones. A pesar de esto, una realidad que aún posee la escuela, son las manifestaciones de violencia generada por razones como el uso inadecuado de redes sociales que terminan incentivando a encuentros violentos entre jóvenes. Hacia adentro de la institución, las manifestaciones de violencia han bajado debido a las estrategias antes mencionadas y a la implementación de sanciones severas, las cuales incluyen trámites legales con fiscalía y la obtención de boletas de protección y alejamiento, con las cuales separan de la institución, a estudiantes vinculados a hechos delictivos.

En este caso se aprecia la visión negativa que las autoridades tienen de las subculturas juveniles. Históricamente, la misma visión se constituyó en referencia a la juventud que habitaba barriadas empobrecidas en la Europa de posguerra. Esos jóvenes percibidos como gangs o Street corner boys, citados por Feixa, cuyas prácticas están ligadas a contextos y actos delictivos.

En relación al tema Castells explica la existencia de redes ilícitas globales ligadas esencialmente al narcotráfico y su consecuente violencia en el caso de América Latina. El microtráfico de drogas generalizado entre jóvenes, especialmente de barrios urbano-marginales, permite la realización de una parte de las mercancías producidas por dichas redes ilícitas. A esto se suma la propagación de una “narcocultura” fomentada por los mass media, el internet y las redes sociales, a partir de series y telenovelas que hacen alusión a la forma de vida y la estética de la narcocultura, produciendo en la juventud una validación de lo narco.

La noción de “Narco” se va configurando como una construcción social aceptada, clasificada entre las ocupaciones económicamente más rentables, configurada por grandes redes internacionales de tráfico y producción y amparada por los valores económicos y éticos del neoliberalismo... no cabe duda de que ha generado nuevos comportamientos y códigos de valores (el dinero fácil), unidos a los viejos (el honor machista, o que «la vida no vale nada») (Pardo León J., 2018).

Cabe recalcar que la cita anterior hace referencia a la realidad colombiana, sin embargo, estos procesos culturales son transfronterizos y tienen eco en las culturas juveniles sobre las que se aplicó el presente estudio, debido a la influencia del cine, televisión e internet.

4.4.2. Grupos de pertenencia

Los procesos de construcción de identidades juveniles son esencialmente colectivos. Las identidades individuales toman sentido únicamente cuando son reconocidas por sus pares. Las coincidencias en los elementos a través de los cuales los jóvenes significan el mundo, permiten que se junten en grupos de pertenencia, que para el caso de la sociedad red de Castells, son diversos. Para este autor, una individualidad puede constituirse identitariamente a través de su adscripción a diferentes grupos de pertenencia, proceso que se realiza de manera simultánea.

La conformación de grupos o subculturas juveniles, parte de códigos de diferenciación que hacia adentro generan sentidos de pertenencia a través de una serie de rituales y simbolizaciones particulares, y hacia el exterior, permite el reconocimiento de otras identidades colectivas juveniles, todas ellas cruzadas por elementos identitarios generales propios de su contexto social e histórico, y habidas en diferenciarse de la cultura parental.

Para el presente estudio, se partió de analizar las relaciones que los jóvenes construyen con sus pares, con sus grupos de pertenencia, los elementos en los que coinciden, la confianza creada; y finalmente, indagar si los jóvenes consideran a sus grupos de pertenencia, como sus familias.

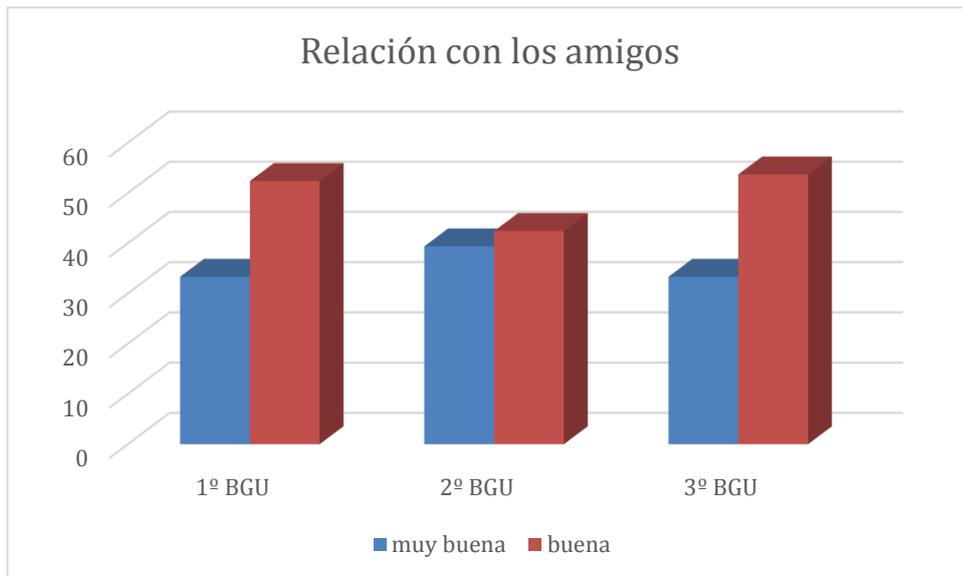


Figura 21: Cómo es la relación de jóvenes del BGU de la UE Luxemburgo con sus grupos de pertenencia

Como se aprecia en la ilustración anterior, los mayores índices de opinión de los y las jóvenes del BGU tienen que ver con las variables “buena relación” y “muy buena relación” con sus pares o grupos de pertenencia. Lo que puede explicarse por las coincidencias en las simbolizaciones y horizontes de sentido de los jóvenes que se adscriben a sus grupos de pertenencia, mayoritariamente amigos de la escuela.

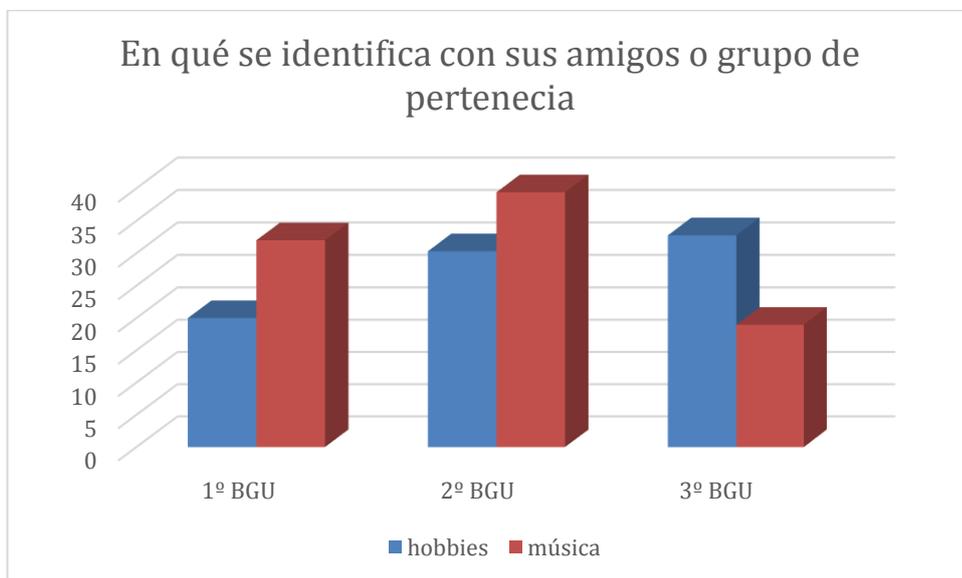


Figura 22: En qué se identifican jóvenes de BGU de la UE Luxemburgo con sus amigos o grupos de pertenencia.

La gráfica anterior permite conocer que el elemento principal con el que se identifican los jóvenes del BGU, es en la música que escuchan. El siguiente elemento

está relacionado con los hobbies que practican que incluyen prácticas deportivas, juegos, arte, convivencia cotidiana, etc.

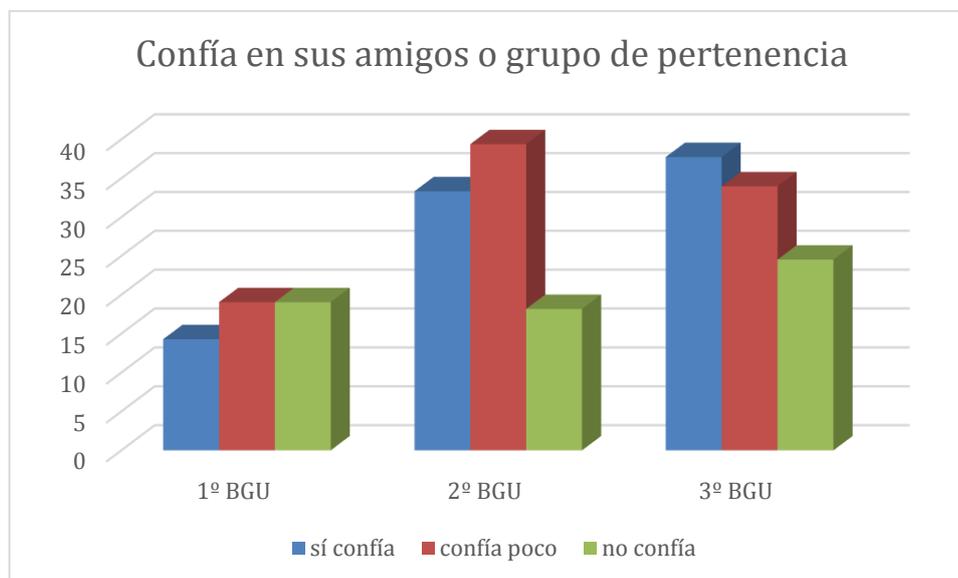


Figura 23: Cuánto confían alumnos del BGU de la UE Luxemburgo en sus amigos o grupos de pertenencia.

Como se puede observar, la mayoría de jóvenes “confían” en sus compañeros o grupos de pertenencia. En cuanto a jóvenes que “no confían” en sus pares, esta opinión está ligada a un sentido común que plantea que los amigos pueden fallar o traicionar a los otros. Además, existe un límite simbólico en las significaciones que los y las jóvenes hacen con respecto a las relaciones fraternales con sus pares, que crea una frontera que separa las relaciones familiares de las fraternales, dicha frontera es la morada como espacio de convivencia.

A través de los tres cuadros expuestos anteriormente, se puede entender parcialmente, el tipo de relación que los jóvenes del BGU han creado con sus amigos o grupos de pertenencia. Si bien es cierto que hay una modificación en los patrones de construcción identitaria en los cuales los y las jóvenes se adscribían identitariamente a subculturas urbanas diferenciadas dentro de contextos de exclusión social; actualmente, la mayoría de ellos se integran en una identidad hegemónica con una supuesta apropiación identitaria individual y original. En ese contexto los y las jóvenes tienen una buena relación con sus pares, misma que se constituye y reafirma en la interacción diaria.

Al respecto, Feixa describe la conceptualización teórica de lo juvenil en los College Boys de la sociedad americana de la segunda mitad del siglo XX, donde la

escuela toma un papel esencial en los procesos de socialización, interacción y construcción de sentidos en los jóvenes, al ser un espacio en el que comparten mayor cantidad de tiempo con sus compañeros y profesores que con sus propias familias sanguíneas. Es importante recalcar que, a pesar de que los y las jóvenes tienen una buena relación con sus pares, hay quienes no confían plenamente en ellos. A demás de la existencia de jóvenes que confían plenamente en sus mejores amigos.

Al respecto, existen coincidencias entre los y las jóvenes y sus grupos de pertenencia, acerca de deseos, experiencias y líos propios de su edad, los cuales son comprendidos y gestionados de mejor manera entre pares, más que con sus propios progenitores. Debido a que sus grupos de pertenencia comparten un contexto cultural e identitario similar que los identifica. Además, los jóvenes se sienten identificados con sus pares a través de una serie de elementos como las actividades cotidianas, imaginarios, particularidades del lenguaje, expresiones, vestimenta, patrones de consumo, referentes culturales, realidades socioeconómicas y familiares, preferencias estéticas, significaciones eróticas, concepciones de género, etc. Sin embargo, de acuerdo a los hallazgos del cuestionario aplicado, los elementos de mayor identificación de los jóvenes con sus grupos de pertenencia en el contexto escolar, están ligados a la música como experiencia de consumo estético y la práctica de hobbies como praxis cotidiana.

En palabras de Bourdieu, este sinnúmero de elementos culturales compartidos por los jóvenes, denota que comparten un mismo habitus desde el cual significa la realidad y guían su praxis. A pesar de que es inherente a las identidades juveniles, su diferenciación respecto de la cultura parental, este grupo social pertenece a una construcción cultural histórica, lo que en palabras de Hall y Jefferson significa, que no parten de la nada, sino, de una serie de elementos y condicionantes precederos propios de la cultura parental que persiste en las subculturas juveniles. Esto ocurre porque el habitus va más allá de la relación intergeneracional, es más, supera las mismas relaciones interclasistas. La imposición, normalización y naturalización de un habitus “válido”, significan la hegemonía de la cultura de la clase social dominante productora de dicho habitus.

Los jóvenes en el contexto de la Unidad Educativa estudiada, poseen un habitus en gran medida determinado por el consumo simbólico, proveniente de una industria cultural especializada en lo juvenil.

La relación que establecen los jóvenes con la industria cultural determina la construcción de nociones como territorio, cuerpo, género y condición socioeconómica, entendidas como referentes identitarios juveniles (Cadavid Gaviria V., 2009).

Es así que las distintas configuraciones identitarias están marcadas por el consumo de símbolos identitarios, que para este caso, se canalizan a través de la música, que refuerza la transmisión de nociones de la estética juvenil, lenguaje, género, relaciones afectivas y eróticas, la interpretación de la sexualidad, los estereotipos eróticos, etc. Esto implica que las condiciones culturales territoriales sean desplazadas por simbolizaciones sin contenido ideológico, sino como símbolos-imágenes listos para el consumo, que conecta a los jóvenes con un a cultura global, proveniente de una clase dominante global, que incentiva consumo global específico para cada necesidad y expresión cultural. Muestra de ello es el tipo de consumos en los tiempos de ocio de los jóvenes, entendidos en esta investigación como hobbies.

Una vez descrita la forma de relacionarse que tienen los y las jóvenes con sus pares y grupos de pertenencia, el siguiente paso es comprender como perciben a dichos grupos, entender si existe la posibilidad de que los y las jóvenes consideren a sus pares como “familia”.

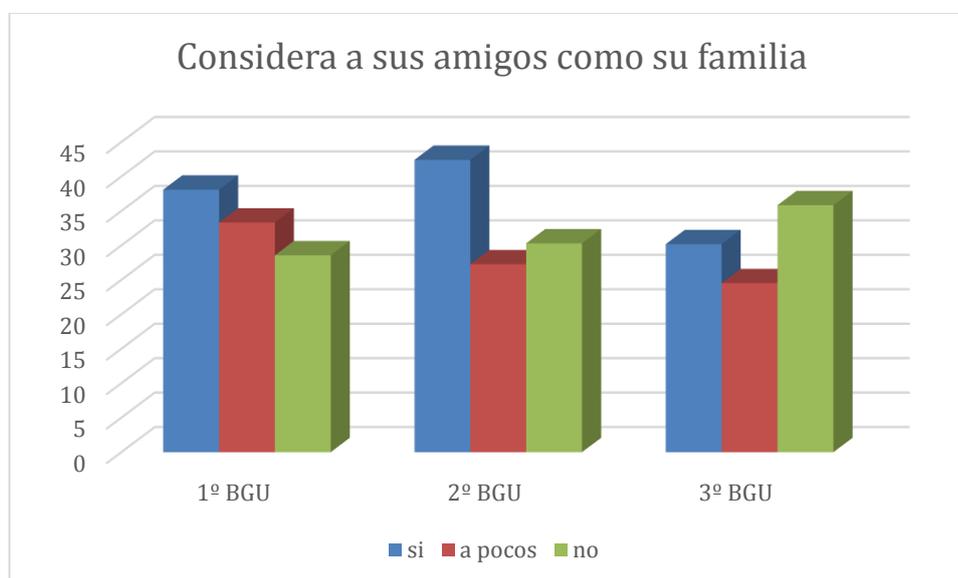


Figura 24: Los estudiantes del BGU de la UE Luxemburgo consideran a sus amigos como su familia

Como se observa en el gráfico anterior la mayoría de estudiantes encuestados consideran como familia a sus amigos, a todos o a pocos, seguido de los jóvenes que no los consideran familia. Al respecto, los jóvenes que consideran a sus amigos como su

familia parten por un lado del tiempo que comparten juntos, el tipo de relaciones de fraternidad que construyen, lealtades, comprensión, consejo, entre otras.

En el caso en que los jóvenes no consideran a sus amigos como familia, ellos parten primeramente de la desconfianza que sienten por la posible falta de lealtad que puedan recibir de sus amigos. Hacen referencia también, a lo que Bourdieu define como una separación hecha desde el sentido hegemónico, para diferenciar familia de amigos. La primera como unidad de sujetos emparentados por lasos de consanguineidad que habitan un mismo espacio, es decir una morada, y los segundos como pertenecientes a ese afuera donde se construyen relaciones afectivas fraternales, pero los deseos individuales no necesariamente son postergados en pro del bienestar de la colectividad como ocurre en el adentro de familiar.

En cuanto a la concepción de los jóvenes acerca de los requisitos que deben cumplirse para que sus pares sean considerados como sus familias, se aprecia la cantidad y calidad de tiempo y experiencias cotidianas compartidas con sus pares, lo que puede hacer referencia al proceso de institucionalización ritual de Bourdieu, que genera una serie de prácticas simbólicas para consolidar disposiciones afectivas en el ámbito familiar, en este caso profundos lazos afectivos fraternales. Lo que se profundiza cuando los jóvenes se sienten identificados con sus pares, al coincidir sus significaciones debido a su adscripción a los mismos grupos de pertenencia.

Por otro lado, hay un fuerte sentido de lealtad y confianza debido a que no se sienten juzgados por sus pares que comparten experiencias similares. Esto difiere de la familia sanguínea donde la “disposición amante” de los miembros es casi obligatoria, independientemente de que las relaciones construidas en el seno de la familia sean positivas. En la familia tradicional, sus integrantes están obligados a manifestar amor fraternal y filial así como respeto a la autoridad familiar, lo que no necesariamente ocurre en familias no tradicionales donde hay cierta conflictividad en las relaciones afectivas ligadas a las particularidades del hogar. Finalmente, Bourdieu describe a la familia como una colectividad emparentada que comparte un espacio común o morada; en este sentido, se puede explicar por qué una variable común en la opinión de los jóvenes que no consideran a sus amigos como familia, parte del planteamiento de que no viven con ellos.

Conclusiones

La presente investigación demuestra que la construcción colectiva de identidades juveniles, el contexto familiar y la escuela; son instancias interrelacionadas entre sí, que determinan las cualidades del proceso educativo.

Escuela y familia, entendidas como instituciones activas para la producción y reproducción cultural, cumplen con sus funciones institucionales sobre su objeto de ser: las y los jóvenes. Sin embargo, tras la naturalización de la pertinencia de estas estructuras, existen ocultos, una serie de condicionamientos sociales que determinan la funcionalidad y eficiencia de las mismas. Sobre este contexto, los y las jóvenes construyen su identidad a través de extraordinarios esfuerzos para diferenciarse de la cultura parental, esto a partir de elementos identitarios transmitidos, de una manera singular, gracias a las tecnologías de información que se consolidan como una fuente inagotable e infinita de símbolos identitarios destinados al consumo simbólico para la consolidación identitaria juvenil individual y colectiva.

La Unidad Educativa Luxemburgo, como institución educativa, está estructurada sobre los ejes analizados por Bourdieu. Tiene por objeto llevar a cabo una acción pedagógica (AP), a través de una Autoridad Pedagógica (AuP) que pretende cumplir con un Trabajo Pedagógico (TP) lo suficientemente prolongado y eficiente, como para consolidar un habitus determinado en los estudiantes. Este proceso inviste a la AuP (cuerpo docente y autoridades), de una legitimidad exacerbada gracias a su pertenencia a una Institución Educativa que forma parte del Sistema Educativo consolidado hegemónicamente. La AuP investida de legitimidad, detentora del conocimiento legítimo y su transmisión, es denominada Autoridad Escolar (AuE).

Para Bourdieu, la legitimidad de la AuE no necesita legitimarse periódicamente por criterios de eficiencia y calidad, pues dicha legitimidad viene dada *per se*, por la pertenencia al Sistema Educativo legítimo. Sin embargo, este planteamiento explica la realidad investigada parcialmente. Si bien es cierto que para los alumnos, la imposición de la autoridad escolar como autoridad de conocimiento es obligatoria e incuestionable, el Estado tiene mecanismos de control y regulación para valorar la pertinencia o no, del cuerpo docente a través de capacitaciones y evaluaciones. Además, varios estudiantes y sus familiares, han modificado su significación en torno la escuela y sus autoridades escolares, por lo que, basados en el ejercicio de derechos de adolescentes y jóvenes,

cuestionan ciertas prácticas de maestros y autoridades, sobre todo en cuanto al trato que tienen para con los estudiantes. Esta transformación en las significaciones de educandos y sus familias, es interpretada negativamente por parte de las autoridades escolares, quienes encuentran en estos imaginarios, una falta de correspondencia entre derechos y responsabilidades.

Lo antes descrito guarda relación con el desempeño académico de los estudiantes. Las autoridades de la institución encuentran un desenvolvimiento académico deficiente del estudiantado, lo que se corrobora con la opinión de estos últimos, pues en su mayoría realizan el mínimo esfuerzo para por lo menos, aprobar los distintos niveles educativos. Si bien los criterios de evaluación de la Unidad Educativa, se modifican únicamente para estudiantes con necesidades educativas especiales; el resto de estudiantes, son evaluados bajo un mismo criterio académico, cuyos resultados demuestran la ineficiencia del proceso educativo.

Las autoridades escolares, responsabilizan de esta problemática a las familias de los estudiantes, acusándolos de ser incapaces de transmitir hábitos y herramientas de estudio, así como criterios de responsabilidad a los jóvenes. Bourdieu encuentra explicación sobre el tema, a partir de las condiciones sociales que determinan a las Instituciones Educativas y se ocultan tras sus criterios de selección y eliminación. En este sentido, lo que se oculta tras el bajo rendimiento académico de los estudiantes, son las condiciones sociales en que se desenvuelven tanto ellos como sus familias, mismas que vivencian un habitus determinado por su relación con la cultura dominante.

La familia para Bourdieu, es la primera institución de socialización del habitus y reproducción de la cultura; sus limitaciones provienen de su capacidad de acceder a, y acumular capital económico, cultural y social. El habitus que las familias socializan con niños y niñas, condiciona su capacidad y efectividad a lo largo del proceso educativo. Entonces, a más de las decisiones de los individuos, las condiciones sociales cronológicas juegan un papel determinante en el desenvolvimiento académico de los jóvenes.

Si bien es cierto que un alto número de estudiantes provienen de familias con estructuras diferentes, la mayoría de jóvenes pertenece a familias nucleares tradicionales. Sin embargo, el que las familias guarden estructuras “funcionales”, no es garantía de que sean funcionales en su praxis. Esto se refleja en los limitados niveles de

confianza que los y las jóvenes han desarrollado para hablar abiertamente de temas de su interés con sus progenitores, así como en el mínimo tiempo de calidad que pueden compartir estudiantes y progenitores en el día a día; debido las condiciones socioeconómicas que determinan el tipo de empleo y los horarios de trabajo de estos últimos.

Al respecto, Hall y Jefferson, encuentran que la construcción de identidades juveniles, parte de un contexto histórico que determina que ciertos elementos culturales hegemónicos, propios de la cultura parental reproductora de la cultura dominante, se mantengan en los jóvenes a pesar de su necesidad de diferenciación de los adultos. Los autores hallan que la pertenencia de los jóvenes a un grupo o clase social, influye de tal manera en sus procesos identitarios, que terminan condicionando sus límites y expectativas en cuanto a su escolaridad, vida laboral, cultura, etc. En este sentido, la mayoría de jóvenes entienden la escolaridad como una condición básica para la obtención de conocimientos, con los cuales pretenden garantizar un mejor futuro al potenciar sus oportunidades de empleo. Sin embargo, este discurso no coincide con sus esfuerzos académicos realizados y tampoco con la realidad de su contexto social inmediato, determinado por altos niveles de desempleo para jóvenes bachilleres, universitarios y profesionales.

A más de las condiciones estructurales y sociales que determinan el rendimiento escolar de los jóvenes, su bajo desempeño guarda relación con un imaginario colectivo propio de las identidades juveniles de la institución, el cual se basa en dar el mínimo esfuerzo en cuanto a responsabilidades y buscar la máxima retribución en cuanto a la satisfacción de sus necesidades materiales suntuarias que son satisfechas por sus padres. En este sentido, la mayoría de padres comparten esta postura de comodidad de los jóvenes, al partir desde una concepción de la juventud como “la mejor edad”, la cual debe estar deslindada de responsabilidades, esfuerzos y sacrificios propios de la vida laboral en la adultez. Desde este imaginario, y a pesar de sus limitaciones económicas, los progenitores intentan satisfacer las necesidades identitarias estéticas y tecnológicas de sus hijos e hijas.

Por su parte, el criterio de los y las jóvenes frente a su notable falta de motivación en torno al proceso educativo, tiene que ver con una limitada innovación metodológica, didáctica y de contenidos en el proceso de enseñanza. A más de las limitaciones espaciales y de equipamiento de la Institución; las limitaciones socioeconómicas y

socioculturales de los contextos familiares de los educandos; se suma la frontera cultural generacional en los horizontes de sentido de autoridades y educadores, que les limita para conectar con el horizonte cultural de los jóvenes. Por esta razón, el profesorado, no logra funcionalizar las innovaciones contemporáneas simbólicas y tecnológicas dominadas por las subculturas juveniles, para potenciar el proceso educativo.

Además, ni las autoridades, ni el personal docente, están facultados para elegir, priorizar o determinar los contenidos del proceso educativo, apenas pueden incidir de manera limitada en la forma de su transmisión, por su sujeción al Currículo Educativo impuesto por el Ministerio de Educación como instancia representante del Estado. Precisamente en este punto, toma sentido el planteamiento de Bourdieu acerca de la educación como proceso de reproducción cultural que a la vez reproduce las relaciones sociales inequitativas determinadas por la cultura dominante. Son los grupos o clases sociales dominantes, quienes imponen el cómo, qué, quién, y a quienes van dirigidas las acciones pedagógicas del Sistema Educativo formal, viabilizados, en este caso, por las determinaciones del Estado.

Por otra parte, estos condicionamientos culturales generacionales antes mencionados, influyen también a nivel de la consolidación de disciplina dentro de la Unidad Educativa. Es precisamente a este nivel, que se manifiestan en mayor medida, los choques culturales entre las subculturas juveniles y la cultura parental, representada por las figuras de autoridad escolar. Además, a este nivel se visibiliza la influencia determinante del internet, las redes sociales, el consumo estético musical, los estilos, la vestimenta, sobre los procesos de construcción colectiva de identidades juveniles.

Para Castells, en la sociedad red los y las jóvenes construyen su identidad a partir de una multiplicidad de elementos identitarios que se estructuran individualmente, en torno a una identidad central articuladora compartida socialmente. El internet y las redes sociales son determinantes en este proceso, puesto que se consolidan como fuentes infinitas e inagotables de elementos simbólicos prestos para su consumo. Los jóvenes de la Unidad Educativa Luxemburgo, plantean que el uso de tecnologías informacionales y redes sociales son determinantes para su constitución identitaria, donde son objeto de principios culturales hegemonizados por las clases dominantes de la sociedad contemporánea, que plantean el consumismo cultural juvenil, motivado por la industria cultural como eje de los procesos de construcción identitaria para este grupo social.

El internet y las redes sociales, se convierten entonces, en el canal para la socialización de elementos identitarios propuestos por una industria cultural especializada en lo juvenil. De esta manera, se socializan dialectos, comportamientos, significaciones de la vida cotidiana, imaginarios en torno a los diversos temas de interés de los jóvenes, el consumo estético, el estilo, el género, entre otros. Los jóvenes de la institución investigada, plantean dos aristas esenciales en su construcción identitaria, Por un lado, el consumo estético de la música, y por otro lado la vestimenta como elemento identitario esencial para la diferenciación con respecto del mundo adulto.

La música, en la sociedad de la información, comunica elementos identitarios determinantes para los jóvenes. A más de producir identificaciones emocionales para quienes la escuchan; “transmite identidad”. Esto ocurre gracias al desarrollo de tecnologías de la información: internet y redes sociales, que se transmiten a través de dispositivos de comunicación individualizada: ordenador y Smartphone. Para el caso de los y las jóvenes de la Unidad Educativa Luxemburgo, la identidad comercial masificada hace referencia a las culturas trap y reggaetón. El consumo simbólico de la industria cultural, trasferido gracias al internet, produce una estética diferenciadora de estas subculturas. En este punto se interrelacionan conflictivamente, la construcción colectiva de identidades juveniles por un lado y el contexto escolar por el otro.

Al respecto, las familias de los y las jóvenes estudiantes, a casusa de sus condicionamientos socioeconómicos, no logran prestar la suficiente atención y control sobre los jóvenes en su ingreso al consumismo simbólicos a través de internet. Este proceso tiene consecuencias directas en la formación de sus necesidades estéticas y tecnológicas. Los y las representantes de estudiantes, a pesar de sus limitaciones económicas, pretenden satisfacer dichas necesidades, vinculadas al consumo de modas, tecnología, hobbies, etc. Este tipo de consumo determina el vaciamiento ideológico de los símbolos consumidos, que son reemplazados por un consumismo de símbolos espectaculares, reemplazables como mercancías desechables.

Por su parte, la escuela no logra procesar estos horizontes de sentido de las identidades juveniles. La institución educativa tiene su propia identidad estética basada en un sinnúmero de usos normativos, el más representativo, el uso del uniforme escolar. Esta propuesta de identidad institucional, entra en conflicto con la estética juvenil, lo que conduce a que los estudiantes creen códigos de resistencia, compartidos y reforzados por sus grupos de pertenencia; este proceso les permite sobrellevar contextos

escolares de sojuzgamiento y exclusión. Podemos encontrar entonces, el uso de prendas de vestir ajenas al uniforme de la institución, el uso de chompas y gorras, tatuajes, piercings, expansiones, cortes de cabello; así como la personalización de los uniformes.

En resumen, se puede afirmar que el uso del internet y las redes sociales son determinantes en la construcción identitaria juvenil a nivel individual y colectivo, puesto que fomenta un “consumismo cultural” que constituye identidades comerciales vaciadas de contenidos ideológicos, mismas que se muestran a través de manifestaciones como: el consumo estético de símbolos audiovisuales dentro de los géneros musicales de preferencia de los estudiantes: trap y reggaetón; el consumo de estilos específicos de vestimenta; usos de modismos idiomáticos y redes virtuales de afectos y comunicación, ente otros.

Por su parte, el contexto familiar se relaciona con este proceso, al brindar las condiciones materiales y simbólicas para su consecución, además de insertar a los y las jóvenes, en el habitus al que pertenecen, el cual no necesariamente es funcional para el desenvolvimiento académico eficiente a lo largo del proceso de escolarización; este proceso ocurre al momento de la imposición de la primera educación familiar en la infancia.

Finalmente, la escuela, en su esfuerzo por imponer una arbitrariedad cultural parental dominante, es cuestionada por las subculturas juveniles, quienes “resisten” desde sus grupos de pertenencia, a incluirse dentro de los mecanismos escolares de transmisión de conocimientos y disciplina, generando interacciones conflictivas dentro de la institución.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude. (1970). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, España: editorial Taurus.
- Bourdieu, P. (1994). *El espíritu de la familia*. Paris, Francia: Editions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. España: Gedisa Editorial
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer S.A.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. El poder de la identidad volumen II*. México: Siglo XXI.
- Cadavid Gaviria, V. (2009), *Juventud e industria cultural: Referentes identitarios en transformación*. KAVILANDO revista virtual, vol. 1, núm. 2, pp. 67-72. Recuperado de:
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4018273.pdf&ved=2ahUKEwit0c3tyezjAhUGvVkKHRj5CBQQFjAAe_gQIBRAB&usg=AOvVaw3VKBazExfMetzzJKede3pe
- Colegio Fiscal Luxemburgo Blog spot. *Colegio Fiscal Luxemburgo*. Recuperado de:
<http://colegiofiscalluxemburgo.blogspot.com/>
- Díaz Criado, E. (2004). *Manuel Castells. La era de la Información. Individualismo y comunalismo en el origen de la violencia del siglo XXI*. Cuadernos de estrategia, ISSN 1697-6924, núm. 12, pp.147-172. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2203829>
- Enríquez, C. (2018). *En Ecuador la mayor cantidad de desempleados son jóvenes*. Revista Líderes, El Comercio. Recuperado de: <https://www.revistalideres.ec/lideres/ecuador-desempleados-jovenes-inec.html>
- Feixa, C. (1994). *De las bandas a las culturas juveniles, Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Universidad de Colima, vol. V, núm. 15, 1994, pp. 139-170, Recuperado de: http://bvirtual.ucol.mx/descargables/954_de_las_bandas.pdf
- Feixa, C. (1996). *Antropología de las edades*. Biblioteca Virtual de las Ciencias Sociales. Recuperado de: www.cholonautas.edu.pe
- García Canclini, N. (2003). *En una época sin respuestas políticas. Culturas juveniles*. Revista Telos. Núm. 56, Segunda época. Recuperado de:
<https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articuloperspectiva.asp?idarticulo=1&rev=56.htm>

- Hall, S. & Jefferson, T. (2014). *Rituales de resistencia: Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de postguerra*. Madrid, España: Ed. Traficantes de sueños
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana
- Luxemburgo, P. A. (2018). *Sensibilización PEI metas*. Quito, Ecuador.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus*. México: Ed. Cultura Libre.
- Mendoza Olvera, V. (2011). *Graffiti: construcción identitaria juvenil en la ciudad de México*. Tesis de maestría Recuperado de: https://issuu.com/coletivograffitiarte/docs/tesis_graffiti
- Mercado Maldonado, A., Hernández, O. & Alejandrina, V. (2010). *El proceso de construcción de la identidad colectiva*. Revista de Ciencias Sociales Convergencia, vol. 17, núm. 53, pp. 229-251. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10513135010>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2015). Reglamento para la Ley Orgánica de Educación Superior. Quito, Ecuador: MINEDUC
- Muñoz González, G. (2008). *La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios culturales*. Revista Argentina de Ciencias Sociales, año 6, núm. 11, pp. 217-236. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/269/26911765011.pdf>
- Muñoz González, G. (2010). *De las culturas juveniles a las ciberculturas del siglo XXI*. Congress of the Latin American Studies Association. Recuperado de: https://www.academia.edu/22709101/TITLE_De_las_culturas_juveniles_a_las_ciberculturas_del_siglo_XXI_-_Mu%C3%B1oz
- Ochoa, G. (2018). Entrevista para DECE y personal docente de la U.E. Luxemburgo. (D. Dueñas, Entrevistador)
- Pardo León, J. (2018). *Transformaciones estéticas: la narcocultura, la producción de valores culturales y la validación del fenómeno narco*. Revista de investigación en el campo del arte, 13 (24) pp. 400-409. Recuperado de: <https://doi.org/10.14483/21450706.13534>
- Secretaría técnica de prevención integral de drogas (2017). *Plan Nacional de Prevención Integral y Control del Fenómeno Socio Económico de las Drogas 2017-2021*. Recuperado de: http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/5.Dr._%20Josu%C3%A9%20Vega_Plan%20Nacional%20de%20Drogas%202017-2021.pdf
- Valenzuela, J. (2019). *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*; ed. El colegio de la frontera norte. Recuperado de: <https://www.worldcat.org/title/futuro-ya-fue-socioantropologia-de-ls-jovenes-en-la-modernidad/oclc/949644715/viewport>

ANEXOS

Anexo 1. Cálculo del tamaño de muestra representativa para estudiantes del BGU de la Unidad Educativa Luxemburgo.

Obtención del tamaño de la muestra (en una muestra probabilística)

Datos:

n = tamaño de la población 933 estudiantes

y = valor promedio de una variable = 1, un estudiante por curso

se = error estándar = 0,015, determinada por el investigador

v^2 = varianza de la población al cuadrado. Su definición se^2 : cuadrado del error estándar

s^2 = varianza de la muestra expresada como la probabilidad de ocurrencia de y

$p = 0,95$

n' = tamaño de la muestra sin ajustar

n = tamaño de la muestra

$$n' = \frac{s^2}{V^2}$$

$$s^2 = p(1-p) = 0,95(1-0,95) = 0,0475$$

$$V^2 = (0,015)^2 = 0,000225$$

$$n' = 0,0475/0,000225 = 211,11 \approx 211$$

$$n = \frac{n'}{1 + \left(\frac{n'}{N}\right)}$$

$$n = 211/[1+(211/933)]$$

$n = 172$ casos

Anexo 2. Formato de cuestionario aplicado a estudiantes del BGU de la Unidad Educativa Luxemburgo

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DEL BGU. UNIDAD EDUCATIVA LUXEMBURGO	
Curso	1 ^{er} B.G.V "B"
Paralelo	"B"
Fecha	21/Nov/2018
Edad	16 años
FAMILIA	
Con quién vives	Con mi madre
Quién es la cabeza de tu hogar	Mi madre
Cómo te llevas con tu familia	Me llevo con mi familia
Cuántas horas al día compartes con tu familia	1 hora
Confías en tu familia, crees que te entienden	Me y no
Te sientes bien en tu hogar o quisieras salir de ahí. Por qué?	Bueno estoy bien porque para sacerrado en mi cuarto y ya no me molestan
AMIGOS	
Perteneces a alguna agrupación: banda, pandilla, crew, etc. Cual es su nombre	Una agrupación de amigos con los cuales hago parkour nos llamamos C-Brace
Como te llevas con tus amigos o grupo	Muy bien
En qué te identificas con tus amigos o grupo (gustos musicales, vestimenta, hobbies, etc.)	Me identifico con los gustos musicales
Qué actividades realizas con tus amigos o agrupación	Ejercicio, jugar y parkour
Confías en tus amigos, crees que te entienden	Si confío pero no me entienden a mi
Podrías considerar a tus amigos como tu familia, por qué?	No a uno de mis amigos porque con él comparto todo
IDENTIDAD	
Te consideras parte de alguna identidad: rock, hip hop, trap, reguetón, folclor, etc. A cual?	A ninguno porque me gustan todos tipo de canciones

A qué etnia perteneces: mestizo, afrodescendiente, indígena, otra

Mestizo

Como influye la música en tu identidad

Pues me ayuda a concentrarme

Como influye la vestimenta en tu identidad

Pues bastante porque me gusta vestirme elegante y bien

Como influye el internet y las redes sociales en tu identidad

Pues me influye mucho solo para conversar a veces

Que opinas del consumo de drogas legales o ilegales son parte de la identidad?

Pues, depende la cantidad de problemas que tengas una persona para conseguir ese tipo de libertad

ESCUELA

Te gusta venir a la escuela

A veces

En tus palabras para qué crees que sirve la escuela

Para cuando sea grande tener un buen trabajo y vivir bien

Que te gusta y que te disgusta de la escuela en cuanto a la disciplina?

Pues me me disgusta mi me gusta

Que te gusta y que te disgusta de la escuela en cuanto al aprovechamiento

Pues me gusta que copiar bien pero me disgusta que hay poca apropiación comparando otros colegios

Te consideras un buen estudiante en cuanto a promedio. Por qué?

Oh, porque me hago los deberes

Te consideras un buen estudiante en cuanto a disciplina. Por qué?

Oh porque converso mucho

Que opina tu grupo o amigos de estudiar

Lo mismo o parecido que yo

Cuando hay problemas en tu familia afecta a tus estudios, por qué?

Pues me afecta porque me pasa con mi familia

Anexo 3. Misión, visión, ideas fuerza y principios de la Unidad Educativa Luxemburgo

MISION, ser una Institución formadora de estudiantes en todos los niveles y subniveles educativos, con bachillerato técnico en las especialidades de informática, contabilidad y bachillerato general unificado en ciencias, garantizando una educación inclusiva, integral e intercultural y en valores; fundamentándose en el modelo socio-constructivista; acorde a los objetivos y estándares de calidad educativa.

VISIÓN, La Unidad Educativa “Luxemburgo” Será una Institución Educativa emblemática, basada en el Modelo Pedagógico Socio-Constructivista , en la que sus estudiantes eleven su nivel académico; mediante implementación de ambientes de trabajo totalmente equipados, permitiendo desarrollar sus capacidades: cognitivas, psicomotrices, afectivas y valorativas; alcanzando la formación integral de la comunidad educativa, brindando un servicio educativo de calidad y con calidez que responda a los retos de la sociedad ecuatoriana; sostenida por un personal docente, administrativo y de servicios idóneo, actualizado, participativo y con un elevado nivel de desempeño profesional; comprometidos con la transformación social; acorde con los avances tecnológicos y respetuosos del medio ambiente. (Luxemburgo, 2018, pág. 4).

Ideas Fuerza:

Interiorizar los valores humanos, éticos, morales y cívicos.

Garantizar una educación inclusiva, de calidad y con calidez.

Precautelar, proteger y apoyar en la seguridad e integridad, física, psicológica y sexual.

Participar en eventos deportivos, culturales, académicos y sociales.

Capacitar a los docentes en el campo pedagógico, científico.

Fortalecer el respeto a la identidad institucional.

Crear Proyectos Educativos.

Principios

Educación Inclusiva.- El compromiso de la unidad educativa.

Trabajo en Equipo.- Mejorar el clima organizacional.

Solidaridad.- Ayudando a ayudar, protegiendo los intereses del estudiante.

Justicia.- Aplicar el principio de justicia respetando los debidos procesos legales que indica la ley Orgánica de Educación Intercultural.

Respeto Mutuo.- Respeto de su forma de pensar, sentir y opinar.

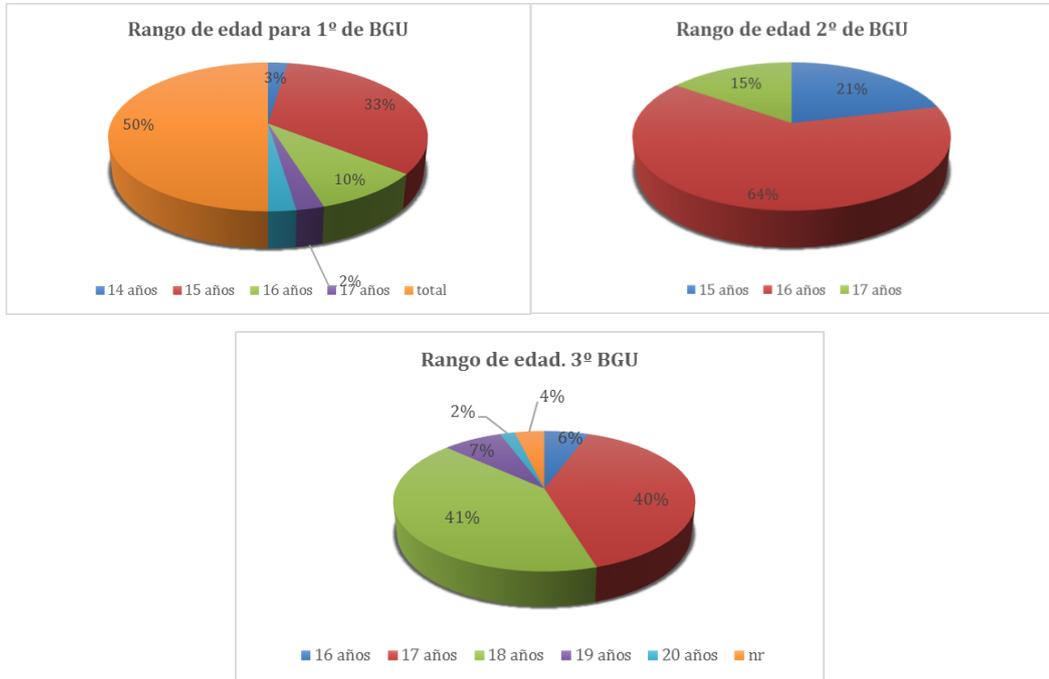
Transparencia.- En las acciones educativas.

Identidad Institucional.- Usos y cuidado de su uniforme y los bienes públicos.

Interculturalidad en la Enseñanza.- Promover la riqueza cultural, en los eventos académicos, cívicos y culturales (Luxemburgo, 2018, págs. 5-6)

Anexo 4. Figuras complementarias de datos estadísticos de cuestionarios aplicados a estudiantes del 1º, 2º y 3º BGU, U.E. Luxemburgo

Rangos de edad para 1º, 2º y 3º BGU



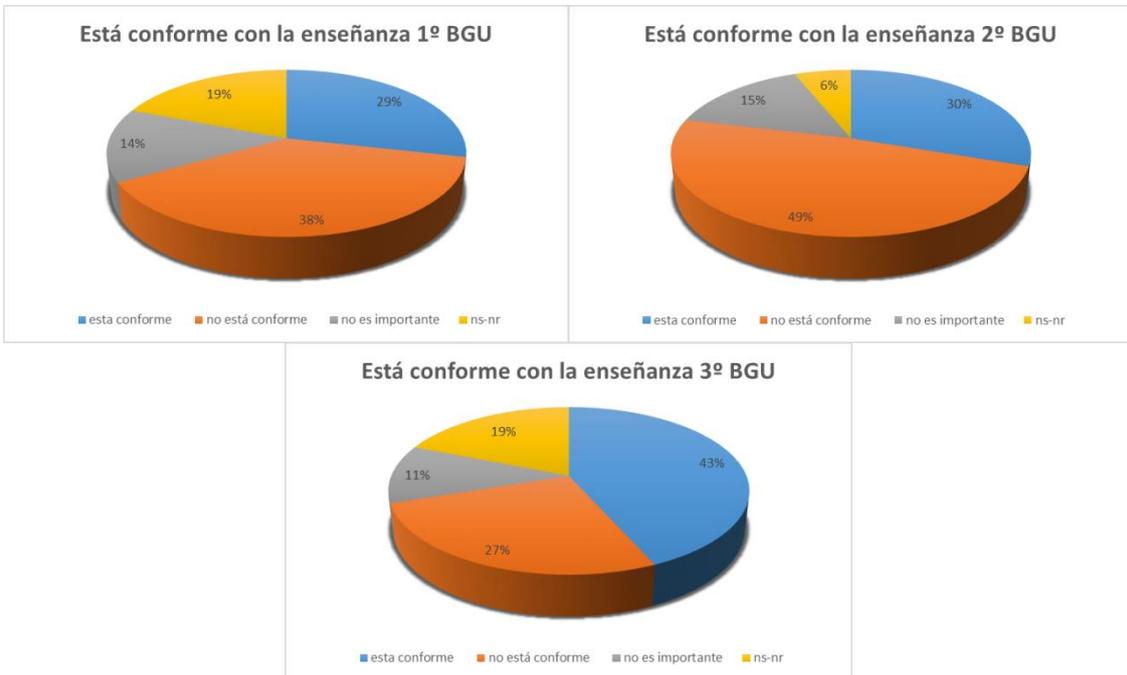
Percepción de estudiantes de BGU de la “Función o rol que cumple la escuela”



Porcentaje de estudiantes que gustan de asistir a la escuela, para 1º, 2º y 3º BGU



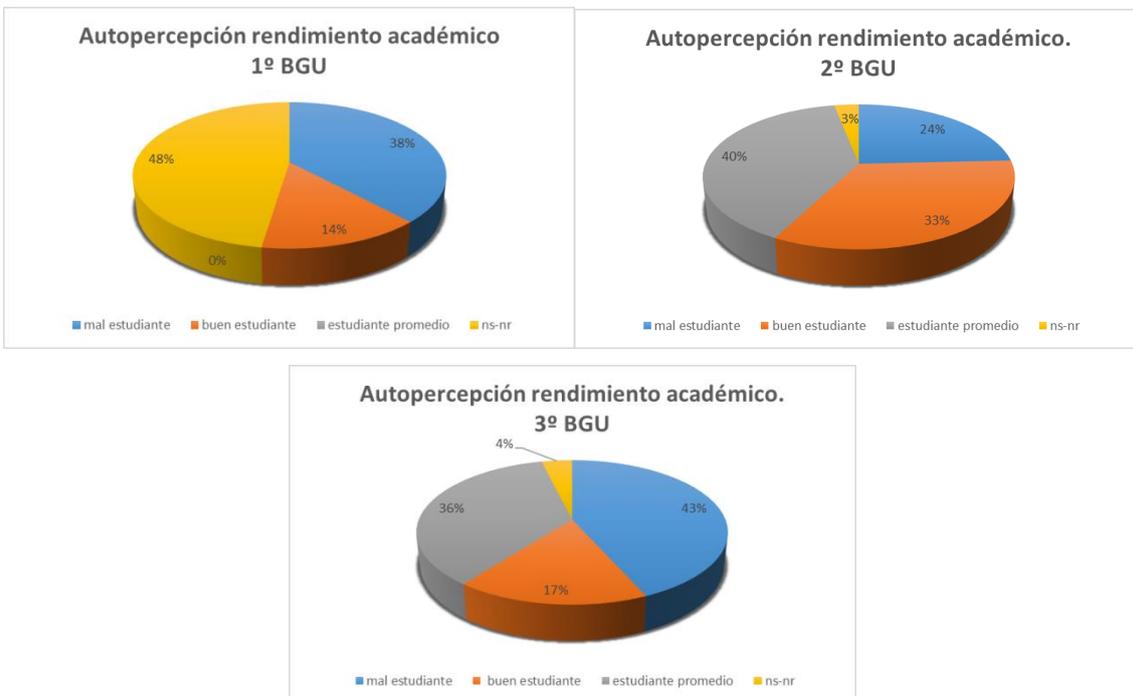
Percepción de estudiantes del BGU acerca de la enseñanza en la escuela



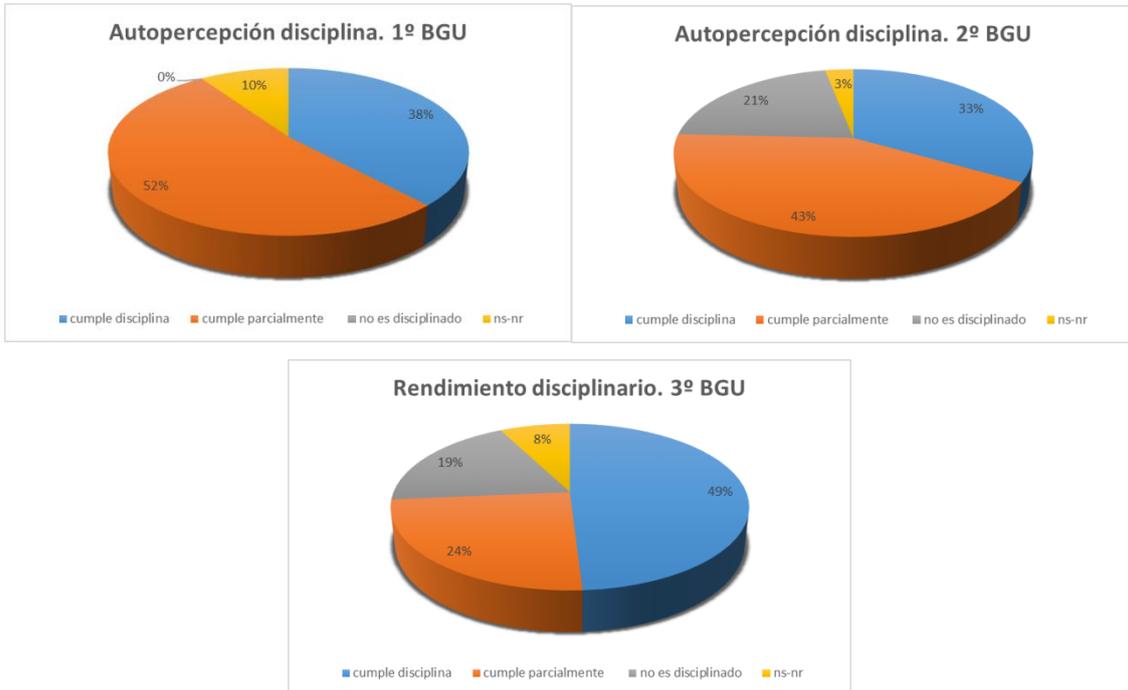
Percepción de estudiantes del BGU acerca de la implementación de disciplina en la escuela



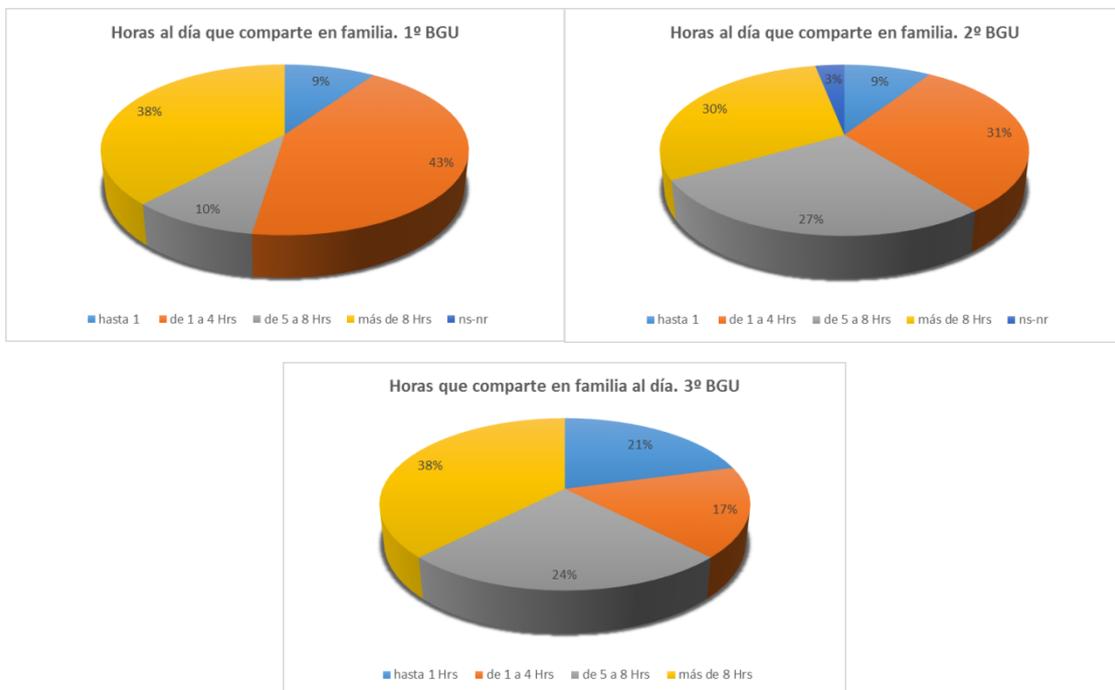
Percepción de los estudiantes del 1º, 2º y 3º BGU en cuanto a su rendimiento escolar.



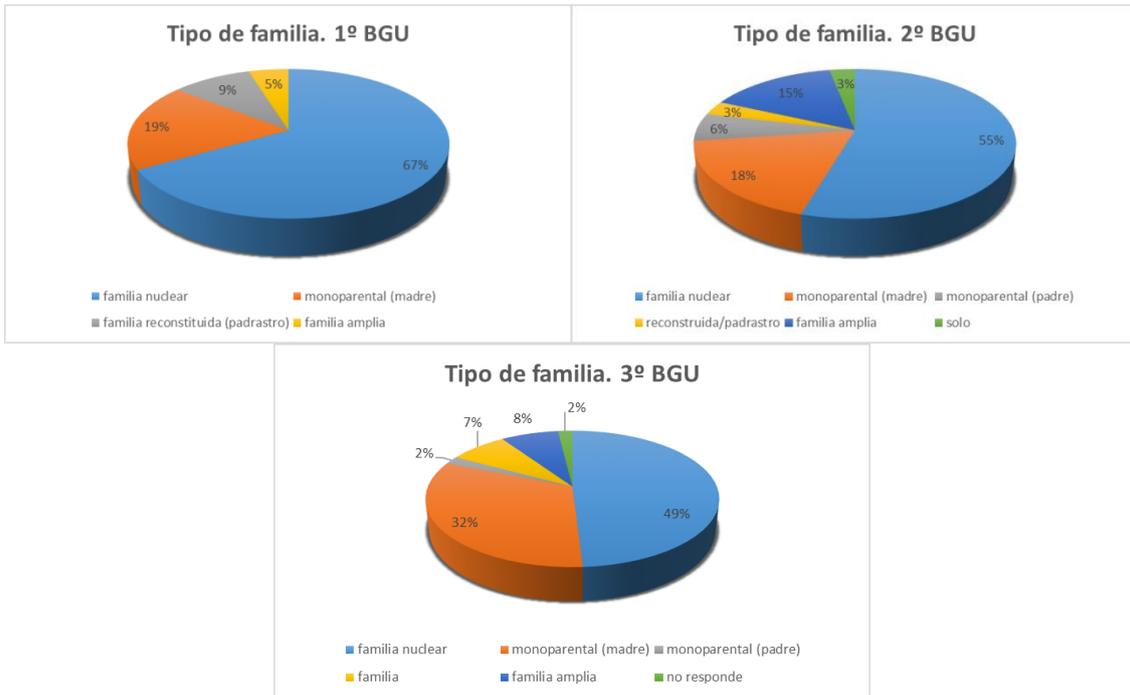
Percepción de los estudiantes del 1º, 2º y 3º BGU en cuanto a su desenvolvimiento disciplinario



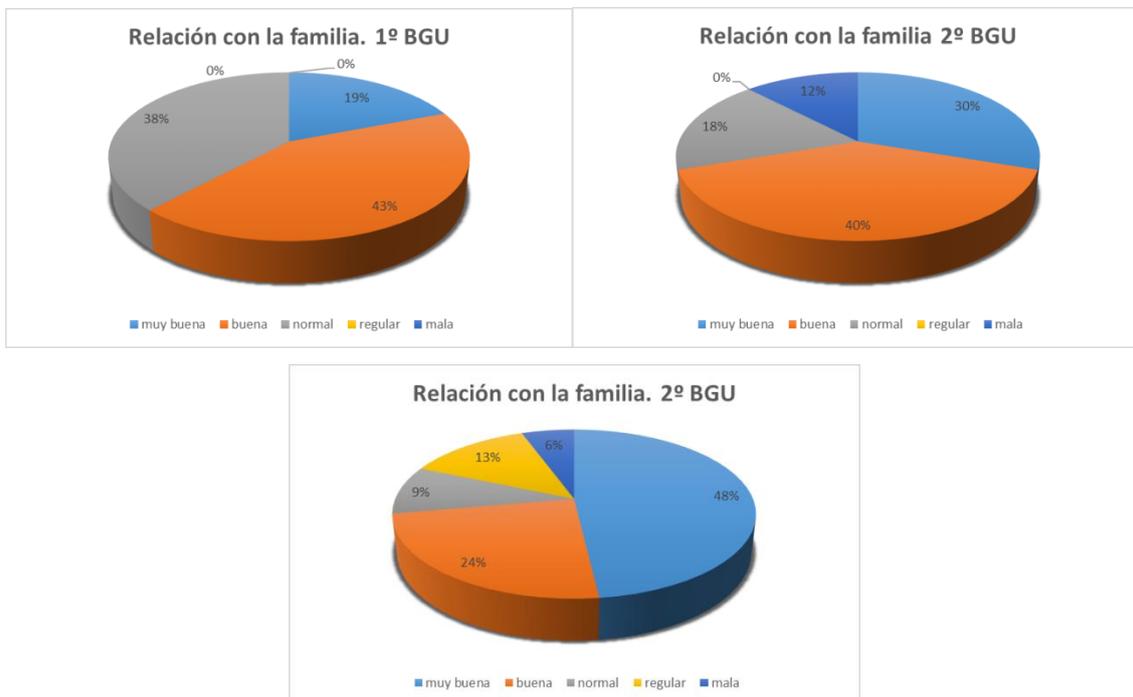
Horas al día que estudiantes del 1º, 2º y 3º de BGU comparte con sus familias



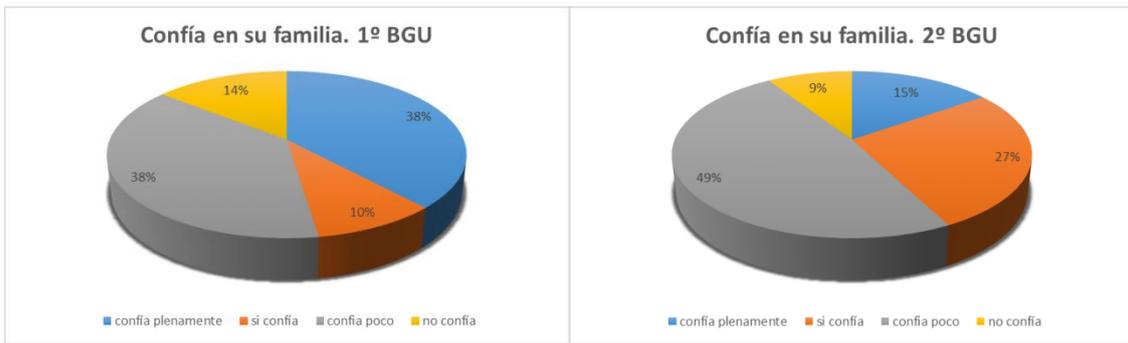
Tipo de familias a las que pertenecen los estudiantes del 1º, 2º y 3º de BGU



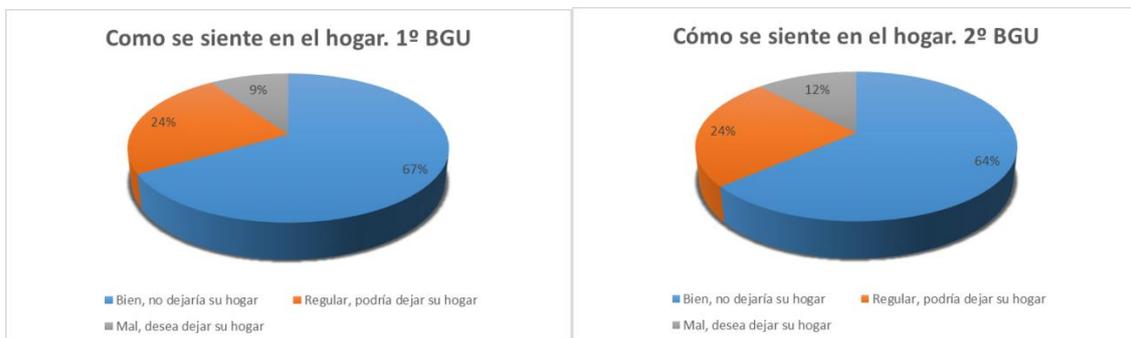
Tipo de relación de estudiantes de 1º, 2º y 3º de BGU con sus familias



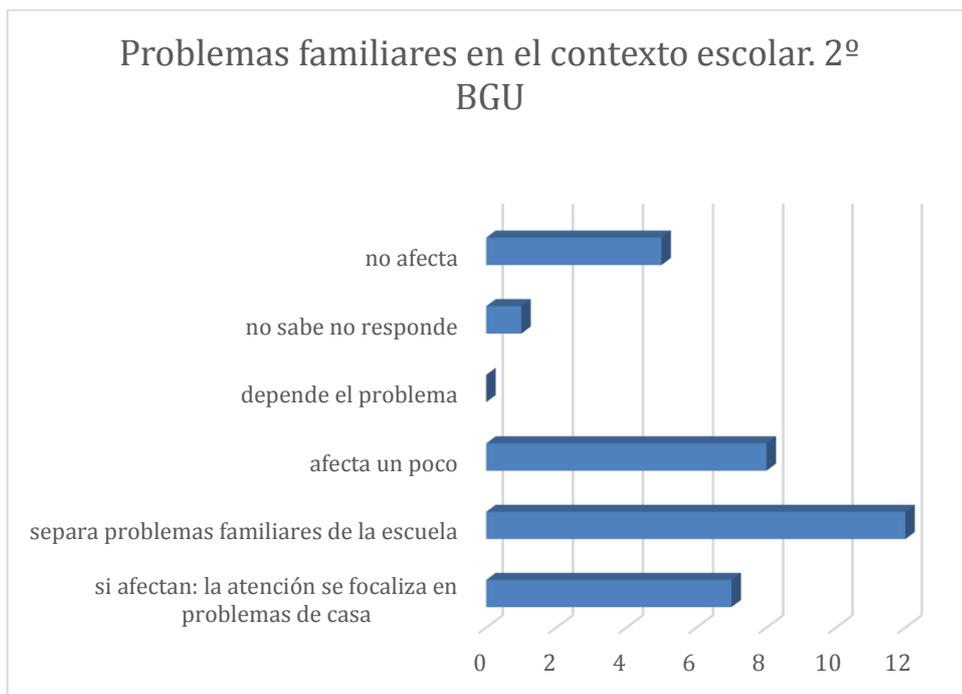
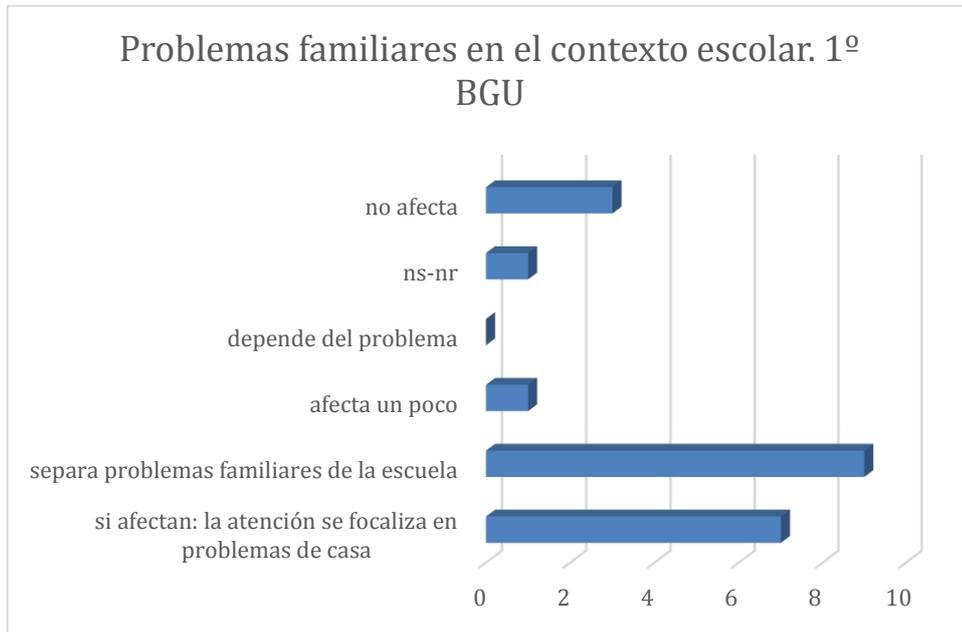
Nivel de confianza que los jóvenes del 1º, 2º y 3º de BGU tienen por su familia



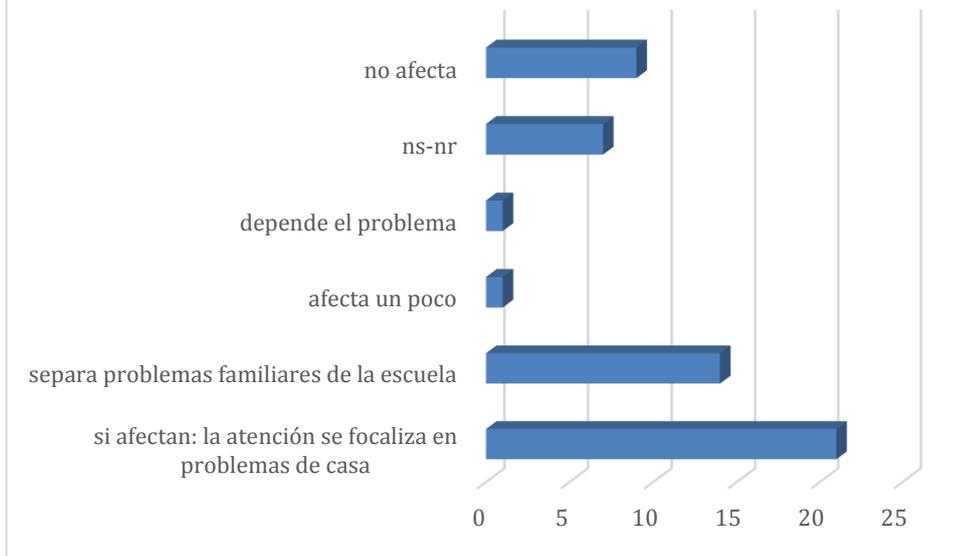
Cómo se sienten los jóvenes del 1º, 2º y 3º de BGU en sus hogares



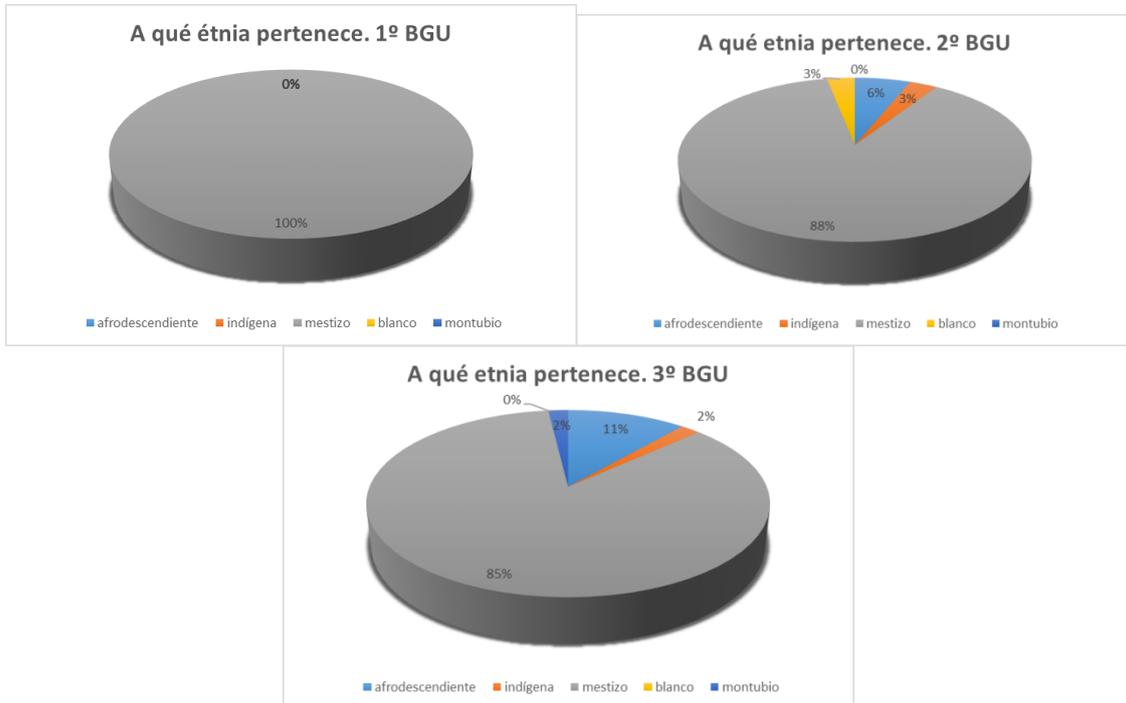
Cómo afectan los problemas familiares de jóvenes del 1º, 2º y 3º de BGU en la escuela.



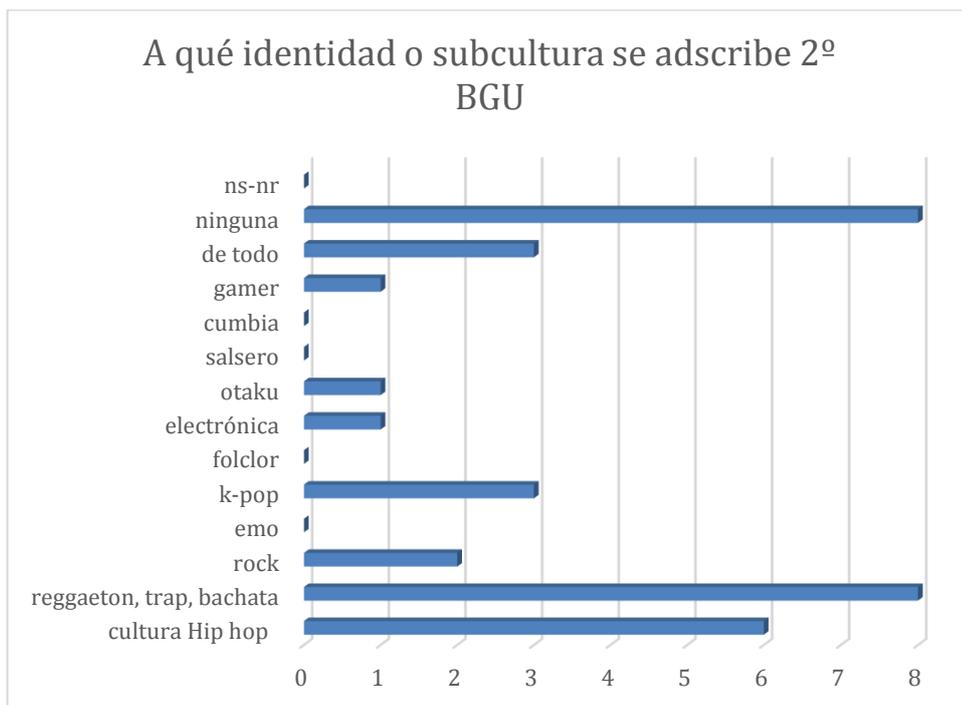
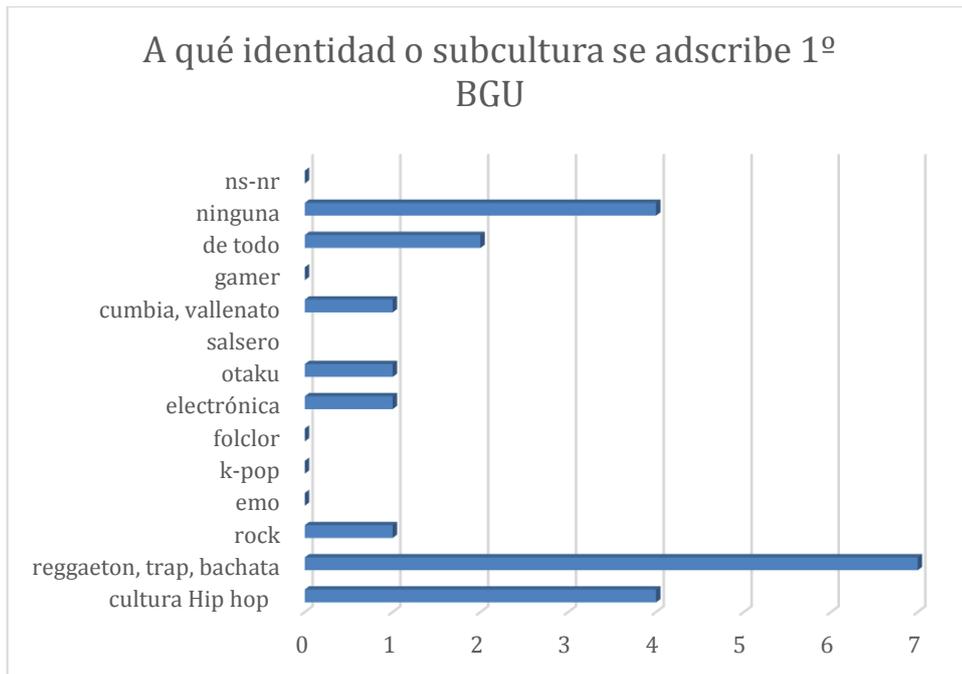
Problemas familiares en el contexto escolar. 3º BGU

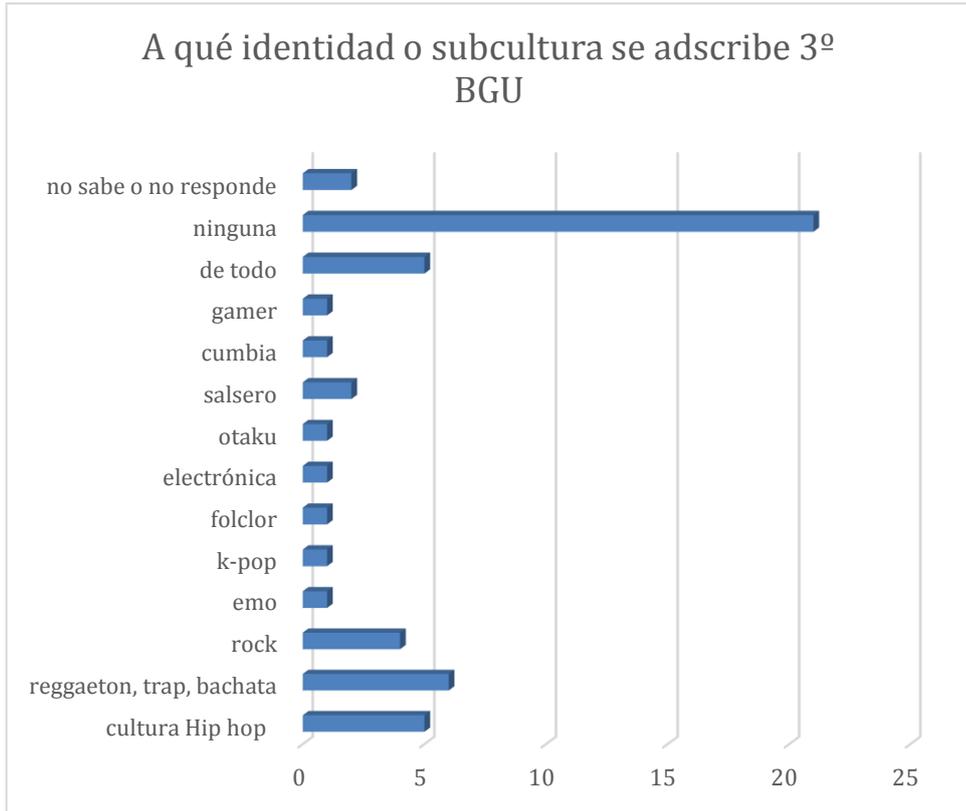


A qué etnia pertenecen los estudiantes del 1º, 2º y 3º de BGU.

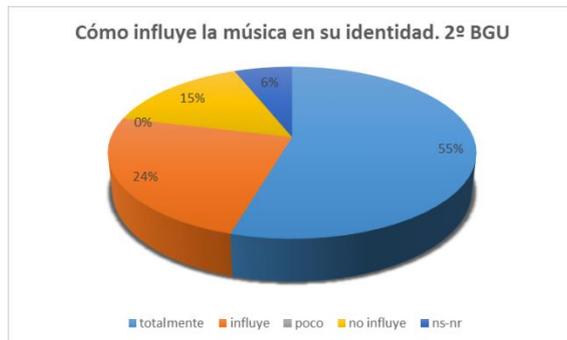
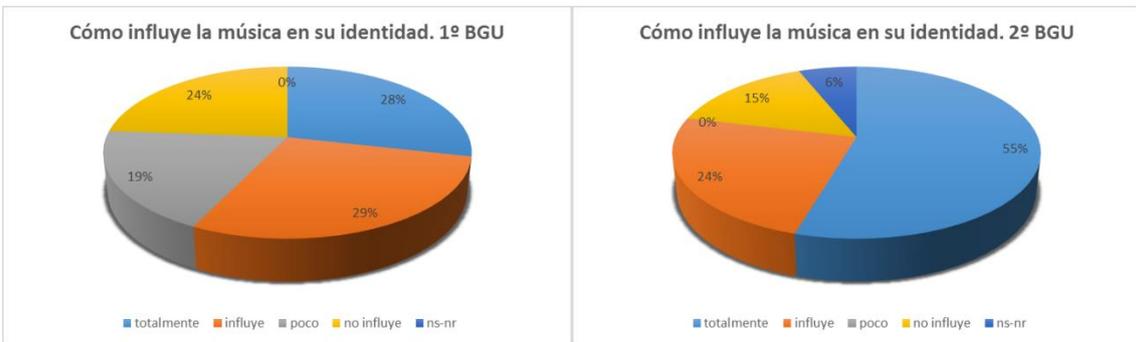


A qué identidad o subcultura pertenecen los estudiantes del 1º, 2º y 3º de BGU

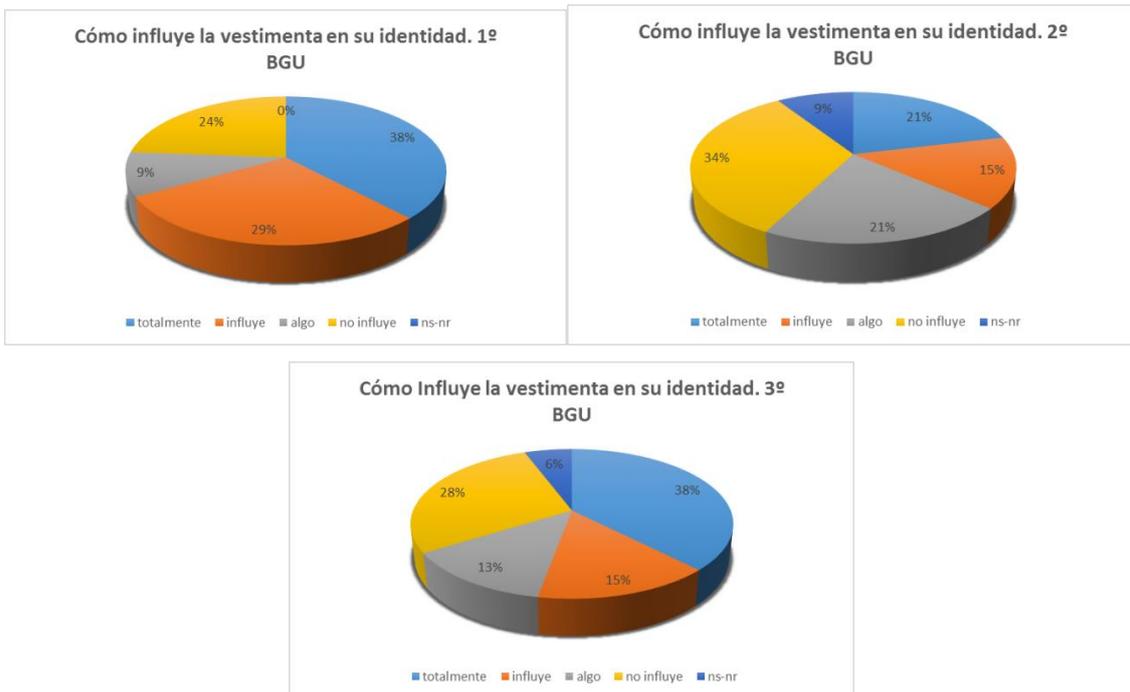




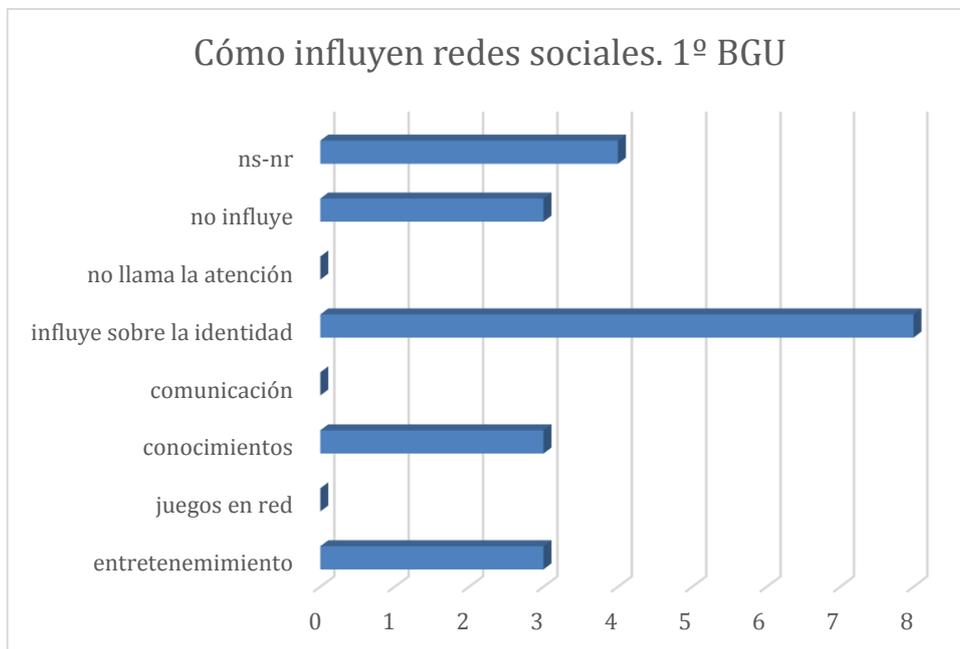
Cómo influye la música en la identidad de jóvenes del 1º, 2º y 3º de BGU.

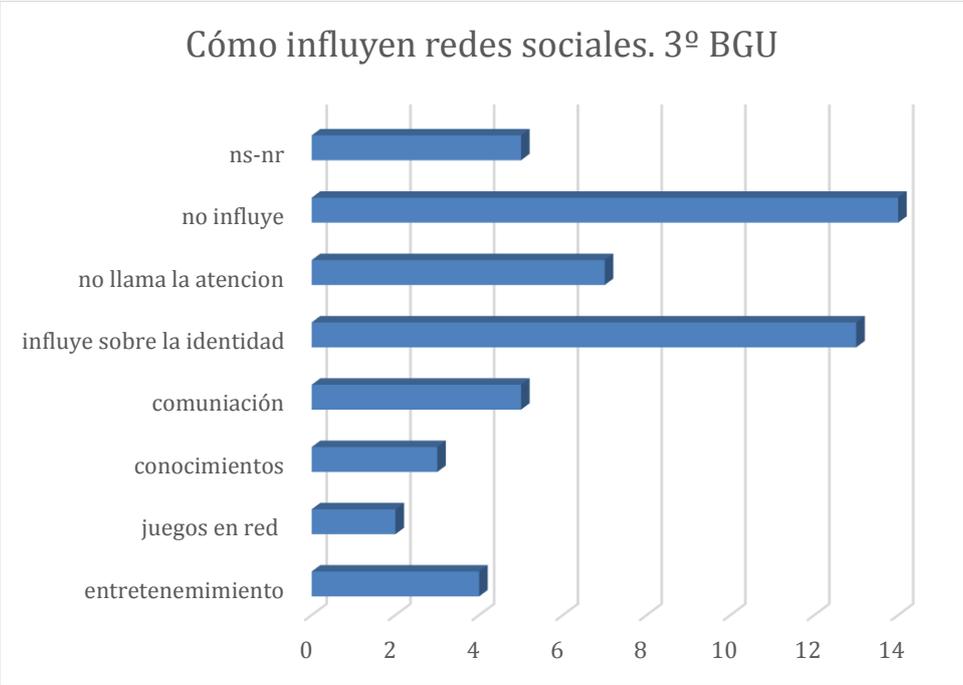
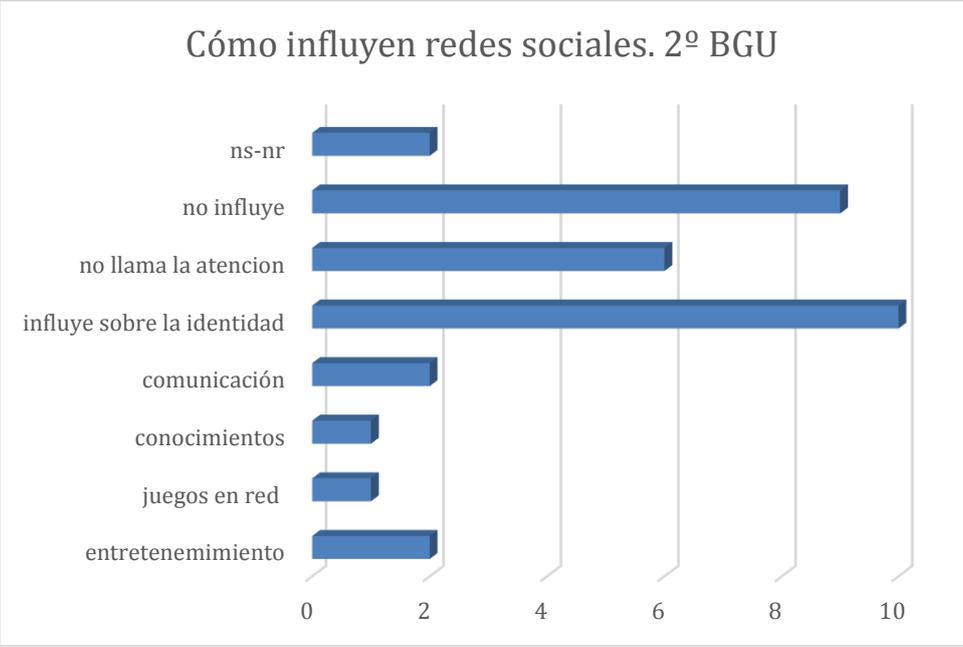


Cómo influye la vestimenta en la identidad de jóvenes 1º, 2º y 3º del BGU.

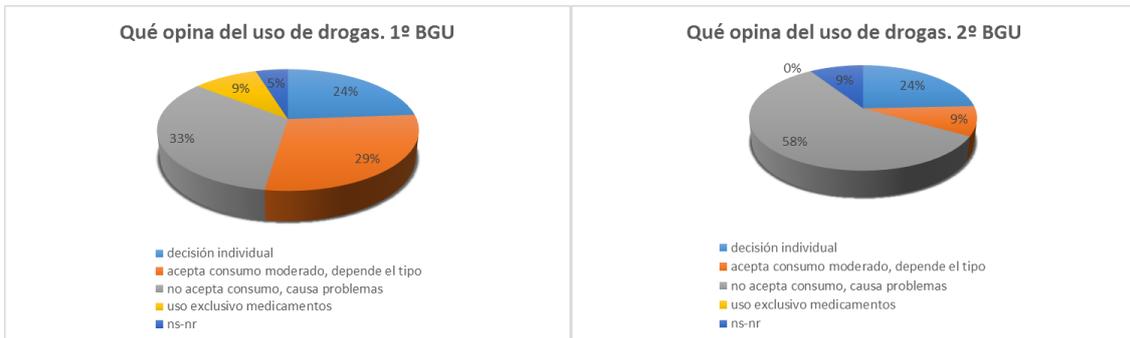


Cómo influye el uso de internet y redes sociales en jóvenes del 1º, 2º y 3º de BGU.

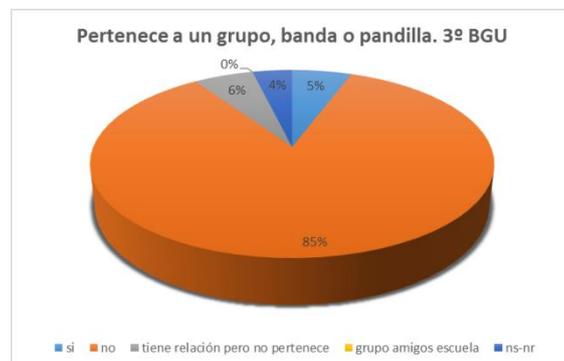
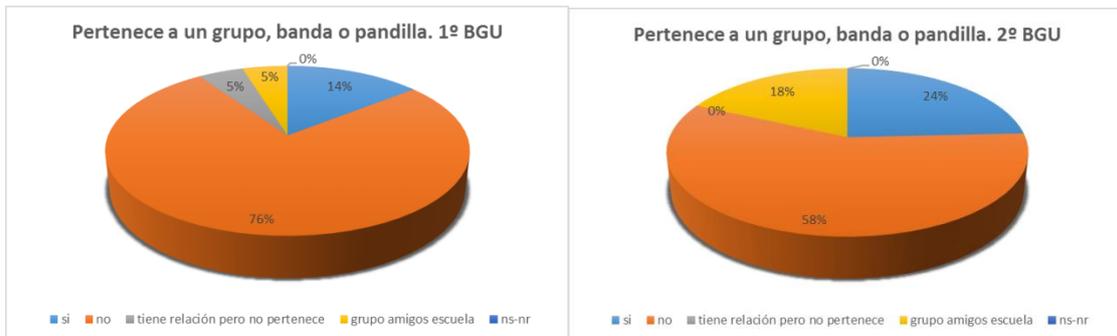




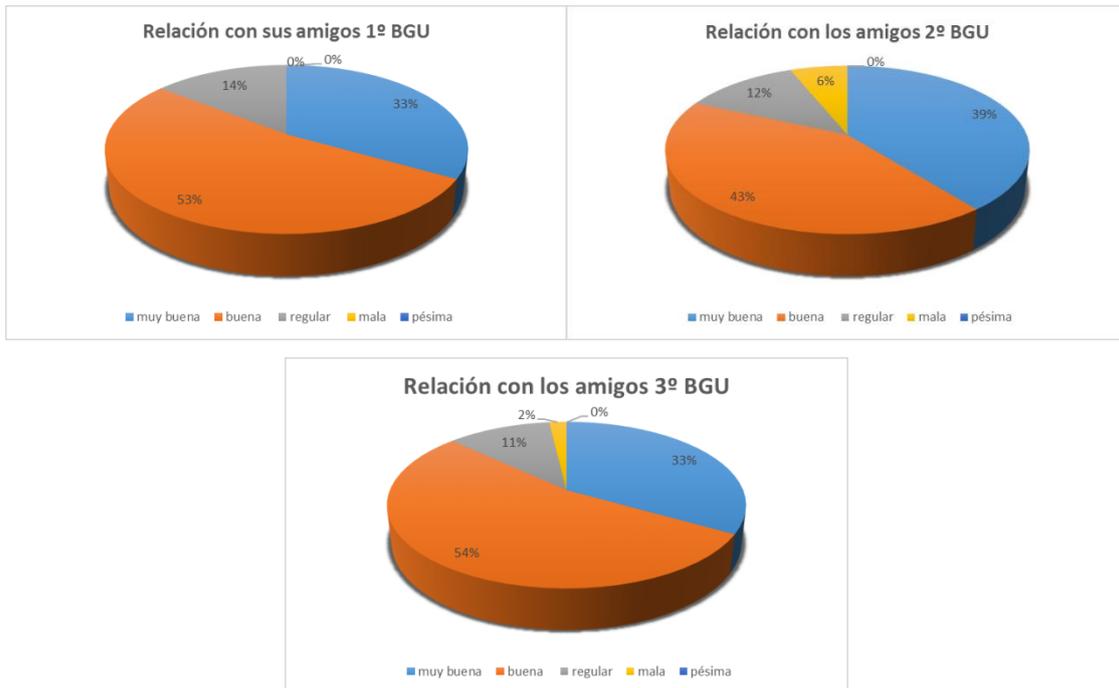
Cuál es la opinión de los estudiantes del 1º, 2º y 3º de BGU acerca del uso de drogas.



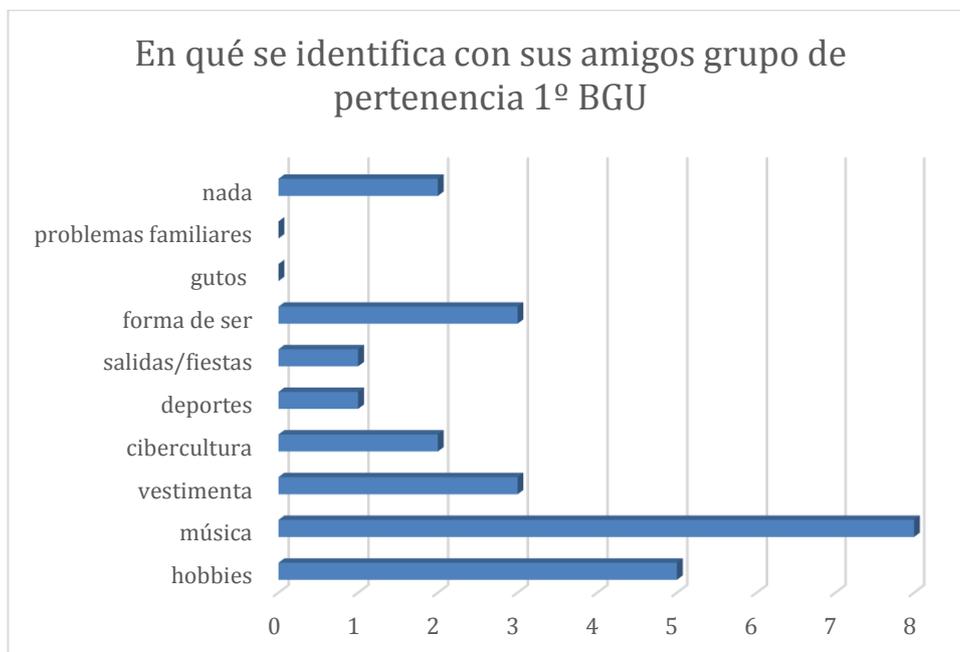
Jóvenes del 1º, 2º y 3º de BGU forman parte de alguna agrupación, banda o pandilla.



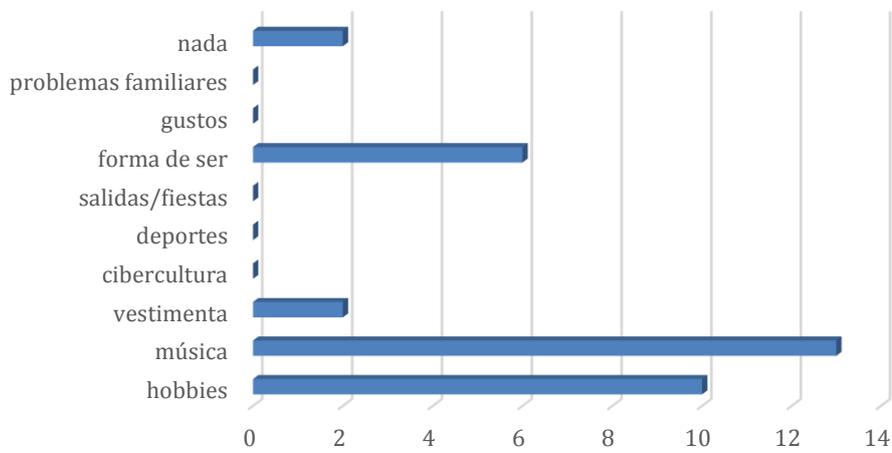
Cómo es la relación de jóvenes del 1º, 2º y 3º de BGU con sus pares y grupos de pertenencia



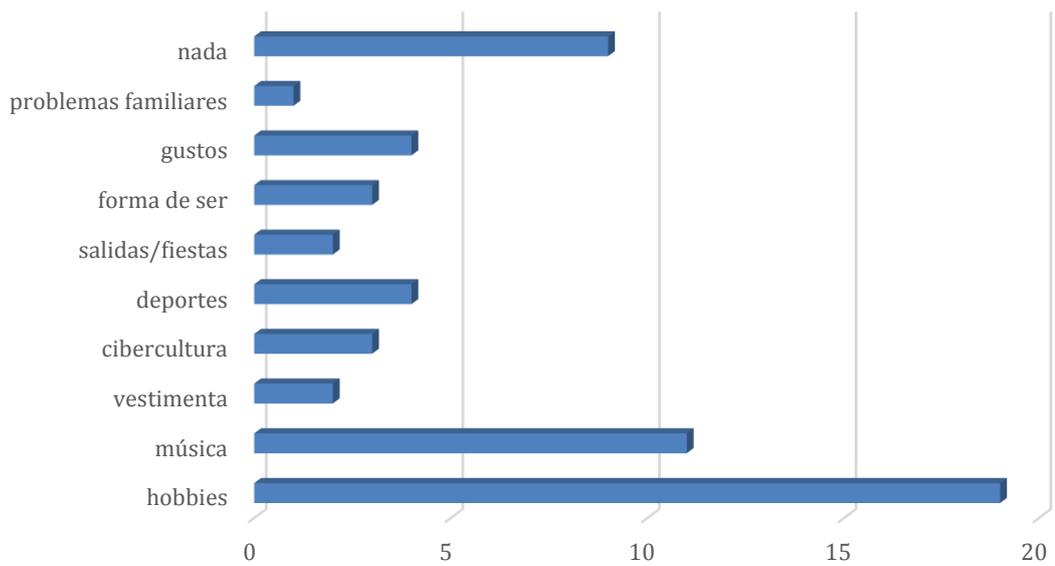
En qué se identifican los jóvenes del 1º, 2º y 3º de BGU con sus amigos o grupos de pertenencia



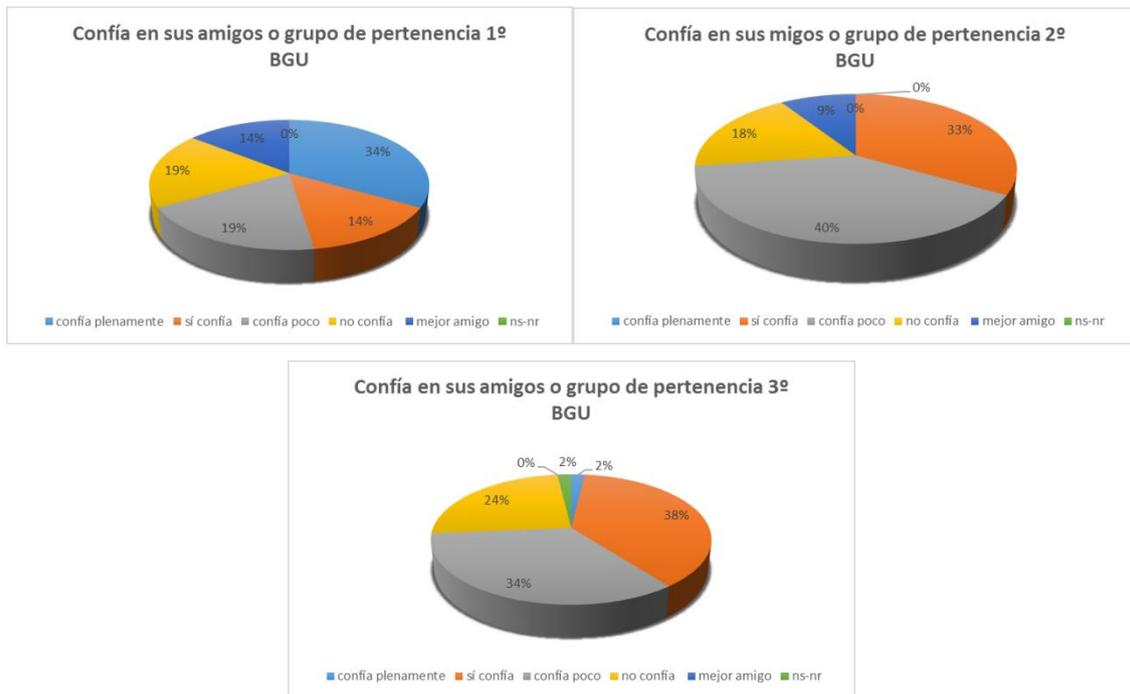
En qué se identifica con sus amigos o grupo de pertenencia 2º BGU



En qué se identifica con sus amigos o grupo de pertenencia 3º BGU



Confían los jóvenes del 1º, 2º y 3º de BGU en sus pares y/o grupos de pertenencia



Consideran los jóvenes del 1º, 2º y 3º de BGU a sus amigos como su familia

