

OBETS

Revista de
Ciencias Sociales

vol. 14 · nº 2



Julio-diciembre 2019

Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

OBETS

Revista de Ciencias Sociales

OBETS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

El presente número de la revista ha obtenido una ayuda
del Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo
e Innovación de la Universidad de Alicante

Publicaciones de la Universidad de Alicante
Campus de San Vicente s/n
03690 San Vicente del Raspeig
Publicaciones@ua.es
<http://publicaciones.ua.es>
Teléfono: 965 903 480
Fax: 965 909 445

© de la presente edición: los autores

OBETS. Revista de Ciencias Sociales.

Editada por IUDESP.
Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz.
Universidad de Alicante.
Periodicidad: Semestral
<http://revistaobets.ua.es>
Email: revistaobets@ua.es

ISSN: 2529-9727
e-ISSN: 1989-1385
Depósito legal: A-885-2008
DOI: 10.14198/OBETS

Diseño de portada: candela ink. / O. Santacreu

Composición: Patricia Barbero



Los contenidos están bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 España.
Los contenidos pueden copiarse, distribuirse o comunicarse públicamente, bajo las siguientes condiciones
generales: *Reconocimiento*. Debe reconocerse los créditos de la obra de la manera especificada por el autor
o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su
obra). Los términos de la licencia disponibles on-line en: <http://creativecommons.org>








OBETS. Revista de Ciencias Sociales es una revista de investigación de periodicidad semestral editada por el Observatorio Europeo de Tendencias Sociales (OBETS), grupo de investigación integrado en la sede de la Universidad de Alicante (España) del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP). Dirigida a profesionales, investigadores/as, estudiantes, profesorado y público general interesado en la investigación académica en el campo de las Ciencias Sociales, comenzó a editarse en 2008.

La revista tiene como **objetivo** la difusión de estudios de naturaleza académica que contribuyan al mejor conocimiento de la sociedad contemporánea. En este sentido está abierta a la publicación de resultados de investigación empírica, metodológica o teórica de ámbito nacional e internacional. La revista abarca un amplio abanico de temas inscritos en el ámbito de la Sociología y Ciencias Sociales, como estudios de opinión pública, metodología, demografía, estructura y cambio social, ciencia política, teoría sociológica, antropología o psicología social. Los trabajos se publican en español, inglés, italiano, portugués o valenciano/catalán.

La revista está integrada en RUA, **Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante** y cumple con el estándar de metadatos Dublin Core (<http://www.dublincore.org>) y con el protocolo OAI-PMH (Open Archives Initiative – Protocol for Metadata Harvesting: <http://www.openarchives.org>) para la transmisión de contenidos en Internet. Cuenta también con el DOI 10.14198/OBETS. A través de su página web y del RUA la revista ofrece opciones de acceso a contenido por títulos, autores, palabras claves o fecha.

A fin de alcanzar el mayor nivel de calidad posible en los trabajos publicados, todos los artículos se someten al arbitraje por pares académicos, considerando tanto la novedad de los resultados como el rigor metodológico en los diseños de investigación y análisis. El equipo editorial de *OBETS. Revista de Ciencias Sociales* no se hace responsable, en ningún caso, de la credibilidad y autenticidad de los trabajos. Del mismo modo, las opiniones y hechos expresados en cada artículo son de exclusiva responsabilidad de sus autores/as y *OBETS. Revista de Ciencias Sociales* no se identifica necesariamente con ellos.



BASES DE DATOS

	ESCI (Emerging Sources Citation Index) - Producto de la Web of Science (WoS) editada por Thomson Reuters
	SCOPUS - Base de datos bibliográfica de resúmenes y citas de artículos de revistas científicas editada por Elsevier
	DOAJ - Directory of Open Access Journals
	DICE - Base de datos para la difusión y calidad editorial de las revistas españolas de humanidades y ciencias sociales y jurídicas
	ÍndICES-CSIC - Recurso bibliográfico multidisciplinar que recopila y difunde principalmente artículos de investigación publicados en revistas científicas españolas
	ULRICH'S - Base de datos de publicaciones periódicas internacionales
	Google Scholar - Buscador de google especializado en documentos académicos con recuento de citas

SISTEMAS DE EVALUACIÓN

	<p>SJR - Consiste en una medición de la influencia científica de revistas académicas que tiene en cuenta tanto el número de citas recibidas por una revista como la relevancia o el prestigio de la revista de la que proceden dichas citas</p>
	<p>RESH - Sistema de valoración integrada de revistas españolas de Humanidades y Ciencias Sociales</p>
	<p>CIRC - Clasificación Integrada de Revistas Científicas</p>
	<p>MIAR - Matriz de información para la evaluación de revistas</p>
	<p>ANVUR - Agenzia per la valutazione del sistema Universitario e della ricerca (Italia). Revista evaluada favorablemente como Revista Clase A (área 14)</p>
	<p>Latindex (Catálogo) - Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Incluye únicamente las revistas (impresas o electrónicas) que cumplen los criterios de calidad editorial diseñados por Latindex</p>
	<p>SHERPA/ROMEO - Políticas de copyright de las editoriales y autoarchivo. Universidad de Nottingham.</p>
	<p>Dulcinea - Proyecto coordinado por el Ministerio de Educación y Ciencia para identificar y analizar las políticas editoriales de las revistas científicas españolas</p>

PORTALES DE DIFUSIÓN

	<p>REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico</p>
	<p>Dialnet - Portal de difusión de la producción científica iberoamericana impulsado por la Universidad de La Rioja</p>

EQUIPO EDITORIAL

Consejo de redacción

Dirección:

Oscar Antonio Santacreu Fernández.
IUDESP. Universidad de Alicante, España

Secretaría:

Francisco José Francés García
Departamento Sociología II. Universidad de Alicante, España

Vocales:

- Mercedes Alcañiz Moscardó – Universitat Jaume I de Castellón, España
- Cristino Barroso – Universidad de La Laguna, España
- Mario Alejandro Guillén García – Programa Interdisciplinario de Población y Desarrollo Local Sustentable (PYDLOS), Universidad de Cuenca, Ecuador
- Nina Rother – BAMF. Alemania
- Natalia Ix-Chel Vázquez González – Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública
- Universidad Autónoma del Estado de México, México

Comité científico

- Alberto Acosta Espinosa – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Ecuador
- Antonio Alaminos Chica – IUDESP. Universidad de Alicante, España
- José Beltrán Llavador – Dpto. Sociología y Antropología Social, Universidad de Valencia, España
- Gianfranco Bettin – Università degli Studi di Firenze, Italia
- José Manuel Canales Aliende – Dpto. de Estudios Jurídicos del Estado, Universidad de Alicante, España
- Vidal Díaz de Rada – Universidad Pública de Navarra, España
- Guillermina Díaz Pérez – Universidad Autónoma del Estado de México
- Mariano Fernández Enguita – Universidad Complutense de Madrid, España
- Margarita Latiesa Rodríguez – Universidad de Granada, España
- María Asunción Martínez Román – Dpto. Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de Alicante, España
- Beatriz Padilla – Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa, Portugal
- Andrea Pirni – University of Genova, Italia
- Ettore Recchi – Università degli Studi ‘G. d’Annunzio’ Chieti e Pescara, Italia
- M’hammed Sabour – University of Eastern Finland, Finlandia
- Pedro Sánchez Vera – Universidad de Murcia, España
- Sylvie Strudel – Université Panthéon-Assas, Paris, Francia
- José María Tortosa Blasco – IUDESP. Universidad de Alicante, España.
- Anna Triandafyllidou – European University Institute, Florencia, Italia; ELIAMEP, Atenas, Grecia.

ÍNDICE

ARTÍCULOS / ARTICLES

- Diego Becerril Ruiz y José Jiménez Cabello*
Reformas legales y su efecto sobre las rupturas matrimoniales 287
Legal reforms and its effect on marriage ruptures
- Ana Belén Cano Hila, Marta Sabariego Puig
y Pilar Folgueiras Bertomeu*
La participación comunitaria de los jóvenes en contextos urbanos
vulnerables: aportaciones desde un diagnóstico colaborativo
en el área metropolitana de barcelona (españa) 313
Youth communitarian participation in vulnerable urban contexts:
contributions from a collaborative diagnosis in metropolitan area
of Barcelona (Spain)
- María Cerro Garrido y Marga Vives Barceló*
Prevalencia de los mitos del amor romántico en jóvenes 343
Prevalence of the myths of romantic love in young people
- M^a Elena García-Ruiz y Francisco Javier Lena-Acebo*
Movimiento fablab: diseño de investigación
mediante métodos mixtos 373
Fablab movement: research design by mixed methods
- Iñigo González-Fuente y Guillermo Paleta Pérez*
Discursos y prácticas del buen convivir en un contexto
de post-violencia en michoacán (méxico) 407
Discourses and practices of Buen Convivir
in a post-violence backdrop in Michoacán (Mexico)

<i>Manuel Montañés Serrano y Esteban A. Ramos Muslera</i> La participación del estudiantado en el diseño curricular de la educación para la paz transformadora	437
Participation of students in the curricular design of Education for Transformative Peace	

<i>Andrea Pirmi, Pietro Paolo Giampellegrini y Luca Raffini</i> Transformación digital y e-gobierno. Para una agenda de investigación sobre la región de liguria	471
Digital transformation and e-government. For a research agenda on the liguria region	

<i>Olivia Velarde Hermida y Belén Casas-Mas</i> La comunicación virtual con la pareja	491
Virtual Communication among Couples	

NOTA DE INVESTIGACIÓN / RESEARCH NOTES

<i>Eunice D. Vargas Valle y Georgina Martínez Canizales</i> The association between early childhood education of 3-5 year olds and maternal marital status in mexico, 2010	529
La asociación entre la educación inicial de niños de 3 a 5 años y el estatus marital materno en México, 2010	

CRÍTICA DE LIBROS / BOOK REVIEWS

<i>Genís Plana Joya</i> Crítica de libro: FRANCISCO JAVIER ULLÁN DE LA ROSA Teorías sociológicas de los movimientos sociales. MADRID: LA CATARATA, 2016	553
---	-----

Book review: FRANCISCO JAVIER ULLÁN DE LA ROSA Teorías sociológicas de los movimientos sociales. MADRID: LA CATARATA, 2016	
---	--

Normas editoriales e instrucciones para colaboradores	561
---	-----

Editorial standars and instructions for contributors	567
--	-----

ARTÍCULOS
ARTICLES

**REFORMAS LEGALES Y SU EFECTO
SOBRE LAS RUPTURAS MATRIMONIALES**
**LEGAL REFORMS AND ITS EFFECT
ON MARRIAGE RUPTURES**

Diego Becerril Ruiz

Departamento de Sociología
Universidad de Granada, España
becerril@ugr.es

José Jiménez Cabello

Departamento de Sociología
Universidad de Granada, España
josejicabello@ugr.es

Cómo citar / citation

Becerril, D. y Jiménez, J. (2019) “Reformas legales y su efecto sobre las rupturas matrimoniales”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2): 287-311. doi: 10.14198/OBETS2019.14.2.01

Resumen

España ha registrado, durante las últimas décadas, las transformaciones más significativas relacionadas con las rupturas matrimoniales. Desde la reaparición de la posibilidad legal de ruptura, hasta sustanciales reformas en época más reciente, relacionadas con la Ley 15/2005. Este proceso ha sucedido sin un análisis de la incidencia de las reformas legales sobre la propia evolución de las rupturas, que es el objetivo principal de este trabajo. Utilizando los datos disponibles en el Consejo General del Poder Judicial (CGPJ) y el Instituto Nacional de Estadística (INE) se analizan las tendencias de las rupturas.

Se concluye que las variaciones en las rupturas se han producido, en gran medida, de forma ajena a la introducción de reformas legales, si bien es cierto que las reformas tienen una incidencia relevante, aunque temporal.

Rupturas matrimoniales; Reformas legales; Divorcio; Legislación

Abstract

During last decades, Spain has registered the most significant transformations related to marital ruptures. Law 15/2005 has had a special effect with regard to substantial modifications in legal proceedings. Therefore, the main objective of the present work is to analyse its incidence on ruptures data.

Using data from the General Council of the Judiciary and the National Institute of Statistics, we have concluded that variations in ruptures (absolute numbers and rates) have occurred, largely, aside the arrival of this legal reform, being its incidence of a limited and temporary nature. Marriage breakdowns; Legal reforms; Divorce; Legislation

Extended abstract

During last decades, Spain has registered the most significant transformations related to marital ruptures. The Law that allowed marriage break-ups in Spain was introduced. Subsequently, there were many different small reforms but, without any doubt, the most important reform was the one carried out with Law 15/2005 on July 8th. This Law from 2005 stated that divorce could be attained directly without any need of any previous period of legal separation. In addition, time frame needed to break the marriage was reduced from one year to 3 months or even less under specific circumstances. (Along with this). The third novelty was that unilateral divorce did not require any appeal.

This whole process has happened without an analysis of the incidence of legal reforms on ruptures evolution, which is the main objective of this work. Research on the impact of laws is very scarce in Spain. Thus, the present study could be considered as a pioneer one. In international literature there is a set of analyses since the seventies that will serve as a state of affairs.

The subject of study is relevant not only for its non-existence in Spain but for the implications that it entails. Specifically, divorce is a source of disturbances and vital consequences, as it is one of the most traumatic processes that a person can experience in life. Although conflict rates are decreasing, divorce always has a relevant impact on people's lives.

Additionally, taking into consideration that most break-ups involve minor and dependent children, public intervention and a the development of a deeper knowledge of the situation are necessary. Ensuring the welfare of minors in rupture procedures is one of the basic targets of public authorities, and this is only possible if there is knowledge about the specific factors that determine the rupture.

The main objective of this work is to analyse the determination that the legal reform of 2005 had on the marital ruptures in Spain. As secondary objectives, it will be evaluated the possible deviation between marital ruptures in the context of the existence of this Law and the projection of data in the case this Law had not existed. Likewise, the impact of the Law and other factors on ruptures evolution can be determined through a factor analysis about

This work is based on the use of two data sources. First, those available in the General Council of the Judiciary (CGPJ), which records ruptures procedures entered into the judicial system. Second, the National Statistics Institute (INE) performs a specific treatment of marital ruptures based on sentences, offering information that transcends the absolute number of these and offers very useful complementary variables.

Data processing is composed of four different phases. Firstly, the absolute numbers are analysed, so it is possible to examine the evolution of ruptures from 1982 to 2018. Secondly, projections are constructed with the adjusted data, so that we can comparatively know the incidence of the law in real context versus the projection from the year prior to the introduction of the 2005 reform. Thirdly, a study of different rupture rates is carried out, showing its trends. Finally, the factor analysis allows us to know the incidence of different factors on ruptures in Spain.

The results point out to the same trend for absolute numbers and rates. The impact of the 2005 legal reform was limited and temporary. For example, there was more relevant growth in those years before the reform than after the reform itself. This could be explained by what we might call changes in the judicial culture. In these kind of procedures there has been an increase in marital ruptures as mechanisms would have become lighter and lighter. In the case of Spain, whether it was separation or divorce, this reform had a highly decisive impact on the type of rupture but not on the set of recorded ruptures.

Regarding projections, the comparison of real and projected data leads us to similar conclusions, which are a relative and short influence of the reforms in the ruptures. Moreover, if trends were projected until 2025, the difference in ruptures would be very small. This means that the reform operated on internal variables of the legal processes, but had little effect on the set of marital ruptures.

Finally, the factor analysis of years 2005 and 2010 has influenced the same conclusion that we have been defending so far. The existence of Law 15/2005 has a relevant impact in 2005, when its implementation begins. However, it loses its strength in the following years, reaching a non-remarkable influence in 2010. Above the Law from 2005, we can underline the female activity rate and the age of the spouses among the most determining factors of the rupture rate.

About the current limitations of this analysis, it should be noted that the available data refer to marriages. In this regard, at least two questions must be indicated. In the first place, they are not considered *de facto* couples, so behaviours of these sort of couples and the influence of similar or differential factors on their behaviours are unknown. In contrast, there is no doubt that the increase or decrease of couples is, in fact, related to the nuptial behaviour. While it is true that not all *de facto* couples will become marriages, if it is true that forming a *de facto* couple may be a marital delay or even a substitute in certain circumstances. Given the growth of couples and the decline in nuptiality in Spain, in the future it will be necessary to consider them as a key element in the course of people's life

Finally, it is necessary to point out other legal factors, which have not been taken into account although they are undoubtedly decisive. We refer to the modifications on break-up processes and, especially, custodies that some Autonomous Communities have registered since 2010. Their appearance has been able to affect not only the types of custody but also the break-up decisions themselves.

Likewise, if the composition of marriages varies depending on social class and economic conditions, then there is a factor that can affect breakage rates, including the formation of marriages with respect to unmarried couples.

1. INTRODUCCIÓN

Las casi cuatro décadas que han transcurrido desde la Ley del divorcio de 1981 conforman un recorrido que permite analizar cómo se han ido transformando las rupturas matrimoniales en España. Es un periodo relativamente corto pero muy intenso en las transformaciones que la sociedad española ha vivido y, en concreto, en los cambios familiares (Becerril, 2015a; Meil, 2015).

Los factores que han tenido influencia en este periodo son muchos, entre los que tendrían lugar los culturales, económicos, políticos, demográficos... (Ayuso, 2019). Sin embargo, el presente trabajo se centra en las modificaciones legales que sobre las nulidades, separaciones y divorcios se han promulgado en España, analizando el impacto de su entrada en vigor. En concreto, el estudio

observa fundamentalmente la entrada en vigor de la Ley 15/2005 de 8 de julio. Esta reforma de la Ley inicial del divorcio de 1981, es la más significativa que ha tenido lugar, y hasta el momento no ha tenido la atención necesaria.

El interés de su análisis es una cuestión científica, en torno a qué efectos produce, que variables están relacionadas o qué temporalidad tiene su determinación. Sobre ello, a nivel internacional, se ha estudiado con gran desarrollo. Pero, asimismo, esta cuestión tiene una relevante aplicabilidad en el terreno político-social. La promulgación de leyes debería ir siempre acompañada de una evaluación de sus efectos y un análisis de las consecuencias que ha podido tener en la sociedad. Con ello puede valorarse su eficacia y pertinencia, a la vez que conocer qué aspectos puede mejorarse para conseguir los objetivos planificados.

No puede olvidarse, desde otra perspectiva, que la mayoría de rupturas tienen hijos menores y dependientes implicados, un 52% en 2017 según los datos del INE. Conocer exactamente su evolución es poder prever consecuencias y desarrollar mecanismos de protección y bienestar para todas las personas implicadas (Flaquer, 2012).

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

De entrada, es preciso situarnos en el marco legal de las rupturas matrimoniales en España. En este contexto existen dos hitos legales que han supuesto una significativa determinación:

A. La Ley 30/1981 de 7 de julio

Se modifica la regulación del matrimonio en el Código civil y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio. Es un proceso finalizado en 1981 que respondía a toda una realidad preexistente y determinante de la configuración de esta Ley (Camarero, 1997 y 2008). La ruptura matrimonial se define en un doble proceso de separación y divorcio. Transcurridos al menos un año de matrimonio, se podía solicitar la separación. Si era de mutuo acuerdo se admitía, pero si no, el demandante debía acogerse a que el otro cónyuge estaba incurso en alguna de las causas legales de separación (abandono injustificado del hogar, infidelidad, conducta injuriosa o vejatoria, etc...). La separación no es la disolución del matrimonio sino la suspensión de la vida en común de los casados, con efectos sobre la vinculación de bienes entre ambos. Si había reconciliación, la separación finalizaba.

Cuando la separación era de un año o más, podía solicitarse el divorcio, que significaba la disolución del matrimonio. No obstante, era causa de divorcio el cese efectivo de la convivencia conyugal durante al menos dos años ininterrumpidos (bajo ciertas mínimas condiciones) o, en todo caso, si el cese es de cinco años. Asimismo, se incluía que una sentencia firme por atentar con la vida del cónyuge o sus ascendientes y descendientes era, de por sí, causa de divorcio.

B. La Ley 15/2005 de 8 de julio

Dada la rapidez con que en España se producen los cambios sociales, en 2005 se actualiza la legislación. La propia exposición de motivos reconoce el “complejo y tenso proceso” en el que se redactó la anterior ley, donde identifica “rasgos del antiguo modelo de la separación-sanción”. Este motivo, junto a otros como la evolución de las relaciones de pareja y el ampliar el ámbito de libertad de los cónyuges cuando desean solicitar la disolución matrimonial, hizo preciso una nueva legislación.

La nueva Ley introduce la posibilidad de divorciarse sin necesidad de separarse y sin tener que demostrar ninguna causa. Sigue persistiendo la separación, pero ya no como un proceso obligatorio y previo al divorcio, sino como una opción junto al divorcio. Otra modificación relevante es que se acortan los plazos mínimos requeridos al matrimonio, que de un año pasa a tres meses, o incluso menos si hay riesgo en la integridad, libertad o indemnidad sexual del demandante, hijos u otros miembros familiares.

Esta modificación legal será la que sirva para analizar sus posibles efectos sobre los procesos de rupturas. El foco de atención y propósito principal es analizar la reforma de 2005, si bien la Ley de 1981 debe ser la base para conocer, exactamente, cuales fueron los cambios que la Ley de 2005 aportó.

En España, el debate sobre las leyes se ha producido, generalmente, previo a la promulgación de las mismas, pero se ha seguido muy poco su impacto y menos frecuente ha sido la evaluación de las reformas acometidas. En el transcurso de los años se han planteado nuevas modificaciones, pero sobre presupuestos, en la mayoría de los casos, más ideológicos que científicos, pues no se ha realizado un auténtico estudio del desarrollo de las medidas adoptadas en su momento. Por eso es muy significativo considerar las consecuencias de los cambios de legislación y, sobre todo, intentar analizar en qué medida han sido acertadas para los objetivos que se proponían.

La investigación internacional sobre la determinación de los cambios legales en los procesos de divorcio ha generado conclusiones que apuntan en distintos sentidos, siendo una de las cuestiones debatidas desde hace décadas.

Estados Unidos es quien primero se preocupa por el interés del impacto de estas reformas legales. Fue inmediato tras la formulación de los cambios en las leyes referentes al divorcio (Jacob, 1988).

El cambio hacia normativas que no exigían una causa para divorciarse y/o un divorcio unilateral, pronto recibió la atención de investigadores que intentaban analizar el efecto sobre la tasa de divorcio. La hipótesis que se formulaba es que, al ser la legislación más permisiva, sin demandar una causa grave ni un culpable, esto determinaría un incremento en la tasa de divorcio.

Así, cuando aun se están produciendo las primeras reformas en algunos Estados, a comienzos de los años 70, Stetson y Wright (1975) tienen un protagonismo pionero en esta área. Se cuestionan sobre el papel de las normas legales en la tasa de divorcio, analizando los grados de permisividad legal de las normas y su implementación real en los juzgados. Hallan que una mayor permisividad legal aumenta la tasa de divorcio, incluso considerando factores económicos o de costes sociales del divorcio. Esta primera investigación tiene relevancia por otra cuestión, y es que supera el análisis de la propia norma escrita. Stetson y Wright no sólo “leen” la Ley sino que atienden a su ejecución real en los juzgados norteamericanos.

Poco años más tarde, Wright y Stetson (1978) publican otro trabajo, esta vez sí específicamente centrado en el impacto de las transformaciones legales del divorcio, justo en el momento donde la mitad de los Estados habían reformado sus leyes y la otra mitad no. Su principal conclusión es que estos cambios tienen poco efecto sobre la tasa de divorcio. Es cierto que en algunos Estados se verifica un impacto significativo, pero no hay evidencia suficiente. Aun admitiendo un ascenso en algunos de los que reforman (como la pionera California), el impacto es temporal, en torno a 2 años, para luego volver a tasas de crecimiento constante similares a las del periodo previo a las reformas.

Desde una perspectiva económica clásica, el denominado Teorema Becker-Coase defendía que los cambios en las leyes sobre el divorcio no afectan a las tasas de divorcio. Becker (1987) argumentaba que lo relevante para divorciarse es la percepción y la negociación de los cónyuges en torno a su situación futura de divorciados, que sería poco influida por la ley. Esto podría entenderse como una extensión del teorema de Coase (1960), para quien el matrimonio era el resultado de ese mismo proceso valorativo.

Partiendo de estas posiciones, Peters (1986) defiende que la presencia de una información simétrica en los cónyuges haría que las reformas legales no modificasen la tasa de divorcio sino únicamente la estructura de compensaciones entre los cónyuges. La clave estaría en la simetría de la información. En su análisis concluye que la probabilidad de divorcio no se relaciona con las reformas legales dirigidas al divorcio unilateral en Estados Unidos. La variación más significativa que descubre es que las cantidades económicas de

las pensiones sí son significativamente menores tras los cambios legales, lo que entiende avala su idea del cambio de patrones de compensaciones en la pareja. Pocos años después este estudio es comentado por Allen (1992) quien critica a Peters y, recalculando los mismos datos, demuestra que las reformas legales sí han conducido a un incremento en la tasa de divorcio. Peters (1992) replica a continuación en la misma revista e insiste en que las reformas legales lo único que redefinen son qué parte de la pareja tiene derecho a finalizar el matrimonio, pero no afecta las tasas de divorcio. Aún admitiendo los cálculos de Allen, considera que sigue persistiendo su idea, incluyendo nuevos datos agregados que confirmarían esta conclusión.

Otra destacable discusión es la mantenida por Glenn frente a Nakonezny, Shull y Rodgers. Se inicia con un trabajo de Nakonezny, Shull y Rodgers (1995) donde defienden que la introducción de leyes que eliminan la necesidad de causa determina una elevación en la tasa de divorcio. Piensan que el resultado es lógico debido a que la reforma implicaría reducción de costes (económicos y psicológicos) y menos requisitos legales para divorciarse.

Glenn (1997) reanaliza los datos presentados por Nakonezny, Shull y Rodgers (1995) señalando la poca solidez de su modelo, que muestra un efecto directo muy corto. Cuestiona que los cambios legales sean determinantes por sí, precisando que más bien hay otros factores culturales y de valores que determinan tanto las variaciones legales como las tasas de divorcio. En el mismo número que publica Glenn, a continuación, lo hacen Rogers, Nakonezny y Shull (1997). Se confirman en su primera idea inicial de 1995, argumentando que, en realidad, los mismos análisis de Glenn validan lo que ellos decían, que hay un efecto moderado, pero existente, de las reformas legales.

La polémica queda en suspenso un par de años, pero en 1999 las dos partes vuelven a publicar, de nuevo seguidas en la misma revista. Glenn (1999) incide esta vez en la duración del efecto, que se desconoce si es más persistente que los 3 años posteriores a las reformas legales y vuelve a disentir de la metodología empleada y la falta de control de otros factores distintos a los legales. La réplica final de Rogers, Nakonezny y Shull (1999) es contestarle a Glenn que, efectivamente, puede entenderse que hay efecto o no, pero que la mayoría de Estados confirmarían que sí hay determinación. De hecho, su artículo lo titulan “definitivamente sí y algunas veces no”, haciendo honor a su pensamiento. Añaden, y en esto vuelven a la idea de Stetson y Wright (1975, 1978), que es preciso analizar cómo se implementan realmente las leyes promulgadas.

Actualmente la investigación tampoco ha conseguido definir una postura predominante. Por una parte, están quienes defienden la relevancia de los cambios legales, pues afectan a la tasa de divorcio (Friedberg, 1998; Glendon, 1989; González y Viitanen, 2006; González y Marcén, 2012; Kneip

y Bauer, 2009), especialmente en la medida que existe una desigual distribución de ingresos o estado de bienestar entre los cónyuges (Chiappori, Ivygun y Weiss, 2007). No obstante, otros autores defienden lo contrario, que no hay efecto (Gray, 1998; Phillips, 1988; Sepler, 1981) o matizan que es muy pequeño y temporal (Wolfers, 2006). Precisamente esta última investigación de Wolfers fue replicada y reelaborada por autores españoles (González y Marcén, 2012). Éstos confirman que los resultados de Wolfers son correctos, pero no la explicación. El efecto sería temporal por la aparición de nuevas reformas legales, pero no porque, de por sí, el impacto legal sea temporal.

En definitiva, décadas de discusión no han ofrecido un panorama claro de la influencia, y más bien han demostrado que las dos posturas enfrentadas siguen teniendo vigencia. Aun así, las últimas investigaciones parecen inclinarse a constatar un efecto de las reformas legales, si bien sigue en discusión, sobre todo, las causas y su temporalidad. Hay que tener en cuenta que tras el periodo en que se cierran las reformas en Estados Unidos la tasa no sólo no sigue creciendo, sino que disminuye (Mechoulam, 2006).

La realidad es que, en gran medida, las discusiones se han debido a cuestiones metodológicas o conceptuales, algo que ya apuntaba Sepler (1981). Igualmente, es un debate inconcluso determinar en qué medida se relacionan los valores culturales y los cambios legales, si son las transformaciones culturales las que conllevan una modificación legal o si es más bien al contrario (Fella, Mariotti y Manzini, 2004; Fine y Fine, 1994).

Otra conclusión de esta sucinta revisión es que la cuestión no ha interesado tanto a la Sociología como a la Economía, siendo un tema muy sociológico (Kneip y Bauer, 2009).

Para el caso de España apenas existen investigaciones que de forma específica analicen el impacto de los cambios legales sobre la tasa de divorcio. Una de las más cercanas podría ser la de Spjker (2012) que atiende en parte al impacto que la Ley de 2005 tiene sobre la asignación de custodias; o Solsona, Spijker y Ajenjo (2017) sobre las reformas legislativas autonómicas. Sus resultados son que estas reformas aumentan los procesos de mutuo acuerdo en detrimento de los contenciosos, con el consiguiente recorte del tiempo medio de los procesos. Pero, en general, los análisis existentes lo que han examinado es la evolución y causas de la ruptura matrimonial (Becerril, 2015b; Solsona y Simó, 2007) o se han centrado en aspectos jurídicos de funcionamiento (Ruiz y Alcázar, 2018).

En este marco de referencia, el objetivo principal de este trabajo es conocer la determinación que los cambios de la Ley 15/2005, relacionados con los procesos de rupturas matrimoniales, tienen sobre la evolución de las tasas de ruptura.

Como objetivos específicos se plantean: Conocer en qué medida y sentido ha variado las tasas y la temporalidad del impacto legal; calcular la variación entre la evolución proyectada y la real de los procesos de ruptura, que mida el efecto; y analizar los factores que más han podido intervenir en las variaciones detectadas.

La hipótesis de partida es que las modificaciones legales tienen una determinación inmediata en las tasas, si bien pueden estar acotadas a un periodo temporal y, en todo caso, conjugan su efecto con otros factores.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada es cuantitativa, con análisis descriptivos y multivariantes. La técnica de producción de datos utilizada es la revisión de datos secundarios.

Los datos empleados en este trabajo provienen de dos fuentes. En primer lugar, del Consejo General del Poder Judicial (CGPJ en adelante) que a través de sus boletines estadísticos permite conocer los ingresos judiciales de demandas de nulidad, separación y divorcio. En segundo lugar, el Instituto Nacional de Estadística (INE en adelante) ofrece la Estadística de Nulidades, Separaciones y Divorcios, con datos de los procesos de rupturas y distintas variables asociadas. En realidad, el CGPJ es la fuente primaria, pues el INE lo que realiza es un tratamiento específico a partir de los datos obtenidos del CGPJ.

Respecto a las técnicas de análisis de datos, se realizan cuatro fases. En la primera se utiliza un análisis descriptivo con el fin de conocer la evolución del número de rupturas en España. Esto contribuye a tener una idea de las tendencias generales. Para este análisis se opta por los datos de ingresos del CGPJ hasta 1997 y a partir de 1998 por la información ofrecida por el INE.

En una segunda fase se elabora una proyección de rupturas. Para la proyección de rupturas se han empleado los mismos datos, del CGPJ hasta 1997 y del INE desde 1998. Sin embargo, se ha realizado un ajuste para no incurrir en doble contabilidad. Esta decisión nace de la constatación de que la cifra resultante de sumar las rupturas está sobrestimada, pues al agregar separaciones y divorcios, computan de forma doble muchos matrimonios que pasan por ambos procesos, siendo una única ruptura. Para evitar esto, la cifra ajustada computa las nulidades y separaciones. A esto se suman los divorcios, pero sólo en el caso que sean divorcios sin separación legal previa. Esto es posible conocerlo desde 1998, previamente se ha ajustado aplicando la media de porcentajes de divorcios sin separación previa del periodo conocido (1998-2017).

La proyección realizada se elabora arrancando en el año 1995 e introduciendo los datos ajustados del total de rupturas hasta el año previo a la reforma legal, es decir, 2004. A partir de 2005 y en un horizonte cerrado en 2025, la proyección indica qué hubiera ocurrido, de forma proyectada, si no hubiera existido reforma legal en España. Para la comparación de esta primera proyección con los datos reales, se han introducido las rupturas ajustadas hasta 2017, y realizado otra proyección desde esta fecha hasta 2025.

Con independencia del método de proyección utilizado, cualquiera de ellos consiste en estimar la posible población (en este caso rupturas de matrimonios) de un momento de futuro (el horizonte de la proyección) proyectando en el tiempo un determinado crecimiento o decrecimiento (Ocaña, 2006). De esta forma, se obtendrá una simulación del número de matrimonios que acabarán en ruptura. En este caso se ha utilizado la proyección basada en la operación estadística de mínimos cuadrados que, como indica Terrazas (2006) “es una regresión estadística que consiste en estudiar la forma de “ajustar” una serie de datos históricos hacia una ley de comportamiento matemático que se expresa por una ecuación, en este caso lineal” (p.81).

Hasta este momento, en estas fases se ha trabajado con datos absolutos (totales o ajustados) de las rupturas matrimoniales. La perspectiva en la tercera fase es distinta. El análisis se centra aquí en tasas y su evolución. Las tasas se basan en datos ajustados de ingresos del CGPJ hasta 1997 y en los ofrecidos por el INE desde 1998.

Una tasa bruta se refiere a la frecuencia relativa con la que ocurren ciertos hechos en la población durante un tiempo determinado, generalmente un año, en este caso, concretamente se relata la frecuencia con la que se producen las rupturas conforme al número de habitantes medios anuales en España. Para ello, se emplean ponderadas por una constante (1.000) a fin de que adquieran valores significativos.

En todo caso, elegir la tasa es una cuestión compleja. Las más usuales son dos tipos de tasas. De un lado, el propio INE calcula la tasa de disoluciones¹ o rupturas, que sería la agregación anual de nulidades, separaciones y divorcios por cada 1.000 habitantes. De otro, la tasa bruta de divorcios, que son el número total de divorcios anuales por cada 1.000 habitantes. Estas son las que usualmente se emplean, pero para este trabajo hemos creado una nueva, la tasa ajustada de rupturas.

La tasa ajustada tiene en cuenta los datos calculados del total de rupturas ajustadas, por lo que consideramos que es más real que la tasa sin ajustar, ya

¹ En realidad, con absoluta propiedad, el concepto no sería correcto del todo, pues las separaciones no disuelven el matrimonio, pero es frecuente que bajo disoluciones se agreguen todos los procesos.

que recoge más fielmente el total de rupturas que se han producido en España. Por último, en una cuarta fase, se realiza la técnica multivariante de análisis factorial, con el objetivo de conocer qué variables de las seleccionadas, tras la revisión bibliográfica realizada, son importantes para que suceda la ruptura. Concretamente, al ayudar a conocer el número mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos, se podrá conocer la importancia de la legislación. Además, debido a sus características, permite aportar mayor robustez a los resultados. La misma, como señala Ferrán (1996) “pretende pasar de ese número elevado de variables, a un número más pequeño de elementos explicativos, los factores, que le permitan explicar de una manera más sencilla esa realidad” (p.12). Esta técnica resulta útil, en la presente investigación, ya que permite ganar facilidad para interpretar la realidad al menor coste posible en términos de pérdida de información, condición sine qua non para seleccionar una técnica de análisis.

Por otro lado, para determinar que este análisis es adecuado, se calcula el test de esfericidad de Barlett, que permite detectar la presencia de relación entre variables y la medida KMO de adecuación de la muestra. Además, el método utilizado para extraer los factores es el de componentes principales, ya que como indica Ferrán (1996) es el más pertinente cuando se trata de resumir la mayor parte posible de la información inicial (varianza) en el menor número de factores posibles. Por último, y en el sentido de Hair, Anderson, Tatham y Black (1995), normalmente es difícil interpretar los factores iniciales, por lo tanto, la extracción inicial se rota con la finalidad de lograr una solución que facilite la interpretación. En cuanto a las variables independientes seleccionadas (Tabla I), se ha escogido un corpus que, de una forma u otra, parece tener importancia en la decisión y configuración de la ruptura de matrimonios. Por tanto, se ha construido una base de datos recogiendo estadísticas pertenecientes tanto al Instituto Nacional de Estadística (INE) como al Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Como variable dependiente se utiliza la tasa ajustada de rupturas matrimoniales.

Tabla I. Variables independientes seleccionadas

Variable	Origen	Categorías respuesta
Existencia de Ley 2005	ENSD	Si/no
Edad de los cónyuges	ENSD	Desde 18 años
Religiosidad	Barómetro CIS	Católico/a, Creyente de otra religión, No creyente, Ateo/a, N.C
Nivel educativo	Barómetro CIS	Menos de 5 años de escolarización, Educación primaria, FP grado inicial, Educación secundaria, FP de grado medio, Bachillerato, FP de grado superior, Arquitectura o ingeniería técnicas, Diplomatura, Licenciatura, Arquitectura o ingeniería superiores, Máster, Doctorado, Otros.
Tasa de actividad de la mujer	INE	Porcentaje a nivel nacional
Tasa de desempleo de la mujer	INE	Porcentaje a nivel nacional
Tasa de actividad del Varón	INE	Porcentaje a nivel nacional
Tasa de desempleo del varón	INE	Porcentaje a nivel nacional

Fuente: Elaboración propia.

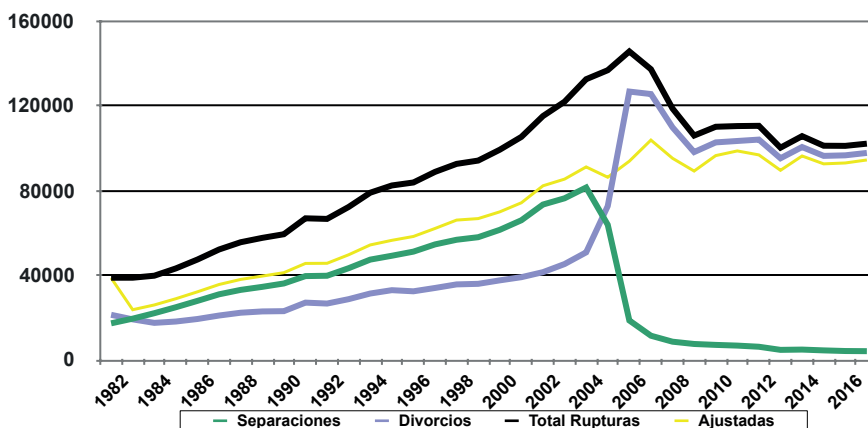
4. RESULTADOS

En el análisis de las rupturas, es posible observar como desde el año 1982 se han ido incrementando de forma progresiva durante la mayor parte del periodo (Gráfica I). La razón bien puede hallarse en el cambio de la visión acerca de la ruptura que se ha vivido en la sociedad española, pasando de ser un estigma social a una solución de la vida en pareja no satisfactoria, acompañado de la puesta en marcha de nuevas leyes (Becerril, 2008). No obstante, este incremento generalizado no excluye que la tendencia presente determinados puntos de inflexión. Así, el total de rupturas tienen en el año 2002 uno de los mayores incrementos registrados, ascendiendo este año un 9,3% respecto al año anterior, e incluso en 2004 el aumento será de un 8,7% respecto a 2003. De esta forma, en el quinquenio de los años 2000 a 2004, sin la Ley de 2005 aun presente, las rupturas matrimoniales aumentaron un 33,5%.

Ahora bien, si en vez del total agregado se observan los datos ajustados, el incremento del 2002 es del 10,8% y el de 2004 representa un 6,7% respecto siempre al año anterior. En el mismo quinquenio (2000-2004) el crecimiento ajustado es del 30,3%. Es decir, puede decirse que en los años previos a la entrada de la Ley de 2005 las rupturas se habían incrementado un tercio, el mayor aumento de toda la serie de datos.

Por su parte, el año 2005 destaca como un punto de inflexión, con la elaboración y aprobación de la Ley 15/2005, de 8 de julio por la que se modifican el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio.

Gráfica I. Evolución de las rupturas matrimoniales en España



Fuente: Elaboración propia a partir de ingresos judiciales del CGPJ hasta 1997 y rupturas ofrecidas por el INE desde 1998 en adelante.

La introducción de esta Ley explica que en 2005 la ruptura total aumentara un 3,2%, pero no era el incremento anual mayor que se registra en la serie, es superior el alza en 2006, significando un 6,5% de subida. Sin embargo, en 2007, el porcentaje de variación es negativo, reduciéndose las rupturas en un 9,2% y teniendo una caída en negativo hasta el año 2010.

Los datos ajustados muestran un detalle a destacar, un descenso en 2005 de las rupturas reales, que sí crecen en 2006 (aumento del 8,8%) y, sobre todo en 2007 (asciende un 10,6%).

Si se examinan las separaciones y divorcios, las tendencias son muy diferentes entre ambas. En cuanto a las separaciones, su incremento fue muy significativo en los años 80 y puntualmente en 2002, pero la Ley de 2005 marca

un brusco descenso, con un 21,5% de caída en 2005 y un 70,6% en 2006. Eso determina que su presencia vaya paulatinamente desdibujándose, al no ser precisa como requisito legal.

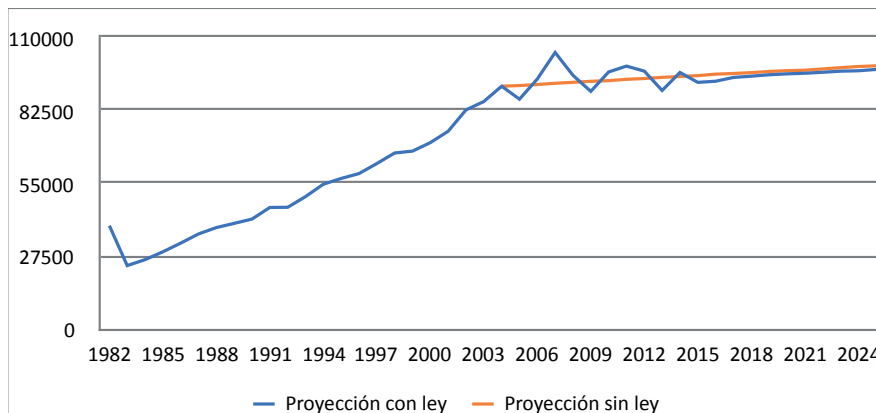
Es precisamente la Ley de 2005 por la que España ha sido uno de los países de la Unión Europea donde se verifica un aumento del número de divorcios, que tienen su punto álgido en 2006, con un 74,3% de aumento, el año que históricamente ha registrado una mayor subida, seguido del 2005 (asciende un 42,9%). Para 2007 entra en descenso constante hasta 2010, seguido después de altibajos.

En definitiva, los datos de rupturas nos sirven para observar que el aumento de rupturas se produjo en el quinquenio previo a la entrada de la Ley y que, tras la Ley, el ascenso persistió en alguna medida, pero fue temporal. Es más, nos atreveríamos a decir que la tendencia de ascenso que culmina en 2006 o 2007 es una línea uniforme, donde el punto álgido no difiere de la natural inercia histórica.

En cuanto a la proyección realizada (Gráfica II), los datos hasta 2004 son los registrados, pero ajustados para evitar duplicidades. A partir de ahí, la línea proyectada registra un ligero ascenso y se mantiene estable en este incremento. Siendo así, para 2025 las rupturas ajustadas hubieran superado ligeramente los 99.000 procesos, lo que supone un incremento de unas 8.000 rupturas entre 2004 y 2025. Estas proyecciones se basan en la no modificación legal, pero son útiles en la medida que pueden compararse con los datos reales registrados que también aparecen en la Gráfica II, éstos se han introducido ajustados hasta 2017, y se han proyectado para 2025.

En la comparación, destacan ciertas alteraciones entre 2005 y 2014, sobre todo, y casi especialmente, la diferencia de líneas aparece en el año 2007. No obstante, los datos proyectados sin la Ley 15/2005 y los registrados son ya muy similares para los años de 2015 a 2017. Es más, cuando se proyectan los datos reales ajustados desde 2017 hacia 2025, la proximidad entre ambas tendencias es sorprendente, siendo la diferencia final, en 2.025, de tan sólo 1.369 rupturas (con ley 97.643 y sin ley 99.012). Y es curioso anotar que, en la proyección, siempre teniendo en cuenta que es una proyección estadística sin otros factores añadidos, las rupturas serían más sin ley que con la entrada de la ley.

Gráfica II. Comparación de proyección de rupturas con ley 15/2005 y sin ley



Fuente: Elaboración propia a partir de datos ajustados del CGPJ y del INE.

Todos estos datos nos conducen a pensar que la introducción de la Ley de 2005 generó ciertos altibajos en un periodo temporal muy concreto de las rupturas matrimoniales, sobre todo inducidos por los cambios internos entre separaciones y divorcios, junto a la menor exigencia de duración del matrimonio para alcanzar la ruptura. Ahora bien, en un periodo más extenso, resulta que el número de rupturas ajustado no hubiera sido muy diferente si la Ley se hubiera aplicado o no. Esto no significa que no hubiera una menor o mayor duración del proceso judicial o de los matrimonios, o la alteración de otras variables asociadas, pero en lo que se refiere al número total ajustado de rupturas no se ha distanciado en exceso de la proyección realizada antes de la entrada en vigor de la ley.

En tercer lugar, el análisis quiere sobrepasar los datos absolutos de rupturas para observar tasas de rupturas matrimoniales. Como explicamos en la metodología, emplearemos tres tipos distintos, que son los representados en la Gráfica III.

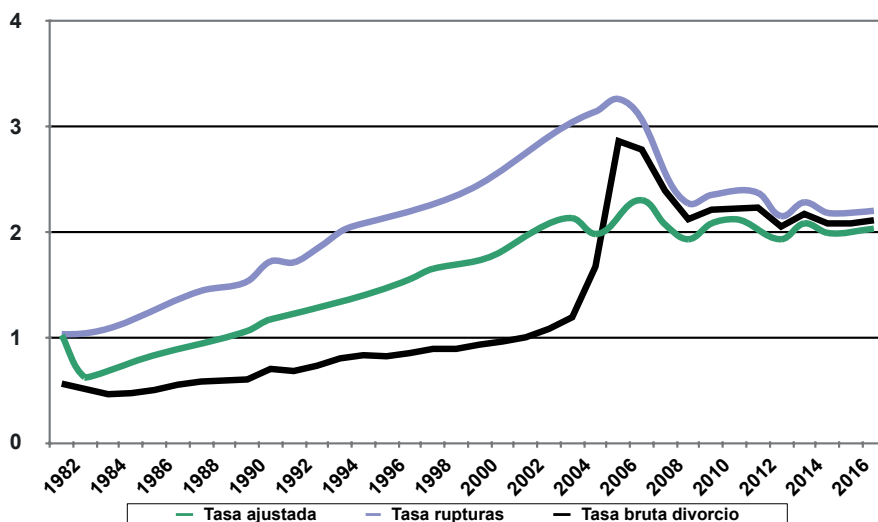
De los datos representados, podemos comparar, en primer lugar, las dos líneas que se refieren a datos totales de rupturas. La línea que es una agregación total de procesos de ruptura, la tasa de rupturas, registra una tendencia de alza hasta 2006 para luego descender en picado hasta 2010. A este año le siguen otros de cierta estabilización, con un nuevo descenso en 2013.

Por el contrario, la línea de la tasa ajustada tiene una tendencia creciente hasta 2007, con la excepción de 2005, para luego descender y estabilizarse en

torno al valor 2. Es más, este valor en torno al 2 es el que obtiene en 2002 y, con alguna oscilación, es similar al que registra en 2017.

La principal diferencia es que los valores de la línea ajustada son siempre menores que la tasa agregada de rupturas. Dados a ofrecer una cifra de rupturas totales es más adecuada la ajustada, pues la total de rupturas incurre en doble contabilidad. Sin embargo, esta es la que se viene ofreciendo habitualmente, e incluso es la que calcula oficialmente el INE.

Gráfica III. Evolución de diferentes tasas de rupturas matrimoniales



Fuente: Elaboración propia a partir de datos ajustados del CGPJ y del INE.

Bien es verdad que, con las reformas de la Ley 15/2005, lo que se ha ido consiguiendo es que la diferencia entre la tasa de rupturas y la ajustada sea cada vez menor, puesto que las rupturas se reflejan mayoritariamente en los divorcios, y éstos cada vez incluyen menos una separación legal previa.

De hecho, esta transformación de las tasas se observa perfectamente en la tasa bruta de divorcio. Hasta el año 2004 su valor está muy alejado de la tasa de rupturas y de la tasa ajustada, incluso se diferencia paulatinamente en las tres primeras décadas. Con la Ley de 2005, la tasa bruta de divorcio asciende súbitamente, a lo que sigue una bajada, para terminar el periodo convergiendo en unos valores próximos al resto de tasas.

Por tanto, las distintas tasas han marcado un desarrollo ascendente antes de la Ley, pero en valores diferenciados. La Ley 15/2005, al eliminar la

separación como proceso previo necesario, ha tenido como consecuencia que las tasas se aproximen. Si en algún momento futuro todas las rupturas fueran divorcios sin separación previa, las tres tasas coincidirían en un valor idéntico, por lo que bastaría sólo una como indicador.

En último lugar, se procede a presentar los resultados del análisis factorial realizado sobre los años 2005 y 2010 para analizar la relevancia que la aparición de la Ley 15/2005 tuvo sobre la tasa de ruptura ajustada. De entrada, se comprueba mediante el estadístico KMO y prueba de Bartlett que la muestra utilizada en el análisis es óptima, que existe asociación entre las variables seleccionadas y las características de la ruptura, lo que permite conceder solidez a los resultados.

Tablas II. KMO y prueba de Bartlett

2005		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		
		,506
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	107,422
	G1	6
	Sig.	,000
2010		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		
		,511
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	108,654
	G1	6
	Sig.	,000

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la ENSD

Una vez aplicado el análisis sobre las variables de estudio y ejecutada la rotación indicada (mostrando el primer factor por importancia de cada periodo), se desprende que la existencia de la ley aparece como el factor con más peso en el año donde aparece, 2005 (Tabla III). Sin embargo, únicamente en ese año es el más relevante, puesto que, apenas 5 años después, pasa a ser un factor con menor relevancia sobre la tasa de rupturas.

Tabla III. Análisis de las variables que influyen en la ruptura

	2005	2010
Religiosidad	-,019	-,111
Edad cónyuges	,074	,377
Nivel educativo	,006	-,005
Nacionalidad cónyuges	-,046	-,030
Tasa de desempleo femenina	-,937	-,906
Tasa actividad femenina	,464	,873
Existencia de ley	,836	,153

Varianza 55,958 69,753

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la ENSD

En 2005 la variable “existencia de ley” aparece como el factor más destacado (0,836). Es positivo y de un valor muy alto en relación al resto, donde únicamente la tasa de actividad femenina tiene un cierto peso (0,464), pero que representa la mitad aproximada del valor anterior.

Transcurrido un quinquenio, los resultados del año 2010 registran la decreciente importancia de la existencia de ley. El valor de este factor es más de cinco veces menor que lo que significaba en 2005. De hecho, por encima de la existencia de ley, la tasa de actividad femenina se configura como el dato más relevante (0,873), seguido de la edad de los cónyuges (0,377). Estos dos son los factores clave en 2010, desapareciendo en gran medida el protagonismo de la existencia de ley.

En sentido opuesto, hay factores que tienen poca significación, como es el caso de la religiosidad, o la nacionalidad de los cónyuges, que incluso pierden peso a lo largo de los años analizados.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente artículo se centra en analizar la importancia que tienen los cambios legales en la evolución de la ruptura de matrimonios. De esta forma, el objetivo principal de esta investigación es conocer la determinación que la Ley 15/2005 tiene en la evolución de las rupturas matrimoniales. Aun encon-

trando literatura a nivel nacional sobre la evolución de las rupturas, separaciones y divorcios en España, es cierto que no se ha abordado con el interés necesario la importancia de este tipo de determinaciones legales. Cabe destacar que dicha Ley significó pasar de un modelo con diversas etapas a otro en el que puede accederse directamente al divorcio y donde los plazos temporales se acortan.

A nivel internacional sí se observan numerosas investigaciones acerca de cómo los cambios legales en dicha materia proyectan cambios en las rupturas, encontrando incluso multitud de réplicas a investigaciones. Si bien no hay una conclusión consensuada, en los últimos años parece más consolidado que las reformas legales tienen impacto, aunque no muy significativo y de forma temporal.

En nuestros resultados, tanto el análisis de los datos absolutos como de la tasa de ruptura total detectan que la tendencia ha tenido variaciones significativas que no están asociadas a cambios legales. De esta forma, se ha podido comprobar que a comienzos del siglo XXI sus incrementos fueron incluso superiores a los que se registrarán a partir de 2005. Si bien es cierto que la modificación legal tuvo un impacto en la tasa, también puede decirse que otros factores han podido estar influyendo desde años atrás de la entrada de la Ley. De la misma forma, la nueva tasa creada, ajustada a los procesos reales de ruptura, marca una tendencia similar, si bien con un volumen total de rupturas menor que la primera tasa.

Dentro de las explicaciones que pueden darse a estos aumentos previos, podrían recogerse las clásicas de Stetson y Wright (1975) y Wright y Stetson (1978). Nos referimos especialmente al hecho, que ellos señalan, de lo que podríamos denominar como cultural judicial. Es decir, a veces no es únicamente el cambio de ley lo determinante sino las modificaciones en las prácticas jurídicas que pueden ir relajando los requisitos y debilitando los procesos, de tal forma que una ruptura matrimonial, aun con una misma legislación, puede hacerse más o menos difícil. En este sentido, la necesidad de causa había dado lugar a suscribir determinadas frases hechas, como la incompatibilidad de caracteres, y que sin duda los jueces aceptaban como razones válidas sin mayor indagación. Glenn (1999) indica que pequeños cambios de orientación en reformas parciales o incluso jurisprudencia cada vez más flexible pudieran haber conducido a impactos superiores que las reformas legales más importantes, como en España podría ser la Ley del 2005. Sería preciso la creación de mecanismos metodológicos y mayor investigación que pudiera arrojar luz sobre los procesos judiciales y su mayor o menor ejecución en sentido estricto.

No puede olvidarse, de otro lado, que los cambios jurídicos no están desligados de los cambios socioculturales. Sin duda, la evolución de la so-

ciudad tiene una base determinante para los cambios jurídicos y no sería extraño, desde esta perspectiva, que los aumentos en la tasa de ruptura hayan sido significativos algunos años antes de que las modificaciones legales se aprobaran. En este sentido, lo social iría por delante en las transformaciones respecto a lo jurídico. Esta opinión es la defendida por Glenn (1997) para quien toda reforma legal es posterior a los cambios socioculturales, e incluso Peters (1986) comprobó que los Estados donde ya había más divorcio eran precisamente los que primero realizaron las reformas legales. En definitiva, el cambio ideológico y de comportamientos se había producido previamente a la reforma legal, por lo que ésta no vendría a sentenciar más lo que ya se verificaba en la práctica social.

Incluso partidarios de la defensa del impacto de la legislación, como Nakonezny, Shull y Rodgers (1995), son conscientes de que hay multitud de factores y calculan que, de todos ellos, los cambios legislativos sólo predicen el 30% de la variación de rupturas.

Lo cierto y verdad es que el impacto de la Ley de 2005 se presenta como limitado en el total de rupturas. Afecta algunos años posteriores, pero tiende a perder peso conforme transcurren 2 o 3 años. En este aumento consideramos que tiene mucho que ver no sólo la desaparición de la separación como elemento necesario sino la reducción de plazos para poder solicitar el divorcio. En los años siguientes a la reforma de 2005 pudieron presentarse rupturas que, de otro modo, hubieran estado distribuidas en años posteriores.

Por otra parte, auxiliados de proyecciones, para 2025 las diferencias, hubiera o no ley para el conjunto de rupturas, no son relevantes. Esto nos indica que la Ley tuvo repercusión significativa en las modalidades de procesos, separaciones y divorcios, y otro conjunto de variables, pero su impacto en el total de rupturas, a largo plazo, es casi inexistente.

Sin duda, el descenso de la nupcialidad y de las rupturas han influido en los resultados. Respecto a la baja nupcialidad, es plausible que la cultura de un divorcio fácil haya contribuido a una caída en la confianza en los demás y la seguridad interpersonal como base de construcción de un matrimonio (Viitanen, 2014).

Para finalizar, el análisis factorial de los años 2005 y 2010 ha incidido en la misma conclusión que venimos defendiendo. La existencia de la Ley 15/2005 tiene un impacto relevante en 2005, cuando se inicia su aplicación, pero pierde fuerza en los años siguientes, y para 2010 es muy poco destacable su influencia. Entre los factores más determinantes de la tasa de ruptura, y por encima de la Ley, se sitúan la tasa de actividad femenina y la edad de los cónyuges.

Entre las limitaciones de este análisis hay que señalar que los datos disponibles se refieren a matrimonios. En este sentido hay que indicar al menos dos cuestiones. En primer lugar, que no se consideran parejas de hecho, por

lo que se desconocen los comportamientos de este tipo de parejas y la influencia de factores similares o diferenciales sobre sus comportamientos. Por otra parte, es indudable que el aumento o descenso de parejas de hecho tiene relación con el comportamiento nupcial. Si bien es verdad que no todas las parejas de hecho se transformarán en matrimonios, si es cierto que el formar pareja de hecho puede ser un retraso matrimonial o incluso un sustituto en determinadas circunstancias. Dado el crecimiento de las parejas y el descenso de la nupcialidad en España, en el futuro será preciso considerarlas como un elemento clave en el curso vital de las personas.

Para finalizar, es preciso señalar otros factores legales, que no se han tenido en cuenta, pero que, sin duda, pueden ser determinantes. Nos referimos a las modificaciones sobre procesos de rupturas y especialmente custodias que algunas Comunidades Autónomas registran desde 2010. Su aparición ha podido incidir ya no sólo en los tipos de custodia sino en las propias decisiones de ruptura.

Asimismo, si las composiciones de los matrimonios respecto a clase social y condiciones económicas varían, es un factor que puede incidir en las tasas de rupturas, incluso en la formación de matrimonios respecto a parejas de hecho (Flaquer y Garriga, 2009; Garriga y Cortina, 2017; Härkönen y Dronkers, 2006).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, D.W. (1992) Marriage and divorce: Comment, *The American Economic Review* 82(3), 679-685.
- Ayuso, L. (2019). "Nuevas imágenes del cambio familiar en España". *Revista Española de Sociología*, 28.
- Becerril, D. (2015a). "La familia del siglo XXI", en Orozco, G. y Monereo, J.L. *Tratado de Mediación en la resolución de conflictos*, Madrid: Tecnos, 175-188.
- Becerril, D. (2015b). "La ruptura matrimonial en España", en Torres, C., *España 2015. Situación Social*, Madrid, Centros de Investigaciones Sociológicas, 344-350.
- Becerril, D. (2008). "La percepción social del divorcio en España". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 95, 219-223.
- Becker G. (1987). *Tratado sobre la familia*. Madrid: Alianza editorial.
- Camarero Suárez, V. (1997). *Derecho y conflictividad matrimonial. Datos básicos para una sociología jurídica en la provincia de Castellón (1981-1991)*. Castellón: Diputación provincial de Castellón.
- Camarero Suárez, V. (2008). *Estudio jurídico-sociológico de los procesos matrimoniales. Proyección comparativa en la provincia de Castellón (1992-2002)*. Castellón: Diputación provincial de Castellón.
- Chiappori, P.A.; Ivygun, M. y Weiss, Y. (2007). *Public goods, transferable utility and divorce laws*. IZA Discussion Paper n° 2646.

- Coase, R. H. (1960). "The Problem of Social Cost," *Journal of Law and Economics*, 3, 1-23.
- Fella, G.; Mariotti, M. y Manzini, P. (2004). Does divorce law matter?. *Journal of the European Economic Association*, 2(4), 607-633.
- Ferrán, M. (1996). *SPSS para Windows. Programación y análisis estadístico*. Madrid: McGrawHill.
- Fine, M.A. y Fine, D.R. (1994). An examination and evaluation of recent changes in divorce laws in five western countries: The critical role of values. *Journal of Marriage and Family*, 56(2), 249-263.
- Flaquer, L. (2012). "Liberalización sin protección: Un balance de los resultados de la aplicación de la Ley de divorcio de 2005." En T. Picontó Novales (ed.) *La custodia compartida a debate*. Madrid: Dykinson, 23-44.
- Flaquer, L. and Garriga, A. (2009). "Marital disruption in Spain: Class selectivity and deterioration of economic conditions". En H.-J. Andreß and D. Hummelsheim (eds). *When Marriage Ends: Economic and Social Consequences of Partnership Dissolution*. Cheltenham: Edward Elgar, 178-210.
- Friedberg, L. (1998). "Did unilateral divorce raise divorce rates? Evidence from panel Data". *The American Economic Review*, 88(3), 608-627.
- Garriga, A. and Clara Cortina, C. (2017). "The change in single mothers' educational gradient over time in Spain". *Demographic Research*, 36, 1.859-1.888.
- Glendon, M. A. (1989). *The transformation of family law: State, law, and family in the United States and Western Europe*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Glenn, N.D. (1997). "A reconsideration of the effect of no-fault divorce on divorce rates". *Journal of Marriage and the family*, 59(4), 1023-1025.
- Glenn, N.D. (1999). "Discussion of the effects of no-fault divorce on divorce rates". *Journal of Marriage and Family*, 61(3), 800-802.
- González Val, R. y Marcén, M. (2012). "Unilateral divorce versus child custody support in the U.S.". *Journal of economic behavior & organization*, 81, 613-643.
- González, L. y Viitanen, T.K. (2006). *The effect of divorce laws on divorce rates in Europe*. IZA Discussion Paper n° 2023.
- Gray, J.S. (1998). "Divorce-Law changes, household bargaining, and married women's labor supply". *The American Economic Association*, 88(3), 628-642.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Härkönen, J. and Dronkers, J. (2006). "Stability and Change in the Educational Gradient of Divorce. A Comparison of Seventeen Countries". *European Sociological Review*, 22(5), 501-517.
- Jacob, H. (1988). *The Silent Revolution: The Transformation of Divorce Law in the United States*. University of Chicago Press: Chicago.
- Mechoulan, S. (2006). "Divorce laws and the structure of the American family". *Journal of Legal Studies*, 35(1), 143-174.
- Meil Landwerlin, G. (Dir)(2015). "Familia". En Torres Albero, C., *España 2015. Situación social*. Madrid: CIS, 289-402.
- Nakonezny, P.A.; Shull, R.D. y Rodgers, J.L. (1995). "The effect of no-fault divorce law on the divorce rate across the 50 states and its relation to income, education and religiosity". *Journal of Marriage and the family*, 57(2), 477-488.

- Ocaña, C. (2006). "Hogares y vivienda en la prospección demográfica de la planificación urbanística". *Estudios de arte, geografía e historia*, 28, 507-525.
- Peters, E. (1986). "Marriage and divorce: Informational constraints and private contracting". *The American Economic Review*, 76(3), 437-454.
- Peters, E. (1992). "Marriage and divorce: Reply". *The American Economic Review*, 82(3), 686-693.
- Phillips, R. (1988). *Putting asunder: A history of divorce in Western society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodgers, J.L.; Nakonezny, P.A. y Shull, R.D. (1997). "The effect of no-fault divorce legislation on divorce rates: A response to a reconsideration". *Journal of Marriage and the Family*, 59(4), 1026-1030.
- Rodgers, J.L.; Nakonezny, P.A. y Shull, R.D. (1999). "Did no-fault legislation matter? Definitely yes and sometimes no". *Journal of Marriage and Family*, 61(3), 803-809.
- Ruiz Callado, R. y Alcazar, R. (2018). "Propiedades sociométricas del cuestionario de arraigo familiar en supuestos de custodia compartida disputada", *Zerbitzuan*, 66, 21-32.
- Sepler, H.J. (1981). "Measuring the effects of no-fault divorce laws across fifty states". *Family Law Quarterly*, 15(1), 65-102.
- Solsona, M. y Simó, C. (2007). « Evolución histórica del divorcio en España desde la aprobación de la Ley de 1981 hasta la reforma de 2004 ». En Cabré, A. (Coord). *La constitución familiar*, Bilbao: Fundación BBVA, 245-296.
- Solsona, M.; Spijker, J. y Ajenjo, M. (2017). « Calidoscopio de la custodia compartida en España ». En Becerril, D. y Venegas, M., *La custodia compartida en España*. Madrid: Dykinson, 45-72
- Spijker, J. (2012). « Trends in custody arrangements in Spain since the divorce reform of 2005 ». *Papers de Demografia* n°404. Centre d'Estudis Demogràfics
- Stetson, D.M. y Wrihth G.C. (1975). "The effects of Laws on divorce in American States". *Journal of Marriage and Family*, 37(3), 537-547.
- Terrazas, R. (2006). "La linealización de curvas para la proyección de la demanda". *Perspectivas*, 9 (18), 73-100.
- Viitanen, T.K. (2014). *The divorce revolution and generalized trust: Evidence from the United States 1973-2010*. Discussion Paper n° 7966. ISA.
- Weiss, Y. and Willis, R.J. (1997). "Match quality, new information and marital Dissolution". *Journal of Labor Economics*, 15, S293-S329.
- Wolfers, J. (2006). "Did unilateral divorce laws raise divorce rates? A reconciliation and new results". *The American Economic Review*, 96(5), 1802-1820.
- Wright, G.C. y Stetson, D.M. (1978). "The impact of no-fault divorce law reform on divorce in American States". *Journal of Marriage and Family*, 40(3), 575-580.

NOTAS BIOGRÁFICAS

DIEGO BECERRIL RUIZ

Profesor titular en el Departamento de Sociología de la Universidad de Granada. Director del grupo de investigación SEJ131 “Análisis de la Vida Social”. Sus principales líneas de investigación son familia, juventud y estructura social.

ORCID: 0000-0002-5876-8034

Universidad de Granada. Departamento de Sociología
becerril@ugr.es

JOSÉ JIMÉNEZ CABELLO

Graduado en Sociología y máster en Problemas Sociales: dirección y gestión de programas sociales (UGR). Miembro del departamento de Sociología de la Universidad de Granada (FPU). Las principales líneas de investigación se centran en sociología de la familia, análisis del divorcio y asignación de custodias.

ORCID: 0000-0001-7518-2134

Universidad de Granada. Departamento de Sociología
josejicabello@ugr.es

Recibido: 25-07-19

Aceptado: 15-11-19

**LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA DE LOS JÓVENES
EN CONTEXTOS URBANOS VULNERABLES: APORTACIONES
DESDE UN DIAGNÓSTICO COLABORATIVO EN EL ÁREA
METROPOLITANA DE BARCELONA (ESPAÑA)**

**YOUTH COMMUNITARIAN PARTICIPATION IN VULNERABLE
URBAN CONTEXTS: CONTRIBUTIONS
FROM A COLLABORATIVE DIAGNOSIS IN METROPOLITAN
AREA OF BARCELONA (SPAIN)**

Ana Belén Cano Hila

Departamento de Sociología. Facultad de Economía y Empresa
Universidad de Barcelona, España
anabelencano@ub.edu

Marta Sabariego Puig

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación
Universidad de Barcelona, España
msabariego@ub.edu

Pilar Folgueiras Bertomeu

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación Universidad de Barcelona, España
pfolgueiras@ub.edu

Cómo citar / citation

Cano, A. B., Sabariego, M. y Folgueiras, P. (2019) “La participación comunitaria de los jóvenes en contextos urbanos vulnerables: aportaciones desde un diagnóstico colaborativo en el área metropolitana de Barcelona (España)”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2): 313-342. doi: 10.14198/OBETS2019.14.2.02

Resumen

El presente trabajo es fruto de un diagnóstico colaborativo sobre el ejercicio de la participación comunitaria de adolescentes de l'Hospitalet de Llobregat (Barcelona)¹. Se enmarca en una Investigación-Acción Participativa que ha desvelado la baja participación de los jóvenes en la comunidad y la necesidad de promover la participación social en educación, desde una dimensión comunitaria y con el compromiso imprescindible del conjunto de la ciudadanía.

Palabras clave: juventud; participación; barrios vulnerables; investigación acción participativa; acción comunitaria; área metropolitana

Abstract

This work is the result of a collaborative diagnosis on the exercise of community participation of adolescents from l'Hospitalet de Llobregat (Barcelona). It is part of a Participatory Research-Action that has revealed the low participation of young people in the community and the need to promote social participation in education, from a community dimension and with the essential commitment of all citizens.

Keywords: Adolescence; youth participation; metropolitan areas; suburbs; participatory research; community action

Extended abstract

Participation is essential in the formation of an active, thoughtful and committed citizenship, and the neighborhood and the secondary schools are a key space to achieve it. However, participation is still scarce and insufficient in schools; especially, in the compulsory stage of secondary education. This situation is accounted for, among other reasons, many decades in which students have been considered basically as consumers of the educational process, and the lack of a culture of participation in schools that has fostered passivity and has fueled the consideration of students in the educational scene as mere containers of contents.

In this sense, a strong emerging need is how to create opportunities and frameworks for youth participation in the neighborhoods and communities of reference, in order to foster the development of civic attitudes and the role of active citizens. This is a sine qua non condi-

¹ Este trabajo ha recibido el apoyo económico del Ministerio de Economía y Competitividad, del Gobierno de España, en la convocatoria de ayudas a proyectos de I+D+i «Retos Investigación» Programa de I+D+i orientada a los retos de la sociedad.

tion for building a more democratic, more just society with higher levels of equity and social cohesion.

Unlike many works on child and youth participation that consider the city as a privileged space for youth participation, this work not only assumes the city as a place but it also defines it not only as a physical space, in which social relations develop, but also as a political subject, a collective actor, made up of its inhabitants (citizens, civil society, local administrations, social institutions, economic fabric ...) and their conflicting power relations. It is the city and, in the city, where political, economic, social and educational development projects are defined. This means that depending on the proposals and projects that are defined, citizens are offered a specific local welfare system.

For years, the neighborhood has presented itself as a catalyst for dynamics of social exclusion, which turns it into a decisively harmful influence for its residents, especially in the case of neighborhoods in situations of social vulnerability. This poses a strong stigmatizing burden both for these territories and for their inhabitants, particularly the young collective. This internal and external stigma translates into strong limitations, mental barriers that generate some discrimination in the use of the city and its resources. In short, it entails a deterioration of their living conditions and their opportunities for the future (Buck, 2001; Skifter, 2008).

Contrarily, recent works, especially in the European context, move away from this image of the neighborhood as a place of social exclusion, presenting it as a context and a key actor for the re-politicization of the city and a privileged scenario to develop innovative forms of citizen participation, community and associative creativity in favor of solidarity, integration and social cohesion (Musterd and Kesteloot, 2006, Cano, Ruiz and García, 2018). Therefore, both the neighborhood and the community action are of particular interest and emerge as an important driver of social participation of citizens and social transformation. Within this institutional framework of the neighborhood, the INS play an important role in promoting both the participation of adolescents and the creation of spaces of participation shared with the family and the community.

This article describes the process and the main results of the collaborative diagnosis developed within the framework of a Participatory Action Research (IAP, from now on) that aims to promote participation of adolescents from three INS's of L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona) from a community perspective. This diagnosis has focused on contextualizing the neighborhoods, both in their territorial dimension (geographical, demographic, social indicators ...) and in their institutional dimension (institutional fabric and social agents); on identifying the routes and the level of participation of young women,

and on moving towards a more «citizenist» model, whose decision-making processes include the social basis for local transformation in a community process.

The participants are the high school students who study in the three institutes (297 youngsters –159 girls and 138 boys– of third (41%) and fourth grade (59%) of Compulsory Secondary Education. The average age is 15 years), the faculty, the relatives and the members of the most relevant entities, associations and technical services of the three neighborhoods. The sampling used has been non-probabilistic and for convenience, given the accessibility and proximity of the centers and of the participants in the project.

This collaborative diagnosis has followed a mixed design of triangulation that combines qualitative strategies (documentary analysis, secondary analysis, semi-structured interviews and observational registry); quantitative instruments (questionnaire) and participatory techniques (participatory sessions and community sociogram).

The method followed to carry out the data analysis has been the one proposed by Glaser and Strauss (1967) based on constant comparisons. After generating the category system, all the information was managed using the QSRNVIVO 11 computer program to streamline activities such as text segmentation in appointments, coding or writing comments.

For the analysis of the quantitative data from the questionnaire, descriptive statistics techniques were developed, through the analysis of frequencies and percentages of response to the different options. We have then proceeded to the exploration – through the SPSS_17 program, of the dimensionality presented by the scales of the questionnaire through an exploratory factor analysis of main components. The triangulation of the quantitative and qualitative data in this analysis process allowed the integration and the thematic deepening and to respond to the general objective of the diagnosis.

The main results achieved are summarized as follows:

- The participation of young people is heterogeneous, both regarding the level of participation and the diversity of contexts in which they participate. First, they participate in the entities of their neighborhood (social, civic, sports ...); in the second place they opt for the public space of the neighborhood; as their third option, they participate in the school followed by participation in virtual and online spaces; and, finally, they participate at home. Besides there is also the perception of local government technicians and social entities, according to which the participation of young people in the neighborhoods studied is not very high.
- The main ways of participation of this group in the community are mainly through entities that develop projects linked to new tech-

- nologies, music, dance, sports and art; public meeting spaces (parks and squares) and school-community projects (Service Learning ...)
- The strongest deterrents of social participation according to young people are: a) the view of adults; b) the mechanisms of the system and of the participation channels; c) the ability to influence others; d) the personal skills to participate; and e) the economic problems. From the adults point of view, the most significant difficulties are the lack of a solid and effective networking among the different actors involved, which would allow to guarantee the continuity of the proposals made with respect to young people and the construction of a collaborative leadership.
 - Regarding the proposals for actions to improve youth participation, the young people themselves raise specific demands based on the projects and specific activities that they consider deficient in the current offer. Among their main demands we find the increase of the offer of free activities related to sports, art and music.

The data show us a concept of youth participation in these contexts closer to a symbolic and fictitious participation (Hart, 1992) than to an effective and, even less, spontaneous or self-managed one. This is due essentially to an adult-centric and / or paternalistic view of young people, which makes it difficult for them to participate and exercise their citizenship in the issues that affect them and in which they can feel involved. Likewise, there is also an important lack of resources and spaces in which to participate.

Despite divergent perceptions and nuances, all the professionals participating in the diagnosis agree on a series of generic actions to encourage and improve the participation of young people in the neighborhoods. These actions are synthesized under the concept of social participation in education; which is developed in four principles of action: i) The importance of linking the interests of young people, their families and the existing resources in the community; ii) The change of focus: placing young people in the role of participants instead of users, offering spaces of encounter and self-management that can be accessed from the action. It is about generating interests and, from here, generating activity and dynamics; iii) The creation of informal uses of participation spaces, through solidarity exchanges and networking based on knowledge and complicity; and, iv). The promotion of youth participation, moving from a politics of presence (more symbolic than transformative) to a politics of influence and full participation. It is about promoting spaces and projects in which young people are social actors and not mere executors.

The results of the study lay out specific suggestions about the transition from leisure based on consumption to self-managed leisure and about

how to generate spaces and participation mechanisms based on the demands of the participants themselves, enhancing their autonomy and providing the opportunity for self-management.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años los y las jóvenes han sido el motor de importantes protestas sociales, incluso denominadas “revoluciones” como la *Spanish Revolution* y la Primavera Árabe, entre otras. La proliferación de organizaciones y procesos en los que el colectivo joven es el protagonista de la movilización ciudadana, han puesto de manifiesto relevantes reflexiones sobre las cuales es necesario un debate: por un lado, la necesidad de repensar las formas en las que los jóvenes ocupan un lugar en el ámbito sociopolítico, y potenciar la discusión sobre cómo promover su participación en los procesos de toma de decisiones en relación a cuestiones que realmente son de su interés y preocupación (Farrow, 2015). Y, por otro lado, la urgencia de iniciar una reflexión social y pedagógica sobre los jóvenes y sus oportunidades en el contexto de una sociedad actual que les visualiza desde la óptica de colectivos problemáticos (Giroux, 2015). Este autor insta al compromiso social como un aspecto indispensable y apela a que todas las personas comprometidas con la equidad social reflejen en sus cotidianidades y entornos sociales la necesidad de plantear escenarios, oportunidades y estrategias que den voz, poder de decisión y empoderamiento a la juventud.

El presente texto se articula en torno a tres conceptos fundamentales –participación, ciudadanía y juventud– los cuales son considerablemente complejos de definir, pero que trataremos de acotar a continuación.

En primer lugar, entendemos la ciudadanía como ciudadanía social, recuperando la definición y las tesis de Thomas Marshall (1950), quien define la ciudadanía como el conjunto de derechos y deberes civiles, políticos, económicos, sociales y culturales que se le atribuyen a un ciudadano de pleno derecho de una sociedad. Es por ello que subraya que la noción de ciudadanía no puede ser independiente de las dimensiones sociales y políticas, ya que éstas condicionan decisivamente las oportunidades y las capacidades de deliberación social y política. Es por ello, que afirma que, para participar plenamente en la vida pública, la ciudadanía necesita alcanzar un cierto umbral de bienestar material y social.

En segundo lugar, consideramos la participación como un derecho y una oportunidad de la ciudadanía; el derecho a tomar parte en las decisiones que afectan a la vida de las personas y a la vida de la comunidad (Hart, 1992) y la oportunidad de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y de la democra-

cia, a la vez que es un aprendizaje en competencias, tanto en el plano personal como social. Desde esta perspectiva, la participación activa y ciudadana es un eje vertebrador para la promoción de la cohesión social y la convivencia, ya que incrementa la calidad de vida, posibilita el empoderamiento, favorece el bienestar psico-social y provee un sentido de inclusión social a la ciudadanía (Matthews, 2003).

Y, en tercer lugar, tomamos como referencia la definición de juventud como ciclo vital, como condición juvenil, como proceso de construcción social, siempre mediado por el contexto socio-histórico y relacional. En este sentido, nos basamos en autores como Feixa y Leccardi (2011) y Reguillo (2010) que presentan la condición juvenil como un concepto y marco analítico que posibilita analizar, de un lado, el orden y los discursos prescriptivos a través de los cuales la sociedad define lo que es “ser joven” y, de otro, los dispositivos de apropiación o resistencia con que los jóvenes encaran estos discursos u órdenes sociales.

En la tarea de conjugar estos tres conceptos clave, asumimos que la participación social juvenil como un ejercicio de poder, que pasa por reconocer a los jóvenes como sujetos capaces de pensar, actuar, implicarse en la toma de decisiones, definir qué y cómo, y asumir retos y consecuencias (Arnillas y Paccuar, 2006), y al mismo tiempo, un proceso de aprendizaje continuo entre jóvenes y entre jóvenes y adultos (Casas, 2008). Por ende, la participación comunitaria que se propone estudiar en este artículo posee esta dimensión de participación política y social, relacionada con la capacidad de vivir en una comunidad justa e igualitaria, y en la que los jóvenes, específicamente, ven amplificado su potencial de ciudadanos y ciudadanas activos/as y activistas, tomando parte en su comunidad, con el fin de mejorar las condiciones de vida existentes para los demás y ellos mismos, y contribuir así a la construcción del futuro de la misma (Lizaso, Sánchez, Parra y Arranz, 2018). Y también, considerando la participación como eje esencial en la formación de una ciudadanía activa, reflexiva y comprometida (Kahne y Sporte, 2008), y el barrio y los institutos de educación secundaria (INs a partir de ahora) como espacios clave para ello (Lenzi et al., 2014; Rossi, Lenzi, Sharkey y Santinello, 2016; Cano, 2017; Cano, Sabariego y Ruiz, 2018).

Sin embargo, sigue siendo escasa e insuficiente en los centros escolares; especialmente, en la etapa obligatoria de la educación secundaria (Márquez y Sandoval, 2016). Esta situación se explica, entre otras razones, por la trayectoria de décadas en las que se ha situado al alumnado básicamente como consumidores del proceso educativo, y a la falta de una cultura de participación en los centros educativos que ha fomentado la pasividad y ha alimentado la posición del alumnado en la escena educativa como mero recipiente de contenidos (Susinos, 2013).

En este sentido, una fuerte necesidad emergente es cómo plantear oportunidades y marcos de participación juvenil en sus comunidades de referencia, en sus barrios y centros educativos, para así fomentar el desarrollo de actitudes cívicas y el rol de ciudadanos activos; condición *sine qua non* para construir una sociedad más democrática, más justa y con mayores niveles de equidad y cohesión social (Atkins y Hart, 2010).

EL BARRIO: CONTEXTO Y ACTOR PRIVILEGIADO PARA LA ACCIÓN COMUNITARIA Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES

Para fomentar y facilitar la participación es esencial caminar hacia modelos sistémicos que incluyan la relación entre centro educativo, comunidad y familias (Epstein, 2001). Desde una perspectiva sistémica y contextual, la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979) analiza la intensa influencia que tienen los ambientes en el desarrollo de las personas. Estas teorías forman parte de las teorías dialécticas contextuales que explican el cambio de comportamiento de las personas a través de la influencia del entorno. Y desde esta perspectiva el entorno es un conjunto de estructuras en diferentes niveles, en donde cada uno de dichos niveles contiene al otro e interaccionan entre sí. Parte de esas estructuras se concretan en contextos físicos como son las ciudades, en las cuales una parte importante de la población mundial desarrolla su vida cotidiana.

A diferencia de numerosos trabajos sobre participación infantil y juvenil que señalan la ciudad como espacio privilegiado para la participación juvenil (UNICEF, 2012), este trabajo no sólo asume que la ciudad es un lugar; sino que es un espacio físico, en el que se desarrollan relaciones sociales; y, por otro lado, es también un sujeto político, un actor colectivo, conformado por sus habitantes (ciudadanas/os, sociedad civil, administraciones locales, instituciones sociales, tejido económico...) y sus relaciones de poder conflictivas. Es la ciudad y en la ciudad donde se definen proyectos de desarrollo político, económico, social, educativo..., de manera que, en función de las propuestas y proyectos que se definen, se ofrece a los ciudadanos un determinado sistema de bienestar local (Cano, 2017).

Partiendo de estos posicionamientos teóricos, entendemos el barrio como un contexto y actor de interacción clave para el colectivo joven, ya que es en el que pasan gran parte de su tiempo y con el que establecen múltiples interacciones. El barrio es el lugar en el que los y las jóvenes definen su mundo social, sea en el espacio público o en interacción con las instituciones locales –centros educativos, entidades...– y fruto de dicha interacción conforman

algunos de sus sistemas de oportunidades presentes y futuras más próximos, sus comportamientos y expectativas de futuro (Cano, 2017).

Durante años, el barrio se ha presentado como un catalizador de dinámicas de exclusión social y, por tanto, una influencia determinantemente perjudicial para sus residentes, sobre todo en el caso de los barrios en situación de vulnerabilidad social, lo cual supone una fuerte carga estigmatizante tanto para estos territorios como para sus habitantes, en particular del colectivo joven. Ese estigma interno y externo se traduce en fuertes limitaciones, barreras mentales que generan cierta discriminación en el uso de la ciudad y de sus recursos; y, en definitiva, suponen a un deterioro de sus condiciones de vida y de sus oportunidades de futuro (Buck, 2001; Skifter, 2008).

Contrariamente, recientes trabajos, sobre todo en el contexto europeo, se alejan de esa imagen del barrio como un lugar de exclusión social, presentándolo como un contexto y un actor clave para la repolitización de la ciudad y un escenario privilegiado para desarrollar formas innovadoras de participación ciudadana, creatividad comunitaria y asociativa en pro de la solidaridad, la integración y la cohesión social (Musterd y Kesteloot, 2006; Cano, Ruiz y García, 2018). Por tanto, el barrio, y dentro de éste, especialmente, los centros educativos, y la acción comunitaria cobran un especial interés y emergen como un importante motor de participación social de la ciudadanía y de transformación social (Cano y García, 2012).

LOS CENTROS EDUCATIVOS: UN ESPACIO CRUCIAL PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN JUVENIL

Dentro de este entramado institucional del barrio, los INS tienen un papel importante en el fomento tanto de la participación de los adolescentes como de espacios de participación compartidos con la familia y con la comunidad (Lenzi, Vieno, Sharkey, Mayworm, Scacchi, Pastore y Santinello, 2014; Rossi, Lenzi, Sharkey, Vieno & Santinello, 2016). Ello supone ser sensibles a la carga educativa que tienen todas las relaciones humanas, sociales e institucionales. La perspectiva comunitaria está llamada a ocupar un lugar central en las políticas educativas, incorporando al sujeto en una diversidad de redes sociales. Estudios recientes nos indican cómo la construcción de trayectorias de éxito tiene que ver también con el capital social acumulado gracias a la participación de redes asociativas (Tort y Simó, 2014; Sandín, Sánchez y Cano, 2016).

Para ello, un primer paso imprescindible es que los equipos directivos de los centros orienten sus liderazgos hacia modelos participativos y coordinados entre escuela, tejidos socio-educativo local, y administraciones. También es primordial fomentar prácticas educativas para aumentar

la cantidad y la calidad de la participación dentro de los mismos INSs. Por ejemplo, Kahne y Sport (2008) señalan que la discusión de temas cívicos en los centros educativos, la exploración de diferentes opiniones sobre asuntos cívicos y la comparación de ideas con otros estudiantes correlaciona positivamente con el compromiso de votar en el futuro. Así mismo, encuentran que las oportunidades de aprendizaje cívico en el aula tienen un fuerte impacto en el compromiso de los estudiantes con la participación en y desde la comunidad.

Cabe insistir en la idea de que la participación social en educación es un derecho y un deber de la ciudadanía, y la acción comunitaria toma sentido en el momento que se propone dinamizar y fortalecer los vínculos sociales entre aquellos actores que conviven en un mismo barrio o ámbito institucional para conseguir mejorar en la calidad de vida de las personas (Muñoz, 2009).

METODOLOGÍA

Este artículo describe los principales resultados del diagnóstico colaborativo desarrollado en el marco una Investigación-Acción Participativa (IAP, a partir de ahora) que tiene como finalidad favorecer la participación desde una perspectiva comunitaria de adolescentes de tres INSs de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona). En el proceso de una IAP el diagnóstico colaborativo se refiere al diagnóstico del contexto o la comunidad objeto de intervención, que sirve como enfoque estratégico para la acción y transformación social (Ander-Egg 2003; Villasante 2010). El objetivo general del diagnóstico consistió en identificar y analizar el nivel de participación de los jóvenes (12-16 años) en los barrios seleccionados de L'Hospitalet del Llobregat (LH) y se concretó en tres objetivos más específico: a) conocer el contexto socioeducativo y analizar los recursos y las vías de participación de los adolescentes en los barrios; b) caracterizar el ejercicio de participación de los adolescentes de los INSs estudiados; y c) obtener propuestas de acción útiles para mejorar este ejercicio desde la perspectiva de los propios participantes.

El diagnóstico fue una oportunidad de construir relaciones y propuestas integrales para dar respuesta a las necesidades de y en el barrio. Recuperar la perspectiva, los intereses, los puntos de vista y la acción de los máximos sujetos y agentes involucrados en el estudio, tanto en cuanto a la generación del conocimiento como en la transformación de la realidad.

Participantes

Los participantes son el alumnado de secundaria que estudia en los tres institutos, el profesorado, los familiares y los miembros de entidades, asociaciones y servicios técnicos más relevantes de los tres barrios. El muestreo utilizado ha sido no probabilístico y por conveniencia, dada la accesibilidad y proximidad en los centros y los y las participantes del proyecto. La muestra estuvo compuesta por 297 jóvenes de tercero y cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). También han participado dos miembros del profesorado de los institutos para recoger su percepción y opinión de las necesidades, vías y espacios de participación de los jóvenes; dos miembros de la Oficina de soporte técnico del Ayuntamiento de L'H y el Plan Comunitario de la Florida y los miembros de entidades, asociaciones y servicios técnicos más relevantes para fomentar vías de participación de los jóvenes en el territorio (ver tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de los participantes

Participantes	Caracterización
Alumnado	297 jóvenes (159 chicas y 138 chicos) de tercero (41%) y cuarto curso (59%) de la ESO. Su edad media es de 15 años. El 26% viven en la Florida, el 14% en Collblanc, y el 14% en la Torrassa. Los datos dibujan una muestra de los jóvenes caracterizada por una significativa diversidad de procedencias: el 26% son nacidos en España, mientras que el 15% proceden de Ecuador, el 12% de Bolivia, el 11% de República Dominicana, el 7% de la India, y el 29% han nacido en otros lugares. Sólo el 27% de los jóvenes ha residido siempre en Catalunya y el 16,2% llevan entre 5 y 7 años; el 15,8%, entre 2 y 4 años, y el 15,5% menos de dos años viviendo en L'H.
Profesorado	Jefe de estudios del INS 1 Profesor del INS 2
Técnicos de la Administración Local	Oficina de soporte técnico del Ayuntamiento de L'H. Técnico del Plan Comunitario La Florida (2007-2013) Técnica del Plan Educativo de Entorno del Ayuntamiento L'H. Técnica de la Oficina de Juventud. Ayuntamiento de L'H.

Participantes	Caracterización
Entidades y asociaciones en los tres barrios	Esplai ¹ la Florida Asociación Educativa Itaca ² FAPAC (Federación de Asociaciones de Padres de Cataluña) Fundación Akwaba ³ Esplai de la Llumeneta Colectivo Akelharre– Construyedo alternativas en Hospitalet ⁴ Centro cívico municipal Ana Díaz Rico
Familias	Familias de los estudiantes participantes en el proyecto.

Fuente: elaboración propia.

Técnicas y procedimientos de recogida de la información

En la línea de autores como Ivankova (2014), el diagnóstico colaborativo ha seguido un diseño mixto de triangulación (Teddie y Tashakkori, 2003; Folgueiras y Ramírez, 2017) para cubrir los objetivos específicos planteados. Dicho diagnóstico combina estrategias cualitativas (análisis documental, análisis secundario, entrevistas semiestructuradas, registro observacional), instrumentos cuantitativos (cuestionario) y técnicas participativas (taller grupal, jornadas participativas y grupos de discusión) sobre dos dimensiones clave:

- A) El contexto socioeducativo y las vías de participación de los adolescentes en los barrios seleccionados, para dar respuesta al primero de los objetivos.
- B) El ejercicio de participación de los adolescentes de los INsS estudiados, en línea con el segundo de los objetivos específicos, y mejorar este ejercicio desde la perspectiva de los propios participantes.

A) El contexto socioeducativo y las vías de participación de los adolescentes en los barrios seleccionados

Desde una perspectiva referencial, se han elaborado tres informes de cada barrio, a partir del análisis de las fuentes documentales oficiales y los datos es-

tadísticos secundarios, con la descripción sociodemográfica, económica y del tejido socioeducativo, así como los principales recursos y acciones dirigidas a los jóvenes. Se pretendió construir una contextualización de los lugares de estudio para comprender mejor cómo son los espacios en los que el grupo de jóvenes vive y se desarrolla como joven y ciudadano, e identificar el tejido socio-educativo, los principales recursos y las acciones dirigidas al colectivo joven (12-16 años). Posteriormente, estos datos se complementan con el análisis documental de la prensa local de LH y las publicaciones del Centro de Estudios del municipio. Para profundizar en la comprensión de cómo es la situación de estos barrios y la de sus residentes², en especial en clave de vulnerabilidad social para entender los espacios de participación y cohesión social en el territorio.

Desde un enfoque más reflexivo, también se han realizado cuatro entrevistas:

- a) Una semiestructurada a dos miembros del profesorado de los institutos, con el propósito de recoger su percepción y opinión sobre necesidades, vías y espacios de participación de los jóvenes.
- b) Una semiestructurada a dos miembros de la Oficina de soporte técnico del Ayuntamiento de LH y el Plan Comunitario de la Florida para contrastar la anterior información e identificar iniciativas actuales desde las entidades dirigidas a los jóvenes. Complementariamente, se desarrollaron observaciones directas en el territorio y entrevistas a miembros de las entidades significativas del contexto³.

Con los datos obtenidos se diseñó un primer mapa social⁴ de los servicios, acciones y entidades más relevantes para fomentar vías de participación de los jóvenes en el barrio. Esta información se gestionó en un espacio colaborativo llamado Meipi⁵, donde documentamos y localizamos: a) las entidades del barrio; b) las acciones y proyectos más relevantes; c) los servicios públicos implicados en el proyecto; y d) otros espacios no visibles pero importantes para fomentar la participación de los jóvenes.

² Por razones de espacio, este artículo no recoge los resultados obtenidos sobre la contextualización de los barrios. Puede consultarse en Sabariego, Cano, Ruiz y Puig, 2016.

³ Fruto del trabajo de campo realizado por Iraitz Gutiérrez, Nuria Domènech, Lydia Rey y Janet Romero durante el curso académico 15-16. Tres alumnas de la Facultad de Educación que se integraron en esta parte del diagnóstico bajo la tutorización del profesor Ferran Cortés, miembro del equipo de trabajo y docente de la asignatura “Trabajo social comunitario” del Grado de Trabajo Social de la Universitat de Barcelona.

⁴ Denominamos Mapa Social a la representación gráfica de elementos colectivos (asociaciones, instituciones...) en un ámbito territorial concreto (un municipio, barrio...).

⁵ Puede consultarse el Meipi elaborado en la dirección URL siguiente: <http://meipi.org/participaciojoves>. Identificador del meipi: participaciojoves.

Éste fue el recurso que posteriormente motivó la convocatoria y permitió dinamizar un taller grupal con miembros representantes de las entidades y la Administración Local identificadas para estimular el diálogo, analizar más profundamente el mapa social inicial y reelaborarlo, y consensuar líneas de acción para mejorar la participación de los jóvenes en el barrio. Nos interesaba contrastar sus «posiciones discursivas» ante el tema dado, intentar llegar a las contradicciones y paradojas que se producen en cada posición y entre posiciones afines tanto como con las diferentes o antagónicas (Villasante y Gutiérrez, 2007).

B) *El ejercicio de participación de los adolescentes de los INSs estudiados*

La consideración de los trabajos que señalan la adolescencia y la juventud como uno de los grupos sociales más invisibles y con mayores dificultades para hacerse oír (Moscoso, Martín, Pedrajas y Sánchez, 2013) nos llevó a incluir como fase del proceso de investigación la contrastación de los temas anteriores con la visión de los principales destinatarios del proyecto, los adolescentes. Con este objetivo se elaboró y validó un cuestionario desde una perspectiva participativa dirigido a los y las jóvenes para conocer sus intereses, relaciones sociales y actitudes hacia la participación y la cohesión social (Folgueiras y Sabariego, 2015 y 2018).

Este instrumento permitió cubrir información en torno a cinco dimensiones vinculadas al ejercicio de participación: a) concepto de participación; b) nivel (grados de participación); c) espacios de participación (físicos y “online”); d) los condicionantes de la participación; y e) Propuestas, acciones, actividades que realizan los jóvenes. En concreto, en este artículo se presentan los resultados centrados en las tres últimas. El cuestionario se compone de 12 preguntas de escala tipo Likert (con graduación 1-5, siendo el valor mínimo nada y el máximo mucho); más 4 preguntas abiertas-textuales.

Paralelamente, se desarrollan dos jornadas participativas abiertas al alumnado y a sus familiares en dos de los institutos participantes, donde todos los asistentes (alumnado, familias, profesorado y entidades) reflexionaron sobre el concepto, las vías y las acciones de mejora de la participación desde el centro. El registro de la información mediante un proceso observacional directo permitió analizar los canales de participación y las experiencias previas en los centros, así como unas primeras e incipientes líneas de acción para abrir los institutos a la Comunidad

Finalmente, a partir del análisis de datos obtenidos mediante el cuestionario y la observación realizada durante las jornadas participativas, se desarrollaron tres grupos de discusión; uno en cada uno de los centros educativos seleccionados para profundizar en la visión y opinión de los jóvenes acerca

de los condicionantes de la participación, las motivaciones, las aportaciones y beneficios personales de participar.

Procedimiento de análisis de la información

Se ha optado por utilizar la técnica de la triangulación para un análisis más integrado de los datos cuantitativos y cualitativos (Moscoloni 2005) que permitiera la profundización temática y un mejor acercamiento al objeto de estudio.

El análisis del contenido de los informes sobre la caracterización de los barrios y la información obtenida a través de las entrevistas permitió un diagnóstico inicial que –por la triangulación de los informantes y las técnicas complementarias posteriores (la devolución creativa del mapa social a las entidades, las jornadas participativas y los grupos de discusión)– se enriqueció progresivamente y permitió un análisis más integrado y la profundización temática pretendida. El análisis de esta información, eminentemente cualitativa, procedió de acuerdo con los siguientes niveles progresivos de reducción y estructuración teórica de la información:

NIVEL 1: Segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas, iniciales y emergentes. El proceso comenzó con la definición de categorías e indicadores que se derivaron deductivamente de conceptos teóricos y trabajos previamente publicados (Lenzi et al., 2014; Rossi, Lenzi, Sharkey y Santinello, 2016; Cano, 2017; Cano, Sabariego y Ruiz, 2018).

NIVEL 2: Construcción de un sistema de núcleos temáticos sobre los tópicos de mayor interés en el marco del proyecto de investigación. Se realizó un consenso entre las y los investigadores del equipo sobre las categorías de análisis (ver Tabla 2). Con este referente, una vez establecido el primer sistema provisional de categorías y subcategorías, el equipo de investigación codificó una pequeña muestra de textos individualmente. Esto fue seguido por un análisis grupal que resultó en la reestructuración y el consenso del sistema de categorías definitivo (véase tabla 2) para codificar todas las unidades de análisis de la información obtenida, más coherente con los objetivos del diagnóstico.

NIVEL 3: Análisis secuencial de la información: interpretación de los datos a la luz del marco teórico que habíamos construido previamente y las categorías de análisis identificadas.

Tabla 2. Sistema de categorías para el análisis de los datos cualitativos

CATEGORÍA: NOMBRE	CODIGO	DEFINICIÓN
Concepto de participación	CONCPARTI	Concepto expresado por los participantes
Condicionantes de participación	COND	Elementos favorables como/ desfavorables para la participación
Recursos/ y vías de participación	EP	Proyectos y espacios donde participan los jóvenes
Espacios on-line	ONLINE	Participación en plataformas online, contenidos y motivación de participación en las mismas
Beneficios	BENE	Aportaciones de la participación en clave de vivencias e (in) satisfacción personal
Propuestas de participación	PROPPARTI	Identificación de acciones de participación futuras

Fuente: elaboración propia.

El análisis cualitativo de la información se efectuó con el soporte del programa informático QSRNVIVO 11 para agilizar actividades como la segmentación del texto en citas, la codificación o la escritura de comentarios (Gibbs, 2012).

Para el análisis de los datos cuantitativos procedentes del cuestionario se desarrollaron técnicas de estadística descriptiva, mediante el análisis de frecuencias y porcentajes de respuesta a las distintas opciones, y se ha procedido a la exploración – mediante el programa SPSS_17, de la dimensionalidad que presentan las escalas del cuestionario mediante un análisis factorial exploratorio de componentes principales. La integración de datos cuantitativos y cualitativos se dio en función de categorías de análisis que permitieron un mejor acercamiento al objeto de estudio y dar respuesta al objetivo general del diagnóstico.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los principales resultados alcanzados a partir del diagnóstico colaborativo, considerando sus objetivos específicos y sus dos dimensiones de análisis.

Conocimiento del contexto socioeducativo y análisis de los recursos y las vías de participación de los adolescentes en los barrios

Respecto al primer objetivo específico, conocer el contexto socioeducativo y analizar los recursos y las vías de participación de los adolescentes en los barrios, se han identificado las entidades del barrio, las acciones y los proyectos más relevantes y otros espacios no visibles pero importantes para fomentar la participación de los jóvenes. El perfil de los recursos y las vías de participación favorables al ejercicio participativo de este colectivo en la comunidad son: a). entidades que desarrollan proyectos vinculados a las nuevas tecnologías, la música, la danza, el deporte y el arte; b). centros autogestionados por los jóvenes; c). espacios públicos de encuentro: parques y plazas; y, d). canales efectivos para los jóvenes por su cercanía en los contextos de referencia: patios abiertos⁶; proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS); proyecto de refuerzo educativo y de éxito escolar, liderado por la FAPAC (Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya); JOVES TEATRUM y ENTREVIES desde el colectivo Akelharre.

Los profesionales entrevistados, tanto de la administración pública como del ámbito socioeducativo, señalan que las principales acciones en materia de atención a la población joven son el conjunto de medidas bajo el denominado "Eje o Comisión de juventud". Se trata de una estrategia que engloba a todos los agentes de la comunidad que trabajan especialmente la participación en el barrio con los jóvenes, a partir de propuestas estimulantes, vinculadas a la mejora de las condiciones de vida de la ciudadanía, así como al establecimiento de puentes de relación entre la población en general y los jóvenes compartiendo intereses y necesidades:

"El año 2009 se hizo un diagnóstico completo, en particular sobre el colectivo y su situación en el barrio. Y de este momento se conservan tres líneas de trabajo: acompañar, espacios referenciales y ocio" (Técnico del Plan Comunitario La Florida, 2007-2013).

La idea de este eje de juventud es acercarse a la juventud, ofreciendo propuestas estimulantes. Y es que las oportunidades de participación significativas para los jóvenes son clave, constituyen el alma que motiva este ejercicio. En el caso de la Florida se originan fundamentalmente en la gestión de la ocupación y el uso del espacio público:

⁶ El programa *Patios escolares abiertos en el barrio* es un proyecto impulsado por la administración local. Éste se basa en la apertura de los patios escolares de la ciudad como espacio de uso público para familias, niños y adolescentes fuera de horario escolar, en fin de semana y en periodo de vacaciones escolar.

“Uno de los más importantes el conflicto por el espacio público, el cual deriva, en convivencia, debido a la superpoblación del territorio y la carencia de espacio público” (Técnica del Plan Educativo de Entorno del Ayuntamiento de l’Hospitalet y Ex técnico del Plan Comunitario de La Florida).

Las razones de la participación juvenil en clave educativa desde el EJE o COMISION DE JUVENTUD quedan vinculadas a la mejora de las condiciones de vida de la ciudadanía, así como al establecimiento de puentes de relación entre personas y jóvenes que comparten intereses y necesidades,

“Durante 2011-2012, se priorizó la creación de espacios de diálogo y mediación, a raíz de conflictos. Se trabajó la construcción de estos espacios a través de actividades como pintar muros de las plazas y en la Festa Major (Ex técnico del Plan Comunitario de La Florida).

Conviene desarrollar planteamientos éticos y reflexivos que tengan como base el compromiso por la mejora. Y éste debe formar parte de las diversas culturas organizativas institucionales, contribuyendo al desarrollo de prácticas participativas en instituciones educativas con unas estructuras adecuadas. Generar espacios para la colaboración, la cooperación y el trabajo en red, tal y como exigen experiencias exitosas como los Planes Educativos de Entorno.

“Desde el Plan de Entorno se continúa trabajando y se trabaja en red con escuelas e institutos, tan públicos como concertados de la ciudad de l’Hospitalet” (Técnica del Plan Educativo de Entorno del Ayuntamiento de LH).

No obstante, desde los centros se tiene una percepción diferente: los jóvenes tienen pocos espacios en los que participar. Expresan que la oferta social y lúdica es limitada y se reduce a la participación en los centros educativos, en los esplais o en los espacios de ocio y deportivo. Desde la visión de los docentes, un reto importante es avanzar hacia un mejor trabajo en red y constituir un tejido socioeducativo cohesionado y sólido.

“Me refiero a nivel de Ayuntamiento, de entidades, de entorno... montar cosas que impliquen a clubs deportivos, entidades culturales. En el barrio faltan cosas para los jóvenes... más allá de los institutos” (Jefe de estudios INS 1).

Caracterización de la participación de los adolescentes en los INS estudiados

A la pregunta de ¿dónde participan estos jóvenes?, vinculada al segundo objetivo específico, la visión que tienen ellos mismos acerca de su participación es heterogénea entre la muestra analizada, tanto respecto al nivel participación como a la diversidad de contextos en los que participan. Agrupando los lugares de participación a partir de la categorización hogar, instituto, Internet,

entidades del barrio y espacio público del barrio (ver Tabla 3) los jóvenes participan en primer lugar, en las entidades de su barrio (ya sean sociales, cívicas, deportivas...); en segunda opción optan por el espacio público del barrio; en tercer lugar, por la participación en el instituto seguida de la participación en espacios virtuales y on-line; y, por último, en el hogar.

Tabla 3. Espacios de participación juvenil

	Media	Desviación típica
Hogar/casa	2,24	1,37
Instituto	2,65	1,23
Internet	2,55	1,47
Entidades del barrio, lúdicas, deportivas, sociales	2,83	1,44
Espacio público del barrio	2,68	1,43

Fuente: elaboración propia. Nota: los datos están expresados en %.

Los escenarios donde la participación de los jóvenes es más significativa, tal y como han indicado los grupos de discusión, son las actividades lúdicas del barrio (actividades deportivas/ ocio, preferentemente), el espacio público del barrio y las actividades que proponen los institutos.

“Yo participo de muchas actividades, por ejemplo, dentro del instituto participo del programa Cicerone; y fuera hago teatro, toco el chelo y soy castellera. La verdad es que no tengo mucho tiempo para nada más, ni para estar en la calle ni nada...” (GD. 1, al.3, ref 1).

“Lo que hago cuando salgo del instituto es jugar a futbol en el equipo de la Florida, y ya está, porque lo demás lo que hacen en el instituto o en el esplai y eso no me generan interés” (GD. 3, al.5, ref 1).

Estos datos coinciden con la percepción de los técnicos de la administración local y las entidades sociales, según los cuales la participación de los jóvenes en los barrios estudiados no es muy alta. Los principales condicionantes a la participación social según la perspectiva de los jóvenes, tal y como se recoge en la (ver Tabla 4); son por orden de relevancia: a) la visión de los adultos; b) el funcionamiento del sistema; c) expresarme inadecuadamente; d) tener poca capacidad de liderazgo. En menor medida se alegan variables vinculadas a problemas económicos, la procedencia o el género.

Tabla 4. Condicionantes de la participación juvenil, desde la visión de los jóvenes

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Qué los adultos me ven con edad insuficiente	2,82	1,41
Ser chica	1,88	1,23
Ser chico	1,80	1,20
Ser de otro país	2,11	1,30
Que no me hagan caso	2,74	1,40
El funcionamiento del sistema	2,75	1,36
Expresarme inadecuadamente	2,47	1,27
Tener poca capacidad de liderazgo	2,44	1,26
Mi manera de ser	2,29	1,32
Tener problemas económicos	2,13	1,25
Asumir las consecuencias de hacer ciertas cosas	2,55	1,37

Fuente: elaboración propia. Nota: los datos están expresados en %.

Los grupos de discusión confirman estos resultados, y matizan aspectos más centrados con la falta de confianza y empoderamiento por parte de sus padres y adultos referentes y las dificultades económicas y la falta de tiempo por responsabilidades familiares:

“A mi me lo ponen difícil mis padres. Porque yo quiero ir a la escuela de música que van mis amigas, que es mejor que a la que voy yo, pero mi padre no quiere” (GD. 3, al.5, ref 1).

“Fuera del cole, prefiero quedar con mis amigos en los parques... todo lo demás vale mucho dinero” (GD. 2, al.4, ref 1).

También argumentan la sensación de inseguridad y de incivismo que se respira como otro elemento que dificulta la participación en el barrio, debidos a la precariedad de los contextos vulnerables como el estudiado:

“Aquí a veces hay peleas... y claro, no apetece estar mucho en la calle...” (GD. 1, al.4, ref 1).

En el marco de las sesiones de observación durante las jornadas participativas en los institutos, se ve que más allá del instituto –o sea traspasar y abrirse al barrio, o a la comunidad– para las familias es algo difícil y apenas se lo han

planteado como un espacio posible de participación, ni para los ellos mismos ni para sus hijos e hijas: “yo *prefiero tenerla en casa antes que me salga a la calle, porque nada bueno van a aprender ahí*”.

El conjunto de los factores identificados nos sitúa ante el concepto de una participación más simbólica y ficticia (Hart, 1992) que efectiva y mucho menos, espontánea o autogestionada, desde una mirada adultocéntrica y/o paternalista sobre los jóvenes, que les dificulta participar y ejercer su ciudadanía en los temas que les afectan y por los que se pueden sentir implicados e implicadas (Cano, Sabariego y Ruiz, 2018). Incluso, las y los profesionales participantes en el diagnóstico colaborativo asumen que tienen grandes dificultades para conectar con los intereses y dinámicas de los jóvenes.

“La autogestión es un déficit, es un problema de toda la ciudad. Desde la administración se potencia la participación canalizada desde de entidades muy concretas y afines” (Técnico del Plan Comunitario La Florida y miembro del Colectivo Akelharre).

Finalmente, otra de las dificultades de la participación juvenil en los barrios es la falta de un trabajo en red sólido y efectivo entre los diferentes actores implicados, que permita garantizar la continuidad de las propuestas hechas respecto a los jóvenes. Todos los profesionales entrevistados coinciden en apuntar como un serio problema la rotación constante de profesionales y proyectos y la inestabilidad, ya que dificulta enormemente crear red, consensuar criterios de actuación y evaluación. Reclaman la necesidad de un liderazgo responsable que garantice una capacidad real de influir e incidir en las estrategias a adoptar:

“Cada dos años cambian los profesionales. Es difícil crear red, consensuar criterios de actuación, etc.”. (Técnica del Plan Educativo de Entorno y profesor del INS 2).

Propuestas por parte de los jóvenes y de los profesionales para mejorar la participación juvenil en los barrios e institutos

Vinculado al tercer y último objetivo, referente a las propuestas para la mejora de la participación juvenil, los propios jóvenes plantean demandas específicas basadas en proyectos y actividades concretas que consideran deficientes en la oferta actual. Entre las principales demandas que hacen están las de ampliar la oferta gratuita relacionada con los deportes, el arte y la música.

“Centros artísticos (dibujo, teatro...). Pero pienso que en la sociedad se presta poca atención al arte” (GD. 3, al.6, ref 10).

“Me gusta algo más deportivo, relacionado con el basket. He intentado organizar algo sobre esto, pero no hay gente que quiera. Me apunté a una liga, pero finalmente no se hizo” (GD. 2, al 5, ref. 4).

También señalan como un recurso importante para ellos; fomentar espacios de refuerzo escolar gratuito, donde puedan ampliar su conocimiento sobre materias y saberes que les interesen y paralelamente recibir información en clave de orientación académica/profesional.

“Yo propondría centros de ayudas, ayudas para el estudio, para la música, para la tecnología si te gusta... lugares donde te puedan ayudar a mejorar, a saber, más”. (GD1, al 5, ref. 2).

“En el centro que propone. Estaría bien que hubiera charlas de orientación académica y profesional y también charlas para padres. Creo que es importante que se impliquen en los estudios de sus hijos”. (GD 1, al 6, ref. 5).

Desde la perspectiva de las entidades participantes, las propuestas se centran en cambios vinculados al posicionamiento institucional y el rol que se le atribuye al joven y a la entidad. Una prioridad en la agenda político-social y educativa del contexto estudiado es fomentar la participación de los jóvenes en el barrio, como una forma de fomentar la cohesión social. Se trata de promover espacios/proyectos donde los jóvenes sean actores sociales y no simples ejecutores.

“Consideramos vital trabajar en la línea de generar intereses y, a partir de aquí, generar actividad y dinámicas. Por ejemplo, es clave crear usos informales de los espacios y tender a un ocio autogestionado no de consumo” (Notas de campo, observación encuentro profesionales, 13/5/2015).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Uno de los principales resultados que emergen del estudio realizado es la percepción de una relativa baja participación de los adolescentes en los contextos analizados. Se apuntan dos condicionantes claves para entender esta tendencia a la escasa participación juvenil: por un lado, la mirada “infantilizante” de los adultos hacia los adolescentes y, por otro lado, la percepción de una importante falta de recursos/ espacios por parte de los adolescentes en los que poder participar.

Respecto al primer condicionante, Márquez Vázquez y Sandoval Mena (2016) argumentan el efecto de una herencia académica en la que al alumno se le ha otorgado el rol de consumidor del proceso educativo. Así mismo, Susinos (2013) señala la significativa falta de una cultura de participación en los centros educativos, lo cual ha fomentado la pasividad del alumnado y ha reforzado su imagen preferentemente como contenedor de contenidos, y no tanto como creador de éstos. En esta misma línea, Santacreu (2008) confirma la hipótesis que el grado de participación social de los jóvenes españoles está

mediada principalmente, entre otros factores, por la actividad en ámbitos de participación institucionalizados.

Por lo que respecta al segundo condicionante, trabajos como el de Cano (2017) sostienen que el barrio es uno de los sistemas de oportunidades presentes y futuras más próximos con los que cuenta la población joven. Es más, sus interacciones con él, configuran sus condiciones de vida y sus trayectorias vitales. Trabajos como el Crespo, Romero, Martínez y Gonzalo (2017) evidencian que los adolescentes con una alta implicación en la comunidad, obtienen altas puntuaciones en autoestima y satisfacción con la vida, y más bajas en soledad y violencia escolar. Siguiendo con estas tesis, Quane y Rankin (2006) muestran como la participación de los adolescentes en organizaciones de la comunidad representa un predictor importante de rendimiento escolar, de transición exitosa a la vida adulta y de desarrollo de importantes competencias que pueden utilizar en todos los ámbitos de su vida.

Por ello, para que las y los jóvenes desarrollen actitudes cívicas y sean ciudadanos comprometidos y activos, es necesario que los barrios proporcionen a las generaciones jóvenes oportunidades para participar en ellos, desde ellos y para ellos (Atkins y Hart, 2010). De hecho, las tasas de participación de los jóvenes son más altas en aquellos barrios con más recursos organizativos dirigidos a ellos (Quane y Rankin, 2006). Particularmente, Ramos, Holgado, Maya y Palacio (2014) coinciden en señalar la confianza, el respeto y la transparencia como elementos fundamentales en la construcción de cualquier proceso participativo comunitario. Parten de la base de que la percepción de capacidad de logro, como predisposición, es el motor de cualquier proceso de este tipo, y ésta comienza por influir en cómo la persona piensa dicha situación, cómo la siente y, en consecuencia, cómo actúa en ella. Sin embargo, hay ocasiones en las que desde la motivación al logro se generan acciones congruentes, pero que no siempre encuentran los espacios y respuestas institucionales que permiten la transformación de esas acciones en logros. De hecho, la carencia histórica en la satisfacción de necesidades, logros y expectativas impide a las personas ver la relación entre acción social y mejora de sus vidas, y esto genera esencialmente desilusión, pérdida de confianza y apatía. Por ello, sería muy necesario que las instituciones, particularmente las educativas, reconocieran el protagonismo de sus integrantes –niños/adolescentes/jóvenes, familias y comunidad–, aceptaran dialogar sus propuestas y estuvieran dispuestos a compartir la capacidad de decisión y de poder. Éste es el mejor antídoto para la apatía social, la desafección política y la desilusión de la democracia.

Los estudios avalan la necesidad de reforzar los vínculos entre la oferta de la comunidad socio-educativa y los intereses de los adolescentes y sus familias (Caspe, López y Wolo 2007). En este sentido, el rol del barrio como contex-

to y actor privilegiado, sobre todo en el contexto europeo, para desarrollar formas innovadoras de participación ciudadana emerge con fuerza (Muster, Murie y Kesteloot, 2006; Cano, Sabariego y Ruiz, 2018). Y, particularmente dentro de este marco, los centros educativos son claves, para facilitar y fomentar la participación juvenil comunitaria. Para hacerlo eficazmente, es esencial tender hacia modelos sistémicos que incluyan la relación entre centro educativo, comunidad y familias (Espstein, 2010).

Desde la práctica educativa en un sentido amplio, se cuentan con diferentes proyectos/programas que están consiguiendo –a partir de la participación de las familias y la comunidad– superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia. En esta línea, son interesantes algunas propuestas que pivotan sobre el Aprendizaje y Servicio (ApS). El servicio comunitario que se presta a partir de proyectos de ApS representa, por tanto, una oportunidad para que los adolescentes desarrollen empatía, responsabilidad social y aprendan habilidades cívicas (Malin, Ballard y Damon 2015, Cano, Sabariego y Ruiz, 2018). Asimismo, los proyectos de ApS pueden ser una posibilidad para incrementar la participación de las familias, a la vez que ayudan a implicar más al alumnado tanto en el propio instituto como en la comunidad en general (Folgueiras, Luna y Puig, 2014). Desde un enfoque más globalizador, también son interesantes las comunidades de aprendizaje, entendidas como un modelo participativo de transformación social y cultural de los centros educativos, basadas el trabajo en red y la implicación de toda la comunidad dentro de los centros educativos, inclusive dentro de las propias aulas (Vieira y Puigdellívol, 2013).

Otro principio de intervención relevante que se desprende de los resultados para fomentar la participación juvenil es pasar de la política de la presencia (más simbólica que transformadora) a una política de la influencia y de participación plena (Pateman 1970). Se trata de promover espacios y proyectos en los que los jóvenes sean actores sociales y no simples ejecutores y caminar, así, hacia una participación autogestionada (Reverte, 2009). Francés García (2008) propone tres dimensiones clave que son susceptibles de ser valoradas en cualquier proceso participativo de la juventud y que configuran condiciones necesarias para su implicación ciudadana: la influencia u orientación de este proceso (para qué se participa), desde un nivel mínimo al nivel más ambicioso, plasmado en fórmulas de co-gobierno de la acción pública; la intensidad, que se describe en cómo participan los y las jóvenes, y la oportunidad de acciones comunicativas para la apropiación de la información a través de la deliberación en las acciones participativas; y la inclusividad, relativa a quiénes participan y al grado de apertura a la participación de todos los y las jóvenes. Los resultados del estudio plantean sugerencias específicas en torno al paso de un ocio basado en el consumo a un ocio autogestionado, a generar espacios y mecanismos de participación

a partir de las exigencias de los propios participantes, en este caso de los adolescentes (Trilla y Novella 2001). Desde estos planteamientos se busca incrementar la satisfacción de los jóvenes con las actividades de ocio comunitario, potenciar su autonomía y brindar la oportunidad de autogestión (Ortega, Lazcano y Manuel 2015).

Finalmente, un último principio de intervención para el ejercicio participativo de los jóvenes en los barrios es fomentar canales de participación en red, que impliquen la colaboración coordinada y complementaria, y que permitan tejer complicidades y relaciones a partir de actuaciones concretas en espacios comunes abiertos y diversificados (Ortega, Lazcano y Baptista 2015).

La participación social en el desarrollo de estos canales y proyectos educativos tiene un efecto de eficiencia en los centros y genera vínculos interesantes para conseguir que éstos funcionen, tengan éxito, sean eficaces y, en definitiva, pasen de ser proyectos de acción social o educativa, a ser prácticas ciudadanas; en este caso lideradas por los jóvenes. Para ello, se necesitan voluntades, confianzas y compromisos y es tarea en un diagnóstico comunitario fortalecer todo ello para promover lo que cada cual, desde su posición, quiera, sepa y pueda aportar como clave del éxito. El barrio, la ciudadanía, y en particular los INS, son agentes sociales y educativos indiscutibles, cuyo vínculo y complicidad, en el marco de un diagnóstico colaborativo como el presentado, permiten dar respuesta a las necesidades formativas y a los retos sociales actuales. El diagnóstico ha sido en sí mismo un revulsivo educativo y participativo para identificar acciones concretas, identificar nuevos agentes (familias, entidades, etc.) y avanzar hacia la transformación local desde una perspectiva comunitaria, liderada por el barrio y los institutos.

En definitiva, este diagnóstico colaborativo contribuye con tres aportaciones esenciales: una, reforzar las tesis que avalan que el barrio, la ciudadanía, y en particular los INS, son agentes sociales y educativos indiscutibles, cuyo vínculo y complicidad son claves para el fomento de la participación social de los jóvenes, así como la construcción de una ciudadanía más activa, crítica y democrática. Dos, integrar los elementos fundamentales una Investigación Acción Participativa y obtener unos resultados que son el punto de partida para profundizar en el diagnóstico y desarrollar las siguientes fases del estudio: elaboración, aplicación y evaluación de acciones integradas para fomentar la participación de los adolescentes desde una mirada comunitaria. Y tres, subrayar principios o condicionantes de intervención importantes a la hora de fomentar la participación comunitaria y social de los jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Madrid: Grupo editorial Lumen Hvmánitas.
- Atkins, R. y Hart, D. (2010). Neighbourhoods, Adults, and the Development of Civic Identity in Urban Youth. *Applied Developmental Science*, 7(3), 156-164. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_6.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buck, N. (2001). Identifying Neighbourhood effects on social exclusion. *Urban Studies*, 38(12), 2251-2275. doi.org/10.1080/00420980120087153.
- Cano, A.B. (2017). Youth and neighborhood effect in Southern European cities: some pending issues to analyse. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 15(1), 1:131-145. doi.org/10.11600/1692715x.1510731052016.
- Cano, A.B. y García, M. (2012). Políticas de acción comunitaria en las periferias urbanas: problemas de transferibilidad. *Gestión y Política Pública*, volumen temático, 131-157.
- Cano, A.B.; Ruiz, R. y García, L. (2018). Exclusión social y barrio: el impacto de la crisis y la austeridad en las ciudades españolas. En *El momento de la ciudadanía. Innovación social y gobernanza urbana*, eds. Marc Pradel y Marisol García, 51-74. Madrid: La Catarata.
- Cano, A.B.; Sabariego, M. y Ruiz, A. (2018). Youth participation in Spanish urban periphery: its concept, spheres and conditioning factors. *Youth Voice*, 8, 1-42.
- Caspe, M.; López, E. y Wolos, C. (2007). Family Involvement in Elementary School Children's Education. *Harvard Family Research Project* 2, 1-12.
- Crespo-Ramos, S.; Romero-Abrio, A.; Martínez-Ferrer, B. y Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125-130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Farrow, A. (2015). Repensando la participación juvenil [Mensaje en un blog]. Política y participación ciudadana, del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Recuperado el 12 de febrero de 2017, de <http://adolescenciayjuventud.org/es/blogs/en-la-red/item/repensando-la-participacion-juvenil>.
- Feixa, C.; Leccardi, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. En G. Muñoz (Ed), *Jóvenes, culturas y poderes*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Folgueiras, P y Sabariego, M. (2015). El valor del grupo dentro de una investigación-acción participativa. En *Investigar con y para la sociedad*, eds. AIDIPE, 51-62. Cádiz: Bubok Publishing.
- Folgueiras, P y Sabariego, M. (2018). Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico colaborativo. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 16-25.

- Folgueiras, P.; Luna, E. y Puig, G. (2014). El aprendizaje y servicio en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(2), 1-15.
- Folgueiras, P.; Ramírez, Ch. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 64-78.
- Folgueiras, P.; Aramburuzabala, P.; Opazo, H.; Mugarra, A. y Ruiz, A. (2018). Service-learning: A survey of experiences in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, 29, 1-19. <https://doi.org/10.1177/1746197918803857>.
- Francés García, F. (2008). El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 0(2), 35-51. doi:<https://doi.org/10.14198/OBETS2008.2.03>.
- Giroux, H. (2016). Jóvenes en tiempos neoliberales: reflexiones de Henry A. Giroux [Mensaje en un blog]. Identidad y socialización, Política y participación ciudadana, del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Recuperado el 12 de febrero de 2017, de http://adolescenciayjuventud.org/es/blogs/en-la-red/item/henry-a-giroux-de-las-juventudes-y-las-politicas-neoliberalistas-en-estados-unidos?category_id=93.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine.
- Greenfield, E. y Marks, N. (2010). Sense of community as a protective factor against long-term psychological effects of childhood violence. *Social Service Review*, 84(1), 129-147. doi: 10.1086/652786.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From Tokenism to citizenship*. Firenze: UNICEF.
- Ivankova, N. (2014). *Mixed methods applications in action research: From methods to community action*. London: SAGE Publications.
- Kahne, J. y Sporte, S. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45 (3), 738-766.
- Lazcano, I. y Caballo, B. (2016). Ocio deportivo juvenil: Relación entre satisfacción e implicación organizativa. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 9-14.
- Lenzi, M.; Vieno, A.; Sharkey, J.; Mayworm, A.; Scacchi, L.; Pastore, M. y Santinello, M. (2014). How School can Teach Civic Engagement Besides Civic Education: The Role of Democratic School Climate. *American journal of community psychology*, 54(3-4), 251-61. doi: 10.1007/s10464-014-9669-8.
- Lizaso, I.; Sánchez-Queija, I. Parra, A. y Arranz, E. (2018). "La participación social online y offline de estudiantes universitarios españoles". *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 13(2): 547-567. doi: 10.14198/OBETS2018.13.2.04.
- Malin, H.; Ballard, P. y Damon, W. (2015). Civic purpose: An integrated construct for understanding civic development in adolescence. *Human Development*, 58(2), 103-130. DOI:10.1159/000381655.
- Marchioni, M. (2001). *Comunidad, participación y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular.
- Márquez, C. y Sandoval, M. (2016). ¿Para cuándo la mejora de participación de los estudiantes en los centros educativos?. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 10(2), 21-33.

- Marshall, T H. (1950). *Citizenship and Social Class: And Other Essays*. Cambridge: University Press.
- Matthews, H. (2003). Children and regeneration: setting an agenda for community participation and integration. *Children & Society*, 17, 264-276. doi:10.1002/CHI.745.
- Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología aplicada*, 10(2), 1-10. <https://doi.org/10.17811/rema.10.2.2005.1-10>.
- Moscoso, D.; Martín, M.; Pedrajas, N. y Sánchez, R. (2013). Active sedentary lifestyle. Leisure, physical activity and lifestyles of the Spanish youth. *Archivos de medicina del deporte* 158, 341-347.
- Muñoz, J.L. (2009). *La participación de los municipios en educación*. Madrid: Editorial Popular.
- Musterd, S.; Murie, A. y Kesteloot, C. (2006). *Neighbourhoods of poverty: Urban social exclusion and integration in Europe*. Londres, Palgrave. doi.org/10.1111/j.1467-9663.2007.00421_2.x.
- Ortega, C.; Lazcano, I. y Baptista, M. (2015). Espacios de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 25, 69-78.
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democracy Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quane, J.; y Rankin, B. (2006). Does it pay to participate? Neighborhood-based organizations and the social development of urban adolescents. *Children and Youth Services Review*, 28 (10), 1229-1250. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.01.004>.
- Ramos, I.; Holgado, D.; Jariego, I.; Palacio, J. (2014). Evaluación de procesos comunitarios y análisis de redes inter-organizativas: Elementos para mejorar la efectividad de las intervenciones comunitarias. *Pensando Psicología*, 10(17), 135-148. doi.org/10.16925/pe.v10i17.798.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbre y lugares. En, R. Reguillo (Coord.), *Los jóvenes en México*, México: Fondo de Cultura Económica. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Reverte, F. M. (2009). Ideas, preguntas y propuestas sobre la participación social en el ámbito de la juventud: asociacionismo, movimientos sociales, voluntariado y jóvenes no asociados. Madrid: FEMP.
- Rossi, G.; Lenzi, M.; Sharkey, J. y Santinello, M. (2016). Factors associated with civic engagement in adolescence: The effects of neighbourhood, school, family, and peer contexts. *Journal of Community Psychology*, 44(8), 1040-1058. doi.org/10.1002/jcop.21826.
- Sabariego, M.; Cano, A.B.; Ruiz, A.; Puig, G. (2016). El diagnóstico participativo como herramienta de exploración y de transformación de la participación de los jóvenes desde una perspectiva comunitaria: el caso de l'Hospitalet de Llobregat (Cataluña). Disponible en: <https://www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/3056.pdf>

- Sandín, M.P. ; Sánchez, A. y Cano, A.B. (2016). Measuring Social Capital and Support Networks of Young Immigrant. *International Education Studies*, 9(5), 62-74. doi.org/10.5539/ies.v9n5p62.
- Santacreu, O. (2008). La participación social de los jóvenes españoles. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 2, 25-34.
- Skifter, H. (2008). Why do residents want to leave deprived neighbourhoods? The importance of residents' subjective evaluations of their neighbourhood and its reputation. *Journal of Housing and the Built Environment*, 23(2), 79-101.
- Susinos, T. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 120-132.
- Tashakkori, A. y Teddlie, Ch. (2003). *Handbook of Mixed Methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tort, A. y Simó, N. (2014). Escola, entorn i ciutadania: Balanç d'experiències i perspectives de futur. *Revista catalana de Pedagogia* 8, 19-31. DOI: 10.2436/20.3007.01.72.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación* 26, 137-164
- UNICEF (2012). *Children in an Urban World. The State of the world's children 2012*. New York (NY): UNICEF.
- Vieira Parra, L ; y Puigdemívol, I. (2013). Voluntarios dentro del aula? el rol del Voluntariado en "Comunidades de aprendizaje. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 37-55.
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M. y Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: an integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39(1-2), 177-190
- Villasante, T. (2010). *Historias de enfoques de una articulación metodológica participativa*. CIMAS Cuadernos. <http://www.redcimas.org>
- Villasante, T. y Martín, P. (2007). Redes y conjuntos de acción: Para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social. *Política y Sociedad*, 44(1), 125-140.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Ana Belén Cano Hila

Departamento de Sociología. Facultad de Economía y Empresa. Universidad de Barcelona.

Av. Diagonal, 690. 08034 Barcelona. Tel: (0034) 93 403.52.48.

E-mail: anabelencano@ub.edu.

Doctora en Sociología por la Universidad de Barcelona (UB). Es profesora asociada e investigadora de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Creatividad, Innovación y Transformación Urbana (CRIT, UB).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3145-9466>

Marta Sabariego Puig.

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona.

Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona.

Tel: (0034) 93.403.50.10. E-mail: msabariego@ub.edu.

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona (UB). Profesora titular de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI, UB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3826-299X>

Pilar Folgueiras Bertomeu.

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona.

Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona. Tel: (0034) 934035211.

E-mail: pfolgueiras@ub.edu

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora agregada del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona). Miembro del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI).

ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-1343-0312>

Recibido: 22-03-19

Aceptado: 23-07-19

**PREVALENCIA DE LOS MITOS DEL AMOR
ROMÁNTICO EN JÓVENES**
**PREVALENCE OF THE MYTHS OF ROMANTIC LOVE
IN YOUNG PEOPLE**

María Cerro Garrido

Universitat de les Illes Balears, España
mariacerrogarrido@gmail.com

Marga Vives Barceló

Universitat de les Illes Balears, España
marga.vives@uib.cat

Cómo citar / citation

Cerro, M. y Vives, M. (2019) “Prevalencia de los mitos del amor romántico en jóvenes”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2): 343-371. doi: 10.14198/OBETS2019.14.2.03

Resumen

Los roles de géneros, estereotipos de masculinidad y feminidad y la socialización diferenciada se insertan en el subconsciente colectivo, interiorizando comportamientos, actitudes y conductas tanto en adultos como en jóvenes. Estos últimos, crecen incorporando dichos valores que pueden fomentar la normalización de situaciones de control, dominio y subordinación apoyándose en la concepción social del amor romántico (Blanco, 2014; Muñiz et al, 2015; Donoso, Rubio & Vila, 2018).

Dicho artículo describe el análisis de la prevalencia de los mitos del amor romántico en 168 jóvenes a partir de la adaptación del cuestionario sobre mitos románticos (Ferrer, Bosch & Navarro, 2010). El

análisis se centra en la prevalencia de cada uno de los mitos, así como si existen o no diferencias significativas entre la aceptación de los mitos por sexo, rama de estudio (educativa, administrativa y social) y nivel de estudios (Bachillerato, Formación Profesional y Grado Universitario).

Se confirma la consolidación de determinados mitos románticos en jóvenes y, por tanto, la necesidad de abordar estrategias sólidas de coeducación desde la infancia, trabajar en red desde diferentes ámbitos (también medios de comunicación) y potenciar campañas de sensibilización que lleguen a toda la sociedad.

Abstract

Gender roles, masculine and feminine stereotypes, and differentiated socialisation burrow into the collective subconscious, internalising behaviours, attitudes and conduct in both adults and young people. The latter group mature whilst assimilating these values, possibly fuelling the normalisation of control, dominance and subordination situations, supported by the social concept of romantic love (Blanco, 2014; Muñoz et al., 2015; Donoso, Rubio & Vila, 2018).

This article describes an analysis of how prevalent the myths of romantic love are amongst 168 young people, based on an adaptation of the romantic love questionnaire (Ferrer, Bosch & Navarro, 2010). The analysis focuses on the prevalence of each myth, as well as on whether there are significant differences, or not, between acceptance of these myths by gender, branch of study (education, administration and social) and level of qualifications (High School, Vocational Training and University Degree).

The consolidation of certain romantic myths amongst young people has been observed. There is, therefore, a need to introduce solid co-education strategies from early childhood, work as a network across different areas (and in the media) and boost awareness campaigns that target society as a whole.

Palabras clave

Modelo de amor romántico; adolescentes; relaciones de noviazgo; violencia de género

Keywords

model of romantic love; adolescents; dating relationships; gender-based violence

Extended Abstract

1. Introduction

Gender-based violence is based on socially internalised values such as gender roles and masculine and feminine stereotypes. General roles and stereotypes are based on the belief that belonging to a certain gender inherently means different approaches to socialising and planning your life trajectory (Cruz & Zurbano, 2012). These beliefs in the roles of men and women are transferred to young people from birth: girls, boys, adolescents, youths and adults are exposed to lots of messages during socialisation processes about the roles they need to adopt and play based on their gender, learning what they should do, i.e. what is 'right' and what is not (Ferrer & Bosch, 2013).

1.1. *Gender-based Violence*

The Declaration on the Elimination of Violence Against Women was adopted by the United Nations General Assembly in its resolution 48/104 (1993, 2). Spain enacted Organic Law 1/2004 of 28th December on Comprehensive Protection Measures against Gender-based Violence in 2004 (Official State Gazette, 2004), which sets out what constitutes gender-based violence. In 2009, the Comprehensive Protection of Women Act included physical, psychological, sexual, financial and symbolic violence as types of violence against women.

De Miguel (2015) explores the reasons why women remain in violent relationships. Her study found that the most common reason was a lack of awareness that the situation they found themselves in was serious (44.6%); for those women who did report the situation but withdrew their complaint, the main reasons for remaining were a belief in the abuser's promises that the situation would not happen again (29.3%), followed by fear or the belief that the abuser would change (28.7% in both instances); these reasons were also cited by Albertín (2017). Deza (2012) supplements this by explaining that where women put aside all of their own interests and tastes to suit their abuser, the couple's separation causes an overwhelming sense of internal emptiness. Ferrer and Bosch (2013) also point out the belief that without a sentimental relationship, a woman cannot be happy since it gives meaning to their lives and a break-up could be interpreted as a type of failure; the study includes beliefs in the myths of romantic love as reasons behind not separating or for remaining in a relationship. This article focuses on the myths of romantic love (Yela, 2003; Ferrer, Bosch & Navarro, 2010; Cruz & Urbano, 2012, and Pascual, 2016).

2. Methodology

Based on a bibliographical search of Web of Knowledge, Esbco, Scopus, ERIC, ISOC, JSTOR and Dialnet with the following search pa-

rameters 'gender violence, gender violence and society, gender violence and adol*', gender violence and teen*', teen dating, dating and teen*', dating violence, young adulthood, late adolescence and biological changes', 318 studies were analysed from which 106 were selected by title and abstract. Finally, 49 were found to match the inclusion criteria.

With permission from the authors, our questionnaire was based on the survey produced by Ferrer, Bosch & Navarro (2010): *Myths of Romantic Love*. The questionnaire was broadened by adding gender, age, educational institution, qualification types and course level being taken. It includes ten items linked to seven myths about romantic love (table 1).

The sample ran to 168 young Spaniards between the ages of 16 and 25. A stratified sampling by branch of studies taken in 2017/2018 in the Balearic Islands was performed. These branches were classified into social, administrative and educational, with the sample for said branches focusing on courses in Vocational Training, at High School and at University. A stratified sampling was carried out in each branch based on the participants' age and gender in order to have a target population aged between 16 and 25, with a 50% equal gender split (please, see table 2).

The analysis was based on the following working hypotheses:

- H1: There is a significant difference between the myths of romantic love and gender amongst participants
- H2: There is a significant difference between the myths of romantic love and qualification types (High School, Vocational Training and University Degree)
- H3: There is a significant difference between the myths of romantic love and the study branch (social, administrative and educational) that the participants follow

3. Results

3.1. The prevalence of the myths of romantic love: the following stand out as having the widest acceptance: the better-half myth (41.1% of young people agreed with item 1), the eternal passion myth (65.5% of young people agreed with item 2), and the omnipotence myth (48.8% of young people agreed with item 3 and 48.2% agreed with item 10)

3.2. The prevalence of the myths of romantic love according to gender (H1): the marriage myth shows a significant link to gender since it evidences the biggest difference between men and women ($p=0.005$).

3.3. The prevalence of the myths of romantic love according to qualifications (H2): there is a significant link between

jealousy (item 6) ($p=0.021$) and omnipotence (item 10) ($p=0.022$) and the courses being taken

- 3.4. The prevalence of the myths of romantic love according to branch of education (H3): The myth of omnipotence, specifically the item 'true love can conquer all' shows a direct link to the type of education branch. As shown in table 6, the myth of omnipotence (item 10) shows a contingency coefficient of 0.001 and confirms a difference in this myth according to the branch of study.

4. Discussion

The myths of romantic love endure amongst young people in society today. A particularly significant observation is that 64.5% of those surveyed from the administrative branch state that 'love can conquer all' (myth of omnipotence). The most prevalent myths of romantic love amongst the sample of young people analysed are: better-half (41.1%); eternal passion (65.5%); omnipotence (48.8% for item 3 and 48.2% for item 10), and marriage (61.9% in favour). In the opposite corner, the myth most rejected by young people is the couple (90.5% for item 5 and 86.3% for item 7) and ambivalence (89.9% for item 8 and 91.1% for item 9). It should be highlighted that the results are very similar to those obtained in the study *Romantic Myths in Spain* (Ferrer, Bosch & Navarro, 2010).

5. Conclusions

The results obtained show that there has been slight progress in terms of the prevalence of myths about romantic love. Nonetheless, many are still current amongst the analysed group of Spanish youths. The myths are based on the traditional concept of romantic love and according to the results, this concept is still rooted in young people today. In this vein, we believe it is essential to develop equality-based education, professional training in different areas with a non-sexist use of language from early childhood and the inclusion of women in text books, as well as social awareness raising through advertising campaigns targeted at society as a whole.

1. INTRODUCCIÓN

La violencia de género está fundamentada en valores interiorizados socialmente, como son los roles de género y estereotipos de feminidad y masculinidad. Los roles de género y estereotipos se basan en la creencia que por el hecho de pertenecer a un sexo u otro, la forma de socializarse y de encaminar su trayectoria de vida debe de ser diferente, ya que tanto al hombre como a la

mujer se le atribuyen unas características que debe cumplir para poder sentirse reconocido e integrado a nivel social. Al hacer referencia a los atributos que debe tener un hombre para “ser un hombre” están el hecho de ser exitoso, fuerte, valiente. Sin embargo, a las mujeres se le atribuyen propiedades como débiles, dependientes, delicadas. Estos roles de género y estereotipos de feminidad y masculinidad se transmiten a través de la socialización diferencial, y por tanto, se transfiere la idea del patriarcado, es decir, la figura masculina es el que tiene el poder en la sociedad, dejando totalmente de lado a la figura femenina (Cruz & Zurbano, 2012).

Estas creencias sobre el rol del hombre y el rol de la mujer son transmitidas a los/as jóvenes desde el nacimiento. Por lo tanto, los/as jóvenes crecen interiorizando este tipo de ideas y comportándose así como las sociedad les marca según el sexo que poseen. Este hecho puede provocar la presencia de la violencia en las relaciones de pareja entre los más jóvenes (Donoso, Rubio & Vilà, 2018).

Actualmente, las tecnologías de la información y comunicación han permitido digitalizar las relaciones sociales, y por tanto, su desarrollo a través de las redes. Esto ha provocado el aumento de las situaciones de violencia de género entre los más jóvenes ya que las TIC se convierten en una nueva forma de control de la pareja a través de Internet (Muñiz, Cuesta, Monreal & Povedano, 2015). Los/as jóvenes, al ser un grupo más vulnerable por no tener experiencias previas con respecto a las relaciones sentimentales, pueden llegar a aceptar ciertos comportamientos no adecuados en una relación sana de pareja, como puede ser el hecho de pensar que los celos enfermizos son una prueba de amor y no una muestra de desconfianza y control.

1.1. Violencia de género

En 1993 se proclamó por primera vez la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas 48/104 (1993, 2), la cual esclarece:

Por “*violencia contra la mujer*” se entiende todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada.

En España, en 2004 se publicó la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Boletín Oficial del Estado, 2004) en la cual se especifica qué es la violencia de género:

La violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de

quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia. (BOE, 2004, Art1)

De dicha ley se conceptualiza la violencia de género como aquella que es practicada por parte de un sujeto masculino hacia una mujer con la que mantiene o ha mantenido una relación amorosa. Este tipo de violencia no forma parte de un hecho puntual en la relación sentimental si no que es una situación frecuente con la intención de que la mujer permanezca en una posición de indefensión (Bosch et al., 2007). En 2009, la Ley de Protección Integral a las Mujeres incluyó la violencia física, violencia psicológica, violencia sexual, violencia económica y violencia simbólica como los tipos de violencia contra las mujeres.

Transversalmente, en 2007 se instauró la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (Boletín Oficial del Estado, 2007) a nivel estatal con la intención de erradicar la desigualdad entre ambos sexos; dicha ley establece que la igualdad hace referencia a la no discriminación por razón de sexo, haciendo especial énfasis en aquellas conductas diferenciales fundamentadas en los roles de género.

Según qué actos, promovidos por el varón de la relación, dejan entrever la violencia de género en una relación sentimental, como comportamientos de control y aislamiento a través de amenazas, prohibiciones, imposición de normas, exigencia de explicaciones y juicios hacia las personas con las que tiene relación la víctima y el uso de la agresividad, reflejado a través de enfadarse con la víctima con frecuencia e incluso insultos verbales hacia esta. También aparece la humillación y el desprecio a través de actos como ignorar a la víctima, marcharse sin dar explicaciones, burlarse de esta, reprochar situaciones pasadas, y surge la manipulación y negación de errores, manifestándose a través de mentiras, no pedir disculpas, culpabilizar a la mujer, no querer hablar de situaciones que a la mujer le preocupan, entre otros (González-Méndez & Santana, 2001). Todo ello provoca que el maltratador actúe de forma constante con la finalidad de dominar y subordinar a la mujer (Yúgeros, 2014, citando a Nogueiras, 2006 y Ferrer, 2007) y que la mujer víctima se ajuste a la personalidad y pensamientos de su agresor, dejando de lado sus gustos, ideas, libertades, etc. con la finalidad de no desencadenar una situación de violencia por parte del varón de la relación (Segura, 2004).

Teniendo en cuenta todo lo descrito, ¿qué puede llevar a una mujer víctima de violencia de género a mantener su relación? Ciertamente la respuesta a esta pregunta necesitaría de más de un artículo para su exposición y debate, por ello, recogemos aquí una muestra de ellos, como el trabajo de De Miguel (2015) donde se concluye que se presentan cantidad de motivos por los que una mujer permanece en una relación de violencia de género, aunque los

más comunes son el hecho de no ser consciente de que la circunstancia en la que estaba era grave (44,6%); de las personas que sí denunciaron pero finalmente la retiraron, los principales motivos fueron creer que las promesas del maltratador de que la situación no se volvería a repetir eran ciertas (29,3%), seguidos del miedo o de la creencia que el agresor cambiaría (28,7% por ambos motivos); dichos motivos fueron también citados por Albertín (2017). Deza (2012) complementa esta situación explicando que al dejar de lado la mujer todas sus aficiones y gustos para adaptarse al agresor, una ruptura provoca una sensación inmensa de vacío interior. Ferrer y Bosch (2013) apuntan también a la creencia de que sin una relación de pareja una mujer no puede ser feliz, ya que da sentido a sus vidas y que una ruptura puede interpretarse como un fracaso; dicho estudio incorpora, como se verá posteriormente, las creencias de los mitos del amor romántico como motivos para la no ruptura o mantenimiento de las relaciones. Walker (1987, citado en Marina, 2004) apuntaba también como motivo a la unión traumática, que hace referencia a la dependencia emocional y afectiva por parte de la mujer hacia el agresor, causada por la interrupción de los malos tratos por periodos de reconciliación.

Durante el proceso de socialización, los niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos/as reciben cantidad de mensajes sobre los roles que tienen que aceptar y practicar según su género, aprendiendo qué es lo que deben hacer, es decir, lo que es “correcto”, y lo que no (Ferrer & Bosch, 2013). La sociedad establece unas normas sobre lo que es conveniente y lo que no según el género de la persona, ya que el hecho de pertenecer al género masculino se caracteriza por poseer unas normas sociales diferentes a la mujer y viceversa (Subirats, 2013). De aquí surgen los roles de género, que como bien explican Rodríguez, Sánchez & Alonso (2006) son un modelo de pautas a seguir para los niños y por otro lado para las niñas, ya que según el género que se tenga cambiarán las pautas de conducta impuestas en la sociedad, por ejemplo, en el hecho de que ser hombre está asociado al ámbito público a nivel social, económico y profesional y el de ser mujer al ámbito privado, entregando cariño y confianza a los demás (Rodríguez, Sánchez & Alonso, 2006). Ante todo esto, Sepúlveda (2013) expone que la concepción que se tiene del amor romántico y sus mitos derivados promueven la persistencia de los roles de género y estereotipos de masculinidad y femineidad.

Siguiendo la Comisión Europea (Boza, 2005) la juventud comprende el tramo de edad entre los 15 y los 25 años, si bien estos tramos pueden sufrir variaciones según el país (Taguena, 2009). Castillo (2009) cita tres etapas: 1) Primera adolescencia (11-13 años en chicas y 13-15 en chicos); 2) adolescencia media (13-16 en chicas y 15-18 en chicos) y 3) adolescencia tardía (16-19 años en chicas y 18-21 años en chicos). Es clave en esta etapa la iniciación en determinados ámbitos que se configuran como parte de la vida adulta, como

son la incorporación a un empleo laboral, la autonomía económica y la emancipación familiar (Boza, 2005).

Uno de estos ámbitos son las relaciones sentimentales, donde no debemos obviar la importancia de los iguales, los aspectos culturales y los valores familiares que se entremezclan y derivan en decisiones, comportamientos y actitudes en ellas; quizás en algunos momentos, sin ser plenamente conscientes de ellas, hecho que puede desembocar en situaciones de violencia de género en estas edades. (Cruz & Zurbano, 2012).

Las relaciones de noviazgo, también nombradas “dating”, hacen referencia a las relaciones sentimentales entre jóvenes y adolescentes, excluyendo de esta forma las relaciones entre adultos, separados, divorciados o viudos (Rubio, Carrasco, Amor & López, 2015). La adolescencia y juventud son unas etapas donde afloran las primeras relaciones de pareja, y si se trata de una primera relación romántica donde las situaciones de violencia son habituales puede provocar que se construyan unas creencias y unas pautas de lo que significan las relaciones sentimentales en general, lo cual también puede desembocar en violencia de género en el noviazgo en la edad adulta (González-Ortega, Echeburúa y Corral, 2008; Muñoz-Rivas et al., 2007, citado en Cava, Buelga & Carrascosa, 2015). La violencia en las relaciones de noviazgo se caracteriza por la aparición de actitudes como: amenazas, el control, la coacción y la subordinación, con la intención de causar daño físico, psicológico y/o sexual (Rubio et al., 2015).

Actualmente, la presencia de las tecnologías de la información y comunicación han provocado que las relaciones de noviazgo persistan y se desarrollen a través de la red, como puede ser el hecho de chatear durante horas, publicar declaraciones amorosas, quedar a través de las redes sociales, etc. Esto provoca a que las situaciones de violencia en la pareja se establezcan también a través de las TIC debido al control (Blanco, 2014), como por ejemplo la violencia (amenazas, insultos, ridiculizar) y el control a través de la red (Muñiz et al, 2015). Sin embargo, los/as adolescentes y jóvenes que sufren violencia online por parte de sus parejas no suelen ser conscientes ya que no perciben tales conductas como violencia (Blanco, 2014). Mulford & Giordano (2008, citado en De La Rue, Polanin, Espelage & Piggot, 2014) y Kann et al., (2016, citado en Vivolo, Massetti, Niolon, Foshee, & McNaughton 2016) afirman que una de cada diez adolescentes sufren o han sufrido violencia física en las relaciones de noviazgo.

La interiorización de los mitos del amor romántico suele ser un motivo habitual para aceptar actitudes y comportamientos que no son propios de una relación sentimental sana (Blanco, 2014); de forma que la falta de experiencias previas en cuánto a relaciones de pareja y la presencia de los mitos del amor romántico pueden provocar que surjan relaciones de noviazgos caracte-

rizados por la violencia y la permanencia de la víctima en la relación (Muñiz et al., 2015). Pazos et al. (2014, citado en Penado & Rodicio, 2017), afirman que la idea del “amor romántico”, fomentada por creencias sobre los comportamientos idóneos de una relación sentimental donde prime el amor por encima de todas las cosas, puede provocar una situación de violencia de género, ya que fomenta la idea de permanecer en la relación sentimental a toda costa (Sepúlveda, 2013) y donde el control es aceptado, consentido y tolerado ya que se asocia al amor (De la Peña, Ramos, Luzón & Recio, 2011).

Para Yela (2003) los mitos del amor romántico son un conjunto de creencias respaldadas a nivel social sobre lo que se entiende por amor; dichas creencias pueden conllevar una serie de consecuencias como el surgimiento de relaciones sentimentales marcadas por la dependencia emocional, hecho que puede provocar el abandono de la propia intimidad e identidad para adaptarse al otro (Cruz & Zurbano, 2012). Generalmente, los mitos del amor romántico más citados (Yela, 2003; Ferrer, Bosch & Navarro, 2010; Cruz & Urbano, 2012, y Pascual, 2016):

- 1) *Mito del amor omnipotente*: Este mito se centra en la idea de que el amor “puede con todo”, es decir, se tiene la percepción de que si existe amor se puede superar cualquier obstáculo que aparezca, el amor puede hacer cambiar las conductas de la pareja, si hay amor cualquier tipo de conflicto se puede resolver, y pensar que las incompatibilidades de la pareja se pueden resolver si hay amor entre ambos (Cruz & Zurbano, 2012).
- 2) *Mito de la exclusividad y mito de la fidelidad*: Este mito defiende la idea de que una persona que está enamorada, no debe ni puede fijarse en otras personas. En relación a este mito, aparece el mito de la fidelidad, basado en la idea de que una persona sólo puede tener atracción sexual, pasional y romántica con su pareja, y por lo tanto, deben satisfacerse con una única persona (Yela, 2003, Ferrer, Bosch & Navarro, 2010).
- 3) *Mito del emparejamiento*: este mito, uno de los más aceptados y consolidados (Yela, 2003), entiende que tener pareja es “lo normal”, en cambio, el hecho de no tenerla, ya se considera que no es lo propio de una persona y es extraño, por ende, la idea de que una persona no tenga una relación sentimental con otra y que por ello seguramente no es feliz.
- 4) *Mito de “la media naranja”*: dicho mito se relaciona con la idea de que la felicidad no se consigue hasta que no se establezca una relación sentimental con la persona que se ama (Rodríguez, Sánchez & Alonso, 2006).

- 5) *Mito de libre albedrío*: El mito de libre albedrío es definido por la idea de que ni las presiones sociales ni culturales a las que está sujeta una persona influyen en su concepción del amor, de los gustos a la hora de fijarse en otra persona, y en la elección de pareja (Ferrer, Bosch & Navarro, 2010).
- 6) *Mito del amor como posesión / mito de los celos*: dicho mito entiende que los celos son una prueba de amor (Yela, 2003). Este mito está relacionado con la idea del amor como posesión, y es un mito considerablemente extendido entre la juventud, ya que los celos son positivos en una relación sentimental (Lorente, 2001, citado en Rodríguez, Sánchez & Alonso, 2006).
- 7) *Mito del matrimonio*: este mito defiende la concepción de que si el amor que se siente es real tiene que conllevar consigo la idea del casamiento y una convivencia en común (Yela, 2003).
- 8) *Mito de la equivalencia o pasión eterna*: el mito de la equivalencia es la creencia de que: “El “amor” (sentimiento) y el “enamoramiento” (estado más o menos duradero) son equivalentes y, por tanto, si una persona deja de estar apasionadamente enamorada es que ya no ama a su pareja y lo mejor es abandonar la relación (Blázquez, Moreno & García, 2012)
- 9) *Mito de la ambivalencia*: El mito de la ambivalencia hace referencia a la idea de que el amor puede llevar consigo la violencia, y que los dos conceptos son totalmente compatibles y que incluso, la violencia puede ser una muestra de amor (Blanco, 2014).

2. METODOLOGÍA

El presente estudio tiene como objetivo investigar sobre la prevalencia de los mitos del amor romántico en la juventud. Dicho trabajo se construye a partir de una búsqueda bibliográfica partiendo de la pregunta de investigación “¿Qué prevalencia tienen los mitos del amor romántico en jóvenes?”. Se han consultado las bases de datos Web of Knowledge, Esbc, Scopus, ERIC, ISOC, JSTOR y Dialnet con las ecuaciones de búsqueda “gender violence, gender violence AND society”, “sexism AND adol*”, “gender violence AND adol”, “gender violence AND teen*”, “social* AND adol* AND dating”, “teen dating, dating AND teen*”, “dating violence, young adulthood, late adolescence AND biological changes”, así como sus equivalencias en castellano. Se identificaron 352 estudios, de los cuales fueron seleccionados por título y resumen 121; de éstos, finalmente 54 cumplieron con los criterios de inclusión (estudios que contengan información relevante, estudios que contengan investigaciones

destacables, estudios entre los años 2011 y 2018).

El diseño del estudio fue descriptivo, transversal y observacional, para ello se realizó una encuesta personal (Ballester, Nadal & Amer, 2014) a través de una escala Likert de 1 (Completamente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo) y con el entrevistador presente, fortaleciendo el no eludir respuestas y pudiendo aclarar dudas en su cumplimentación (Borges, 2012). Dicha encuesta se basó, con autorización de las autoras, en el cuestionario de Ferrer, Bosch & Navarro (2010), titulado *Mitos del amor romántico* creado en la investigación “*Los mitos del amor romántico en España*” (2010). Se amplió el cuestionario los siguientes ítems: sexo, edad, centro educativo, estudios y nivel de estudios que se está cursando. Dicho instrumento incluye 10 ítems relacionados con 7 mitos del amor romántico:

Tabla 1: Mitos sobre el amor romántico estimados

Mito	Ítem
Media naranja	1) En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona (“tu media naranja”)
Pasión eterna	2) La pasión intensa de los primeros tiempos de una relación debería durar siempre
Omnipotencia	3) El amor es ciego 10) El amor verdadero lo puede todo
Matrimonio	4) El matrimonio es la tumba del amor (<i>inverso</i>)
Emparejamiento	5) Se puede ser feliz sin tener una relación de pareja (<i>inverso</i>) 7) Separarse o divorciarse es un fracaso
Celos	6) Los celos son una prueba de amor
Ambivalencia	8) Se puede amar a alguien a quien se maltrata 9) Se puede maltratar a alguien a quien se ama

Fuente: Ferrer, Bosch & Navarro, 2010

Los participantes confirmaron su grado de acuerdo o desacuerdo para cada ítem siguiendo una escala de Likert (donde 1 expresaba completamente desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo). El coeficiente de alpha de Cronbach de la agrupación de los diez ítems evaluados en esta investigación fue de .476, por lo tanto, se sitúa entre .40 y .50.

a. Muestra

La muestra fue de 168 jóvenes de población española entre 16 y 25 años. Se realizó un muestreo estratificado por rama de estudios que se están cursando en el año escolar 2017/2018 en las Islas Baleares. Las ramas de estudios fueron clasificadas en: rama social, rama administrativa y rama educativa. En dichas ramas, se centró la muestra en cursos de los estudios de Formación Profesional, Bachillerato y Grado Universitario. Dentro de cada estrato de rama de estudios, se realizó un muestreo estratificado según la edad y sexo del/la participante con la intención de que la población destinataria tuviera edades comprendidas entre los 16 y 25 años y 50% de hombres como de mujeres (ver tabla 2)

Tabla 2 Características de la muestra evaluada

	Variable	Muestra		
		N	%	
Sexo	Mujer	84	50%	
	Hombre	84	50%	
Edad (en años)	16 – 20 años	84	50%	
	21 – 25 años	84	50%	
Estudios	Bachillerato	Bachillerato	24	14'3%
	F.P.	Educación Infantil	24	14'3%
		Integración Social	24	14'3%
		Administración y Finanzas	24	14'3%
	Grado	Educación Primaria	24	14'3%
		Educación Social	24	14'3%
		Administración de Empresas	24	14'3%

Los datos obtenidos fueron estudiados a través del programa estadístico SPSS (versión 23.0 para Windows). Para su análisis, se agruparon las respuestas en tres niveles: en desacuerdo (incluía las respuestas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, puntos 1 y 2 de la escala), indiferente (punto situado en el centro de la escala), y de acuerdo (incluía las respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo, punto 4 y 5 de la escala). El análisis se basó en las siguientes hipótesis de trabajo:

- **H1:** Existe una diferencia significativa entre los mitos del amor romántico y el género de los participantes
- **H2:** Existe una diferencia significativa entre los mitos del amor romántico y los estudios (Bachillerato, Formación Profesional y Grado Universitario) que se están cursando
- **H3:** Existe una diferencia significativa entre los mitos del amor romántico y la rama de estudios (social, administrativa y educativa) en la que se encuentran los participantes

2. RESULTADOS

a. Prevalencia de los mitos del amor romántico

Los resultados obtenidos con respecto a la prevalencia de los mitos del amor romántico entre jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y 25 años (Tabla 3) determinan que entre los mitos con más aceptación destacan los siguientes: el mito de la media naranja (41'1% de jóvenes estuvieron de acuerdo con el ítem 1), el mito de la pasión eterna (el 65'5% de jóvenes mostraron su acuerdo con el ítem 2), el mito de la omnipotencia (48'8% de jóvenes estuvieron de acuerdo con el ítem 3 y un 48'2% de jóvenes estuvieron a favor del ítem 10). El mito del matrimonio (ítem 4) tiene una aceptación del 14'3%, pero al ser un ítem inverso, se determina que el 61'9% de jóvenes tienen integrado este mito. En cambio, los mitos que obtuvieron menor aceptación fueron los siguientes: el mito de los celos (72'0% de jóvenes estuvieron en desacuerdo con el ítem 6), el mito del emparejamiento (86'3% de jóvenes mostraron su disconformidad con el ítem 7), el mito de la ambivalencia (el 89'9% de jóvenes mostraron su desacuerdo con el ítem 8, y un 91'1% con el ítem 9). El mito del emparejamiento (ítem 5) tiene una aceptación del 90'5%, pero, al tratarse de un ítem inverso, se concluye que el 3'0% de personas que estuvieron en desacuerdo con este ítem, están de acuerdo con el mito del emparejamiento.

Tabla 3 Aprobación de los mitos del amor romántico

Mitos sobre el amor romántico	En desacuerdo		Indiferencia		De acuerdo	
	N	%	N	%	N	%
Mito de la media naranja (I1)	45	26'8%	54	32'1%	69	41'10%
Mito de la pasión eterna (I2)	34	20'2%	24	14'3%	110	65'5%
Mito de la omnipotencia (I3)	57	33'9%	29	17'3%	82	48'8%
Mito del matrimonio (I4 <i>inverso</i>)	104	61'9%	40	23'8%	24	14'3%
Mito del emparejamiento (I5 <i>inverso</i>)	5	3'0%	11	6'5%	152	90'5%
Mito de los celos (I6)	121	72'0%	33	19'6%	14	8'3%
Mito del emparejamiento (I7)	145	86'3%	14	8'3%	9	5'4%
Mito de la Ambivalencia (I8)	151	89'9%	8	4'8%	9	5'4%
Mito de la Ambivalencia (I9)	153	91'1%	4	2'4%	11	6'5%
Mito de la omnipotencia (I10)	55	32'7%	32	19'0%	81	48'2%

b. Prevalencia de los mitos del amor romántico según el género (H1)

Con respecto a la relación entre el hecho de ser varón o mujer y la integración de los mitos del amor romántico, los mitos donde más diferencias se pueden

observar por razón de sexo son los siguientes: el mito de la media naranja (ítem 1) tiene más prevalencia en mujeres que en hombres, con un 46'6% con respecto a un 35'7% en lo que se refiere a la figura masculina, el mito del matrimonio (ítem 4) donde el 70'2% de mujeres y el 53'6% de hombres no está de acuerdo con este ítem, pero, al ser un ítem inverso, se determina que sí que están a favor del mito del matrimonio, el mito de los celos (ítem 6) donde los hombres están más de acuerdo con este ítem (10'7%) que las mujeres (6'0%), el mito del emparejamiento (ítem 7) con una aceptación de 8'3% en hombres y 2'4% en mujeres, el mito de la ambivalencia (ítem 8 e ítem 9) donde las mujeres tienen una puntuación más elevada en lo que respecta a la aceptación del ítem 8 (7'1%, a diferencia del 3'6% de hombres) y los hombres en el ítem 9 (8'3%, a diferencia del 4'8% de mujeres). A pesar de que sí se presentan diferencias entre la aceptación de estos mitos entre hombres y mujeres, cabe remarcar que estas no son predominantes.

De las frecuencias obtenidas, el mito del matrimonio, como se puede observar en la tabla 4, presenta una relación significativa con respecto al género ya que es el mito que presenta más diferencias entre hombres y mujeres ($p=0,005$).

Tabla 4 Análisis de los mitos del amor romántico según sexo

Mitos del amor romántico	N	Valor Chi-cuadrado	Grados de libertad	Significación (bilateral)	Coef de contingencia
Mito de la media naranja (ítem 1)	168	3,937	2	0,140	0,140
Mito de la Pasión Eterna (ítem 2)	168	0,203	2	0,903	0,903
Mito de la Omnipotencia (ítem 3)	168	1,770	2	0,413	0,413
Mito del matrimonio (ítem 4 inverso)	168	10,651	2	0,005	0,005
Mito del Emparejamiento (ítem 5 inverso)	168	1,044	2	0,593	0,593
Mito de los Celos (ítem 6)	168	1,248	2	0,536	0,536

Mitos del amor romántico	N	Valor Chi-cuadrado	Grados de libertad	Significación (bilateral)	Coef de contingencia
Mito del Emparejamiento (ítem 7)	168	2,950	2	0,229	0,229
Mito de la Ambivalencia (ítem 8)	168	1,507	2	0,471	0,471
Mito de la Ambivalencia (ítem 9)	168	1,982	2	0,371	0,371
Mito de la Omnipotencia (ítem 10)	168	0,254	2	0,881	0,881

c. Prevalencia de los mitos del amor romántico según estudios cursados (H2)

Con respecto al mito de la media naranja (ítem 1), tiene mayor prevalencia entre jóvenes que están estudiando FP de Integración Social (45'8%), FP de Administración y Finanzas (45'8%), FP de Educación Infantil (45'8%) y Grado en Educación Primaria (45'8%), en cambio, tiene menos prevalencia en jóvenes que están estudiando el Grado en Educación Social (20'8%). El mito de la pasión eterna (ítem 2) predomina entre los/as jóvenes que están cursando FP de Educación Infantil (83'3%) y Grado en Educación Primaria (79'2%) y es menos destacable en jóvenes que están estudiando el Grado en Educación Social (45'8%). Haciendo referencia al mito de la omnipotencia (ítem 3 e ítem 10), se observa que con el ítem 3 están más de acuerdo jóvenes que estudian el Grado en Educación Primaria con un 62'5% frente al 29'2% de jóvenes que estudian Bachillerato que no están a favor. Con respecto al ítem 10, están más de acuerdo estudiantes de Grado en Administración de Empresas (66'7%) y FP de Administración y Finanzas (62'5%), y los que están más en desacuerdo son jóvenes que están estudiando Educación Social (25'0%). Con respecto al mito del matrimonio (ítem 4), al ser un ítem inverso, los/as estudiantes que están más en desacuerdo y que por tanto tendrían más integrado este mito son los de FP de Integración Social y Grado en Administración y Finanzas con un 75'0%, y los/as estudiantes que menos en desacuerdo están con este ítem y que por tanto hay menos jóvenes que no tienen el mito del matrimonio

están cursando el Grado en Educación Social (45'8%), Bachillerato (50'0%) y FP de Administración y Finanzas (50'0%). Haciendo referencia al mito del emparejamiento (ítem 5 e ítem 7), los/as estudiantes de FP de Administración y Finanzas (8'3%) y FP de Educación Infantil (8'3%) son los que están más en desacuerdo con este ítem, aunque al tratarse de un ítem inverso, se concluye que están más a favor del mito del emparejamiento. En cambio, los/as jóvenes que no tienen integrado este mito están cursando Bachillerato, FP de Integración Social, Grado en Educación Social y Grado en Administración de Empresas, con un 0'0%. El ítem 7 tiene más prevalencia entre jóvenes que están cursando FP de Administración y Finanzas (12'5%) y no se presencia ningún/ninguna joven que esté de acuerdo con este ítem y esté estudiando Bachillerato (0'0%). A favor del mito de los celos (ítem 6), destacan los estudiantes de FP de Administración y Finanzas con un 20'8%, y totalmente en desacuerdo FP de Integración Social, Grado en Educación Social y Grado en Administración de Empresas con un 0'0%. Con respecto al mito de la ambivalencia (ítem 8 e ítem 9), los/as estudiantes de Bachillerato y Grado en Educación Primaria están totalmente en desacuerdo con el ítem 8, con un 0'0%, a diferencia de los/as estudiantes de FP de Educación Infantil y Grado en Administración de Empresas con un 12'5%. Los/as estudiantes de Bachillerato, Grado en Educación Social y Grado en Primaria destacan por tener un porcentaje de 0'0% con respecto a la aceptación del ítem 9, a diferencia del 16'7% de los/as estudiantes de FP en Educación Infantil.

Como se puede observar en la Tabla 5, se refleja una relación significativa entre el mito de los celos (ítem 6) ($p=0,021$) y el mito de la omnipotencia (ítem 10) ($p=0,022$) y los estudios que se están cursando en este momento, ya que el coeficiente de contingencia de cada uno de estos mitos en relación con los estudios que se están cursando presenta un valor entre inferior a 0,05.

Tabla 5 Análisis de los mitos del amor romántico según estudios que se están cursando en este momento

Mitos del amor romántico	N	Valor Chi-cuadrado	Grados de libertad	Significación (bilateral)	Coef de contingencia
Mito de la media naranja (ítem 1)	168	13,387	12	0,342	0,342
Mito de la Pasión Eterna (ítem 2)	168	19,728	12	0,72	0,720

Mitos del amor romántico	N	Valor Chi-cuadrado	Grados de libertad	Significación (bilateral)	Coef de contingencia
Mito de la Omnipotencia (ítem 3)	168	9,302	12	0,677	0,677
Mito del matrimonio (ítem 4 <i>inverso</i>)	168	12,977	12	0,371	0,371
Mito del Emparejamiento (ítem 5 <i>inverso</i>)	168	10,490	12	0,573	0,573
Mito de los Celos (ítem 6)	168	23,953	12	0,021	0,021
Mito del Emparejamiento (ítem 7)	168	0,774	12	0,636	0,636
Mito de la Ambivalencia (ítem 8)	168	10,098	12	0,607	0,607
Mito de la Ambivalencia (ítem 9)	168	15,044	12	0,239	0,239
Mito de la Omnipotencia (ítem 10)	168	23,769	12	0,022	0,022

d. Prevalencia de los mitos del amor romántico según rama educativa (H3)

Tal y cómo se explicó anteriormente, las ramas evaluadas fueron: rama social (FP en Integración Social y Grado en Educación Social), rama educativa (FP en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria) y rama administrativa (FP en Administración y Finanzas y Grado en Administración de Empresas). En este sentido, los/as jóvenes que están cursando un estudio de tipo social tienen menos interiorizados todos los mitos del amor romántico analizados (33'3% ítem 1, 52'0% ítem 2, 47'9% ítem 3, 60'4% ítem 4, 0'0% ítem 5 e ítem 6, 4'1% ítem 7 e ítem 8, 6'2% ítem 9, 31'2% ítem 10) con respecto a los/as estudiantes de una rama administrativa o educativa. Los/as estudiantes que están cursando un tipo de estudio orientado a la rama educativa tienen más

integrados los mitos del amor romántico siguientes (con respecto a los/as estudiantes de rama administrativa o social): el mito de la pasión eterna (ítem 2, con un 81'2%), el mito de la omnipotencia (únicamente ítem 3, con un 56'0%), mito del matrimonio (ítem 4 inverso, con un 68'7%), mito del emparejamiento (únicamente ítem 5 inverso, con un 6'2%), mito de los celos (ítem 6, con un 14'5%). En cambio, los/as jóvenes que cursan un tipo de estudio orientado a la rama administrativa predominan más en los siguientes mitos (con respecto a los/as estudiantes de rama educativa o social): mito del emparejamiento (únicamente ítem 7, con un 8'3%) y mito de la ambivalencia (únicamente ítem 8 con un 8'3%) y el mito de la omnipotencia (únicamente ítem 10 con un 64'5%).

El mito de la omnipotencia, concretamente el ítem “El amor verdadero lo puede todo”, presenta una relación directa con el tipo de rama de estudios. Cómo se puede observar en la tabla 6, el mito de la omnipotencia (ítem 10) refleja un coeficiente de contingencia del 0,001, confirmando una diferencia en este mito según el tipo de rama de estudios. También aparecen diferencias en la aceptación de este ítem, ya que el 64'5% de personas que estudian una rama administrativa han mostrado su acuerdo con este ítem, frente al 31'2% de personas que estudian en la rama social. Por lo tanto, se puede presenciar que se reflejan grandes diferencias entre rama de estudios en relación con este ítem que equivale al mito de la omnipotencia.

Tabla 6 Resumen de los mitos analizados por rama de estudios

Mitos del amor romántico	N	Valor Chi-cuadrado	Grados de libertad	Significación (bilateral)	Coef de contingencia
Mito de la media naranja (ítem 1)	48	6,390	6	0,381	0,381
Mito de la Pasión Eterna (ítem 2)	48	11,682	6	0,069	0,069
Mito de la Omnipotencia (ítem 3)	48	5,503	6	0,481	0,481
Mito del matrimonio (ítem 4 inverso)	48	4,366	6	0,627	0,627
Mito del Emparejamiento (ítem 5 inverso)	48	6,100	6	0,412	0,412

Mitos del amor romántico	N	Valor Chi-cuadrado	Grados de libertad	Significación (bilateral)	Coef de contingencia
Mito de los Celos (ítem 6)	48	11,225	6	0,082	0,082
Mito del Emparejamiento (ítem 7)	48	6,112	6	0,411	0,411
Mito de la Ambivalencia (ítem 8)	48	4,052	6	0,670	0,670
Mito de la Ambivalencia (ítem 9)	48	3,586	6	0,732	0,732
Mito de la Omnipotencia (ítem 10)	48	22,157	6	0,001	0,001

3. DISCUSIÓN

Los mitos del amor romántico perduran en los/as jóvenes de nuestra sociedad, especialmente significativo ha sido observar que un 64,5% de los encuestados de rama administrativa afirman que “el amor lo puede todo” (mito de la omnipotencia).

Dicho dato viene a corroborar la posible paradoja recogida en el estudio de Guzmán-Sánchez y Jiménez-Cortes (2018) que informa sobre el aumento de la educación igualitaria entre alumnado pero, a la vez, la violencia de género se mantiene persistente a través de los estudios. El motivo principal por el que los/as jóvenes tienen interiorizada esta concepción del amor romántico y los mitos derivados se debe a los roles de género, estereotipos de masculinidad y feminidad y la socialización diferencial entre hombres y mujeres establecidos, reconocidos y aceptados a nivel social. Estos aspectos son en los que se fomenta el patriarcado y por tanto, la desigualdad de género, provocando así la creencia de que la mujer es inferior al hombre (Subirats, 2013). Los más jóvenes, desde su nacimiento, y a través de la socialización diferencial presencian conductas fundamentadas en los roles de género establecidos y en la idea del patriarcado.

La juventud puede entenderse pues como un colectivo vulnerable a sufrir violencia de género por falta de experiencias previas en las relaciones

de noviazgo, sucede que en algunos casos las jóvenes no saben distinguir lo que es una prueba de amor a una forma de control, a causa de la interiorización de los mitos del amor romántico (Muñiz et al., 2015). Además, con el surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación, las situaciones de violencia de género entre los más jóvenes han incrementado, ya que estas reflejan las vidas propias de cada persona y, por tanto, se dan situaciones de control entre parejas (Blanco, 2014).

En función de los resultados analizados, se puede determinar que los mitos del amor romántico que más predominan en jóvenes de la muestra analizada con edades comprendidas entre 16 y 25 años son el mito de la media naranja (41'1%), el mito de la pasión eterna (65'5%), el mito de la omnipotencia (48'8% en el ítem 3 y 48'2% en el ítem 10) y el mito del matrimonio (61'9% a favor). En el lado opuesto, el mito con mayor rechazo por parte de los jóvenes es el mito del emparejamiento (90'5% el ítem 5 y 86'3% el ítem 7) y el mito de la ambivalencia (89'9% el ítem 8 y 91'1% el ítem 9). Es necesario destacar que dichos resultados son muy similares a los que se obtuvieron en el estudio *Los mitos románticos en España* (Ferrer, Bosch & Navarro, 2010), especialmente en el mayor grado de y de rechazo en los mitos comentados.

El estudio de Carbonell & Mestre (2018) concluyó que en su muestra los chicos interiorizaban más los mitos del amor romántico que las chicas, siguiendo la misma línea, el estudio de Nava-Reyes, Rojas-Solís, Amador & Quintero (2018) concluían que los chicos tienen una mayor adhesión a los roles tradicionales y no tanto las chicas, si bien ellas mostraron más alto nivel de antagonismo hacia su sexo. En esta investigación, al analizar los mitos por separado, se puede observar como las mujeres tienen mayor tendencia a creer en que existe un amor predestinado (mito de la media naranja) para cada persona con un (46'4%) frente a la opinión de los hombres (35'7%). También las mujeres destacan por su opinión sobre el mito del matrimonio, ya que el 70'2% tiene interiorizado este mito frente al 53'6% de varones. Sin embargo, respecto al mito de la omnipotencia ("el poder del amor") tiene una aceptación relativamente mayor en hombres que en mujeres (50% y 47'6% respectivamente en el ítem 3 y 50% y 46'4% en el ítem 10 respectivamente). Este es un hecho destacable ya que normalmente son las mujeres las que más tienen interiorizado este mito del amor romántico, como bien se puede observar en el estudio de Ferrer, Bosch y Navarro (2010). En cambio, en esta investigación, a pesar de que los porcentajes son relativamente similares, predomina el mito de la omnipotencia escasamente más en hombres que en mujeres. Con respecto al resto de mitos analizados (mito de la pasión eterna, mito del emparejamiento, mito de los celos y mito de la ambivalencia) el porcentaje de hombres y mujeres es muy semejante.

Haciendo referencia el tipo de estudios, es necesario mencionar que los/as jóvenes que están estudiando Bachillerato y FP en Integración Social y Grado

en Educación Social son aquellos/as que menos mitos del amor romántico tienen interiorizados ya que los porcentajes obtenidos han tendido a rechazar los mitos en lugar de aceptarlos. Se considera necesario remarcar la sensibilización de las nuevas generaciones, ya que el nivel de Bachillerato, con jóvenes de edades comprendidas entre los 16 y 18 años, ha sido uno de los cursos en los que los/as estudiantes han demostrado tener más concienciación sobre el amor romántico, rechazándolo. Sin embargo, el resto de jóvenes que están cursando los otros estudios determinados en esta investigación tienen un porcentaje similar en todos los mitos, sin destacar en gran medida un estudio sobre otro.

Con respecto al tipo de rama, cabe destacar que la rama social (FP en Integración Social y Grado en Educación Social) ha obtenido los resultados más bajos en la aceptación de los 10 mitos del amor romántico analizados especialmente en el ítem 10 correspondiente al mito de la omnipotencia ya que ha obtenido un porcentaje de aceptación del 31'2% frente al 64'5% en la rama administrativa y 52'0% en la rama educativa. En cambio, la rama educativa (FP en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria) y la rama administrativa (FP en Administración y Finanzas y Grado en Administración de Empresas) muestran resultados muy similares en todos y cada uno de los mitos, como se puede observar en el mito de la media naranja analizado ya que se ha obtenido un porcentaje de acuerdo del 45'8% y 43'7% respectivamente.

4. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos determinan que ha habido un ligero progreso con respecto a la prevalencia de los mitos del amor romántico, sin embargo, una gran cantidad de estos siguen estando presentes actualmente en la juventud española analizada. Dicho estudio nos confirma la vigencia de la problemática en una educación diferenciada y la persistencia de roles y estereotipos de género. Estos mitos están fundamentados en la concepción tradicional de amor romántico, y según los resultados, anclada todavía en la sociedad más joven. Es importante remarcar que los mitos del amor romántico evaluados fomentan aspectos como la idealización del amor, la dependencia, el poder del amor sobre cualquier cosa y la necesidad del amor y de la pareja para poder ser feliz. Cabe mencionar que, como bien destaca Ruiz Repullo (2009), el amor romántico y los mitos derivados de este, es fomentado, potenciado y mantenido por la sociedad y la construcción social de este ideario de amor se ha fundamentado en un juicio patriarcal donde destacan las desigualdades de género y la discriminación hacia las mujeres. Por lo tanto, sería necesario desarrollar acciones sociales que enfatizen las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres en todos los aspectos, en este caso en las relaciones afectivo-sexuales, además de transmitir el rechazo

hacia el amor romántico y con este los mitos derivados. Para ello, es fundamental asentar las bases sobre de qué forma se transmite esta concepción idealizada del amor y marcar unas pautas a través de la educación para conseguir reformular esta idea, rechazándola totalmente y fomentando la igualdad entre sexos e impulsando el hecho de que los seres humanos son seres completos y que no necesitan de otro/a para lograr la felicidad.

Las limitaciones del estudio centran principalmente ser un diseño transversal en diferentes ramas educativas; así, una propuesta de futuro sería realizar un diseño longitudinal y ampliar las ramas educativas sobre las que evaluar los mitos del amor romántico.

Entendemos que es imprescindible fomentar una educación basada en la igualdad entre hombres y mujeres desde el nacimiento, para que de esta forma, conseguir un gran descenso de la violencia de género, y con ello los agresores y las víctimas de tal situación. Por lo tanto, la educación centrada en la igualdad de ambos sexos es el método primordial para evitar la discriminación por razón de sexo, y con ello, la violencia de género. Navarro-Pérez, Morilo, Oliver & Carbonell (2018) creen necesario trabajar en actitudes y percepciones de los adolescentes sobre los mitos del amor romántico, bases de la violencia afectiva. Trabajar en actitudes requiere tiempo, así pues, debemos abogar por la necesidad de aplicar medidas preventivas basadas en la educación en igualdad de los individuos erradicar la violencia de género; medidas centradas en la coeducación en el día a día, en la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres en actos cotidianos o en la eliminación de patrones sexistas en medios de comunicación y en expresiones coloquiales generalmente utilizadas de forma estable y continuada.

Para poder llevar a cabo estas acciones, la formación de los/as profesionales de diferentes ámbitos (especialmente los educativos y sociales) deben ser un pilar básico y, por ello, es importante poder reflexionar sobre los mitos del amor romántico que, de forma consciente o no, dichos profesionales (o futuros profesionales) han incorporado en su pensamiento global; foco que las autoras han tenido intención de poner a través de este artículo. De hecho, en la revisión sistemática realizada en 2018 por Ramiro-Sánchez, Ramiro, Bermúdez & Buela-Casal, las actitudes sexistas de los adolescentes correlacionan con conductas sexuales arriesgadas, mayor atracción hacia parejas sexistas, mayor apoyo al mito idealizado, mayor vínculo de la ideación del amor como poder, mayor dependencia emocional de la pareja y peor calidad en las relaciones. Así pues, si el objetivo de la educación y de sus profesionales es una educación integral y social, la sensibilización, reacción y tolerancia 0 hacia dichos mitos y patrones sexistas por parte de los profesionales que integran la comunidad educativa deben ser incorporados en el día a día, para fomentar, entre los alumnos, la transmisión de valores y principios basados en la igualdad de género. Como

bien destaca Ruiz (2017) una escuela coeducativa es aquella que tiene como propósito la erradicación de la desigualdad y la jerarquización fundamentada en el género. Una escuela coeducativa se puede conseguir a través de la incorporación de la educación emocional como eje primordial de la igualdad, preparación del alumno no tan sólo para el ámbito laboral sino también para el familiar y el personal y mediante la atención a la diversidad.

Una acción educativa que promueva la coeducación en las escuelas y que por tanto fomente la igualdad es hacer un uso del lenguaje no sexista. El lenguaje es un potenciador de los roles de género, por ello es necesario hacer un uso correcto de este transmitiendo la igualdad a través de la comunicación y por lo tanto, otorgando la misma importancia y reconocimiento a todas las personas presentes en la sociedad por igual. Apoyando esta idea, Pérez & Montalvo (2011) exponen: “*Al emplear un lenguaje no sexista lo que se pretende es un cambio profundo en las formas de pensar la realidad*”. Es necesario destacar que el lenguaje no sexista no debe utilizarse tan sólo en el entorno escolar sino en todas las esferas de la sociedad, empezando por el ámbito familiar para conseguir así una transformación total del lenguaje y por lo tanto la transmisión de ideas no discriminatorias por razón de sexo y basadas en la igualdad de género.

Consideramos que otra acción pedagógica que fomenta la coeducación en las aulas es la necesidad de introducir más mujeres en los libros escolares. Es primordial que aparezcan mujeres en los libros de texto para que de esta forma las niñas se sientan representadas y puedan sentirse identificadas ya que actualmente tanto en geografía, como en ciencia, como en historia, la figura masculina es la que está presente tanto en la historia como en los ejercicios mientras que la presencia del género femenino es inexistente en estas materias. Esto conlleva que las jóvenes no se sientan reconocidas en ese ámbito y que por lo tanto sientan que es un sector sólo para el género masculino. De esta forma, se establecen roles de género.

Por otro lado, es necesario llevar a cabo las campañas de sensibilización social, ya que, como bien indican Pérez & Montalvo (2011): “*A través de la sensibilización se dota a la sociedad de los instrumentos necesarios para que sepa reconocer cuándo se inicia o se está ante un proceso de violencia*”. Es decir, las campañas de sensibilización social tienen el propósito de hacer que la población sea consciente de las diferentes formas en las que se manifiesta la violencia de género, algunas más sutiles otras más fáciles de identificar. Es necesario visibilizar la violencia de género en la sociedad para promulgar un rechazo hacia esta y promover más acciones e implicación a favor de la igualdad de género.

Finalmente, los medios de comunicación y publicidad son unos de los principales propulsores de los roles de género y estereotipos de feminidad y masculinidad. A través de los programas de televisión y anuncios publicitarios se

expone una figura denigrante de la mujer y muchas veces exitosa del hombre. Dicha visualización provoca la interiorización inconsciente de estos roles basados en la desigualdad y en patrones sexistas. Por lo tanto, una de las principales acciones para no fomentar la desigualdad entre hombres y mujeres es hacer un cambio en los medios de comunicación y en la publicidad. Es necesario establecer unas pautas de respeto y de igualdad a estos transmisores de comunicación con la intención de que, si no se cumplen dichas normas, no puedan ser transmitidos a la sociedad. Con esta propuesta, no se transmitirían gran cantidad de mensajes sexistas que fomentan la desigualdad entre ambos sexos, y por tanto, se difundiría una imagen de la mujer y del varón igualmente valorada y reconocida, evitando así los roles de género y por tanto, el surgimiento de la violencia en una relación sentimental.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albertín, P. (2016). Abriendo puertas y ventanas a una perspectiva psicosocial feminista: Análisis sobre la violencia de género. *Psicoperspectivas*, 16 (2), 79-90.
- Asamblea General 48/104. (20, Diciembre 1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Consultado el 12 de mayo de 2018 en: http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejos Escolares/archivos/declaracion_sobre_la_eliminacion_de_la_violencia_contra_la_mujer.pdf
- Ballester, L., Nadal, A. & Amer, J. (2014). *Métodos y Técnicas de Investigación Educativa*. Islas Baleares: Edicions UIB.
- Blanco, M.A. (2014). Implicaciones del Uso de las Redes Sociales en el Aumento de la Violencia de Género en Adolescentes. *Comunicación y Medios*, 30, 124-141.
- Blázquez, M., Moreno, J.M. & García, M.E. (2012). Mito del amor romántico en la tradición hispánica literaria y la violencia psicológica en la pareja. *Puertas a la lectura*, 87-97.
- Borges, A. (2012). *Metodología de encuestas. Como investigar mediante encuestas*. Saarbrücken: Editorial académica española.
- Bosch, E. et al. (2007). *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- Boza, A. (2005). Una mirada a la juventud. *Revista de Educación*, 7, 91-109.
- Carbonell, A., & Mestre, M. V. (2018). Sexismo y mitos del amor romántico en estudiantes prosociales y antisociales. *Revista Prisma Social*, (23), 1-17
- Castillo, G. (2009). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cava, M. J., Buelga, S. & Carrascosa, L. (2015). Violencia física y psicológica ejercida en parejas adolescentes: relación con el autoconcepto y la violencia entre iguales. *Psicología Conductual*, 23 (3), 429-446.
- Cruz, J. & Zurbano, B. (2012). Del mito del amor romántico a la violencia de género: configuración adolescente de los mitos románticos y efectos sobre sus conductas

- violentas. *Libro de Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Género*. (pp. 1711-1729). Universidad de Sevilla: Departamento de Periodismo I.
- De la Peña, E. M., Ramos, E., Luzón, J.M. & Recio, P. (2011). *Proyecto de Investigación sobre Sexismo y Violencia de Género en la Juventud Andaluza*. Instituto Andaluz de la Mujer. Junta de Andalucía.
- De La Rue, L., Polanin, J.R., Espelage, D.L. & Piggot, T. D. (2014). School-based Interventions to Reduce Dating and Sexual Violence. *Campbell Systematic Reviews*, 7, 1-111.
- De Miguel, V. (2015). *Macroencuesta de violencia violencia contra la mujer 2015*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Deza, S. (2012). ¿Por qué las mujeres permanecen en relaciones de violencia? *Avances en Psicología*, 20 (1), 45-55.
- Donoso, T., Rubio, M.J. & Vilà, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: Concepciones, conductas y experiencias. *Educación XXI*, 21 (1), 109-134.
- Ferrer, V. A. & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado*, 17 (1), 106-122.
- Ferrer, V. A., Bosch, E. & Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de Psicología*, 99, 7-31.
- González- Méndez, R. & Santana, J.D. (2001) La violencia en las parejas jóvenes. *Psicothema*, 13 (1) 127-131.
- González-Ortega, I.; Echeburúa, E. & Corral, P. (2008) Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes. *Psicología Conductual*, 16 (2), 207-225.
- Guzmán-Sánchez, F.M., Jiménez-Cortés, R. (2018). Educational actions prevention for gender violence from the adolescents students' perception in Andalusia. *Profesorado*, 22 (4), 397-422.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género, BOE 313 § 21760 (2004).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, BOE 71 § 6115 (2007).
- Ley 11/2016, de 28 de julio, de igualdad de mujeres y hombres, BOE 202 § 7994 (2016).
- Marina, J.A. (2004). Violencia doméstica como problema social. En Consejo General de Poder Judicial, *Encuentros Violencia Doméstica* (pp. 629-646). Madrid: Lerko Print.
- Muñiz, M., Cuesta, P., Monreal, M.C. & Povedano, A. (2015). Violencia de pareja online y offline en la adolescencia: el rol de la soledad y del género. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 85-97.
- Nava-Reyes, M. A., Rojas-Solis, J. L., Amador, L. M. G., & Quintero, L. A., M. (2018). Gender roles, sexism and myths of romantic love in Mexican adolescents. *Interamerican Journal of Psychology*, 52(1), 102-111.
- Navarro-Pérez, J. J. N., Morillo, P., Oliver, A., & Carbonell, A. (2018). Trabajo social e interdisciplinariedad en el diseño de App interactiva para la detección de actitudes sexistas, mitos del amor romántico y prevención de violencias en adolescentes. *Servicios sociales y política social*, (116), 37-51.

- Pascual, A. (2016). Sobre el mito del amor romántico. Amores cinematográficos y educación. *Dedica*, 10, 63-78.
- Penado, M & Rodicio, M.L. (2018). Development and Validation of an Adolescent Gender-Based Violence Scale (ESVIGA) *Anuario de Psicología Jurídica*, 28, 49-57.
- Pérez, J.M. & Montalvo, A. (2011). *Violencia de género. Prevención, detección y atención*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Ramiro-Sánchez, T., Ramiro, M. T., Bermúdez, M. P., & Buela-Casal, G. (2018). Sexism in adolescent relationships: A systematic review. *Psychosocial Intervention*, 27, 123-132. <https://doi.org/10.5093/pi2018a19>
- Rodríguez, V., Sánchez, C. & Alonso, D. (2006). Creencias de adolescentes y jóvenes en torno a la violencia de género y las relaciones de pareja. *Portularia*, 6 (2), 189-204.
- Rubio, F, Carrasco, M.A., Amor, P.J. & López, M.A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25, 47-56.
- Ruiz Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 166-191.
- Ruiz Repullo, C. (2009). *Abre los ojos. El amor no es ciego*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería por la Igualdad y Bienestar Social. Disponible en: www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2009/28777.pdf
- Segura, L. J. (2004). La atención primaria como medio de prevención de la violencia doméstica. Aspectos médicos-legales. En Consejo General de Poder Judicial, *Encuentros Violencia Doméstica* (pp. 581-628). Madrid: Lerko Print.
- Sepúlveda, P. (2013). El mito del amor romántico y su pervivencia en la cultura de masas. *Ubi Sunt*, 28, 100-109.
- Subirats, M. (2013). *Forjar a un hombre, moldear a una mujer*. España: Editorial Aresta.
- Taguenca, J.A. (2009). El concepto de juventud. *Revista Mexicana de Sociología*, 71 (1), 159-190.
- Vivolo, A. M., Massetti, G., Niolon, P., Foshee, V. & McNaughton, L. (2016). Relationship Characteristics Associated with Teen Dating Violence Perpetration. *Journal of aggression, maltreatment & trauma*, 25 (9), 936-954.
- Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en Pedagogía Social*, 1 (2), 263-267
- Yúgeros, A.J. (2014). La violencia contra las mujeres: conceptos y causas. *Barataria*, 18, 147-159.

NOTAS BIOGRÁFICAS

MARÍA CERRO GARRIDO

Máster en Investigación, Desarrollo Social e Intervención Socioeducativa (Universidad de Granada)
Graduada en Pedagogía (Universitat de les Illes Balears)
e-mail: mariacerrogarrido@gmail.com

MARGA VIVES BARCELÓ

Palma, 1978. Maestra, licenciada en psicopedagogía y doctora con Mención Europea en Ciencias de la Educación por la UIB. Contratada doctora del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Entre sus líneas de investigación se encuentran la prevención familiar basada en la evidencia, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la inadaptación infantil y juvenil, la gestión de conflictos, la calidad de vida en personas mayores y las relaciones intergeneracionales; todas ellas vinculadas a proyectos de investigación autonómicos, nacionales e internacionales así como en la transferencia del conocimiento y a publicaciones en revistas y libros de impacto, así como en participaciones en congresos. Miembro del grupo de investigación GIFES (www.gifes.uib.eu)
e-mail: marga.vives@uib.cat
ORCID: 0000-0001-6059-0717

Recibido: 13-03-2019

Aceptado: 23-07-2019

**MOVIMIENTO FABLAB: DISEÑO
DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE MÉTODOS MIXTOS**
**FABLAB MOVEMENT: RESEARCH DESIGN
BY MIXED METHODS**

M^a Elena García-Ruiz

Dpto. Admón. de Empresas
Universidad de Cantabria. España
elena.garcia@unican.es

Francisco Javier Lena-Acebo

Dpto. Admón. de Empresas
Universidad de Cantabria. España
lenafj@unican.es

Cómo citar / citation

García-Ruiz, M.E. y Lena-Acebo, FJ. (2019) “Movimiento FabLab: diseño de investigación mediante métodos mixtos”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2): 373-406. doi: 10.14198/OBETS2019.14.2.04

Resumen

Los laboratorios de fabricación digital (FabLab) son una realidad que presenta nuevas oportunidades a los usuarios y consumidores de convertirse en diseñadores y creadores de objetos de uso cotidiano. Concebidos en el MIT a principios de este siglo, como entornos de desarrollo de proyectos con componentes digitales han sufrido un crecimiento espectacular en los últimos años. El movimiento FabLab, en parte debido a su juventud y a cierto alejamiento de los circuitos académicos al estar más relacionado con la cultura Maker y el movimiento Open-Source, ha sido poco estudiado formalmente. El presente trabajo plantea un acercamiento a dicho movimiento me-

diante el uso de una metodología mixta que permite identificar las dimensiones relevantes en este movimiento y definir las preguntas de investigación a las que dar respuesta en posteriores investigaciones.

Palabras clave: FabLab, Cultura Maker, Open source, Métodos mixtos, Grounded theory, Focus Group

Abstract

Digital manufacturing laboratories (FabLab) are a reality that presents new opportunities for users and consumers to become designers and creators of everyday objects. Conceived in the MIT at the beginning of this century, as project development environments with digital components have undergone spectacular growth in recent years. The FabLab movement, partly due to its youth and a certain distance from academic circuits as it is more related to the Maker culture and the Open-Source movement, has been little formally studied. The present work proposes an approach to this movement through the use of a mixed methodology that allows identifying the relevant dimensions in this movement and defining the research questions to be answered in subsequent investigations.

Key words: FabLab, Maker Culture, Open-source, Mixed methods, Grounded theory, focus group

Extended abstract

At the beginning of this century, Professor Neil Gershenfeld of MIT (Massachusetts Institute of Technology) considers that his course called “How to Make (almost) Anything” in the CBA (Center for Bits and Atoms) presents certain limitations to students, since these can learn to design their own objects, but they cannot have them physically in their hands. To solve this problem, and thanks to a grant from the NSF (National Science Foundation), Prof. Gershenfeld manages to create a digital fabrication laboratory, the first FabLab, which would be followed by many others spread around the world. In this laboratory, in addition to traditional workshop tools –such as hammers, nails, drills, saws ...– students could have digital controlled machines to build multiple things. The popular 3D printers also became a fundamental part of these laboratories when the first accessible models appeared.

Other fabrication laboratories followed this first FabLab at MIT: Boston in 2001 (at South End Technology Center of Tent City), Costa Rica (at Institute of Technology of Costa Rica), India (at Science School Vugyan Ashram) and Ghana (at Takoradi Technical Institute) in 2003 and the first FabLab in Europe, built at Lyngen, Norway

(Hielscher, S., Smith, A., & Fressoli, M., 2015, Troxler, 2014, Troxler & Wolf, 2010). In its beginnings, the FabLab movement presents modest growth rates with 50 laboratories in 2011. That year marks a remarkable turning point in the FabLab movement growth, since by 2012 the number of laboratories triples to 150 around the world. In spite of this, the most spectacular growth has occurred in recent years, from 440 laboratories in 2015 to exceed 1000 laboratories the following year. Despite the fact that in 2018 the number of laboratories was around 1200 (F-J. Lena-Acebo & García-Ruiz, 2018), today the number of these spaces exceeds 1700 FabLabs distributed all over the world.

For Prof. Gershenfeld, the FabLab deserved the same consideration as the development of the Internet and the functioning of Web 2.0 as a democratizing process of the use of technology (Eychenne, 2012). The use of digital production technology by users transforms them from mere spectators to protagonists (Kotler, 1986; Ritzer, Dean, & Jurgenson, 2012; Walter-Herrmann & Büching, 2013), turning them into prosumers (Toffler, 1981). In the words of Sherry Lassiter, president of the FabFoundation, *“the emerging economy has new skills and new types of knowledge that will be necessary to compete in an economy based on communication, information and digital media”* (Eychenne, 2012). So that the FabLabs *“provide to people the ability to do things on their own as the fastest mechanism to solve their problems, especially in communities with low access to education or technology”* (Beyers, 2010), facilitating people in development areas the possibility of designing and creating tools to solve local problems (Paio, Eloy, Rato, Resende, & de Oliveira, 2012).

To carry out our research, we propose the use of mixed methods that combine both types of analysis, quantitative and qualitative, without having to renounce the advantages of any of them. While quantitative research allows to obtain testable and replicable values in order to testing of a theory, qualitative approaches are useful in those cases in which known a recent movement about which a large theoretical body is not found is needed, or it is necessary to determine the factors to continue with the investigation (Morse, Barrett, Mayan, Olson, & Spiers, 2002). In short, the combination of methodologies aims to obtain a better result compared to the use of a single methodology as indicated by Johnson and Turner (2003) in their fundamental principle of Mixed Methods.

In our study, we present a research design based on Mixed Methods with the development of an exploratory sequential strategy (S-QUAL → quan) (Creswell, 2014) that allows the construction of a tool of use in quantitative terms, using different sources, data collection and qualitative analysis with the support of Grounded Theory (Glaser, 2008).

Phase I consists of three parts that range from the collection and qualitative analysis of the data that allow define the dimensions on which to build the measurement instrument. In this phase, the application of qualitative methodologies in the collection of data from three sources is proposed, such as reviewing the literature, conducting a Focus Group and conducting semi-structured personal interviews, using triangulation techniques that allow us to define the dimensions that will lead to the construction of the measurement instrument called FabLab Global Survey. Based on the dimensions detected in this Phase, the instrument is constructed and the need to design a validation tool through the Delphi method is considered. Delphi methodology allows the transmission of the subjective information provided by experts respecting their characteristics (García-Ruiz & Lena-Acebo, 2018; Linstone & Turoff, 2002, interactive forecasting method which relies on a panel of experts. The experts answer questionnaires in two or more rounds. After each round, a facilitator provides an anonymous summary of the experts forecasts from the previous round as well as the reasons they provided for their judgments. Thus, experts are encouraged to revise their earlier answers in light of the replies of other members of their panel. It is believed that during this process the range of the answers will decrease and the group will converge towards the "correct" answer. Finally, the process is stopped after a pre-defined stop criterion (e.g. number of rounds, achievement of consensus, stability of results Rowe & Wright, 1999) and provides a critique of this research. Findings suggest that Delphi groups outperform statistical groups (by 12 studies to two with two 'ties'. Once the suitability of the constructed questionnaire has been validated, we move on to Phase II, which consists of the on-line distribution of the FabLab Global Survey among the managers of the FabLabs (also called FabManagers). Finally, the results of both phases are interpreted, always bearing in mind the mixed approach of the research. In all research phases, we take special care to ensure validity and reliability of the results. Without undermining reliability, validity is one of qualitative research advantages (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Following the recommendations of Creswell (2014), we use different strategies to guarantee both concepts, such as the capture and careful archiving of data sources to guarantee triangulation. Secondly, we assure the review of transcripts and reports generated by the interviewed allowing their qualification. Likewise, we secure the detailed description of the phases and steps given in the research with indication of the sources consulted, the inclusion of different opinions that enrich the discussion, the identification of possible biases in the research and finally, the interpretation of the results obtained.

The present work shows the use of qualitative methodologies in the first phase of our analysis: focus groups, events attendance and

semi-structured personal interviews, with the aim of achieving an approach to the FabLab movement that allows us to identify their relevant dimensions and define the research questions to be answered in future investigations.

INTRODUCCIÓN

Los Laboratorios de Fabricación (en adelante FabLab) creados en el MIT de la mano del Prof. Gershenfeld a principios de este siglo poseen una serie de características y requisitos propias que los definen y diferencian de otros espacios particulares relacionadas con la cultura Maker, (Capdevilla, 2014; Cavalcanti, 2013; Eychenne, 2012; Hielscher, Smith, & Fressoli, 2015; Troxler, 2010; Troxler, 2014) como subconjunto propio dentro de las ecologías colaborativas (Lena-Acebo & García-Ruiz, 2017). El concepto de FabLab hace referencia a un movimiento relativamente novedoso que, debido a sus características, no muestra un amplio recorrido en las publicaciones de corte científico al uso. Para explicar en qué consiste un laboratorio de fabricación digital podemos seguir la definición de Pengelly, Fairburn y Newlands (2012) que los caracteriza como un espacio de actividad basado en una estructura de red donde aprender y compartir ideas, técnicas y habilidades de forma abierta con una comunidad, dotados de tecnología para la fabricación digital (Haldrup, Hoby, & Padfield, 2018; Mikhak et al., 2002; Betts, 2010; Troxler & Schweikert, 2010; Troxler & Wolf, 2010), en los que se promueven actividades colaborativas. Se trata, por tanto, de un entorno idóneo que ofrece herramientas de fabricación y procesos tecnológicos accesibles para prototipar de forma rápida (Pila, 2017; Browder, Aldrich, & Bradley, 2019; Angrisani, Arpaia, Bonavolonta, & Lo Moriello, 2018).

El entusiasmo inicial generado por las múltiples posibilidades que los FabLab ofrecen como transformadores de la sociedad (Eychenne, 2012) contrasta llamativamente con su actividad en el aspecto divulgativo ya que aparentemente se muestra como una comunidad poco propensa a compartir sus experiencias de forma escrita. Esta falta de interés en la documentación se presenta, entre otras razones, asociado a la falta de tiempo, la poca motivación social que les reporta, y las dificultades en el ámbito tecnológico y legal (Wolf, Troxler, Kocher, Harboe, & Gaudenz, 2013) relegándolo a posiciones menos prioritarias (Eychenne, 2012) aún a pesar de que la documentación (Weyer et al., 2013) y la divulgación de sus proyectos es un aspecto característico y fundamental en el desarrollo cotidiano de todo Fab Lab (Eychenne, 2012; Gershenfeld & Prakash, 2004; Määttä & Troxler, 2011). Esta escasa productividad divulgativa, unida a la baja participación de los FabLab en las diferentes

instrumentos de investigación propuestos por las iniciativas científicas, y junto con la relativa novedad del movimiento, provoca que la escasa literatura fiable accesible se encuentre prioritariamente en publicaciones on-line de libre acceso frente a los canales tradicionales de publicación en revistas y su consecuente organización en bases de datos (Kohtala, 2013), abandonando los canales habituales de publicación científica y su rigor. Esta circunstancia provoca cierta dispersión informativa que, unida a la variedad de temas abordados en esta incipiente generación de literatura de corte científico (Kohtala, 2013), dificulta el asentamiento de recursos bibliográficos suficientes para el desarrollo de esta temática. En esa incipiente literatura científica, como ya hemos dicho dispersa en una diversidad de fuentes de acceso libre de acuerdo a la filosofía Open Source comulgada por los FabLab (Kohtala, 2013), no se tiene un objeto de investigación definido ni existe un tema prioritario; más bien al contrario, se evidencia una amplia variedad de temas, pero parece mostrarse cierto sesgo hacia la realización de literatura centrada en los casos de estudio y aplicación práctica y especialmente relevante en la fabricación digital focalizada en la arquitectura (Savastano, Bellini, D'Ascenzo, & Scornavacca, 2017).

METODOLOGÍA

La falta de modelos teóricos contrastados sobre los que basar nuestra investigación, nos planteamos la necesidad de sugerir nuestros propios modelos y combinación de proposiciones que nos permitan avanzar en el análisis del movimiento FabLab. En la revisión de las distintas posibilidades de análisis encontramos, además de las estrategias de investigación basadas en análisis clásicos cualitativos o cuantitativos de forma excluyente, la opción de llevar adelante una investigación combinando ambos tipos de análisis sin necesidad de renunciar a las ventajas de ninguno de ellos. Mientras la investigación cuantitativa permite obtener valores contrastables y replicables que permitan validar teorías, los enfoques cualitativos son útiles en aquellos casos en los que se necesita conocer un movimiento reciente sobre el que no se encuentra un amplio cuerpo teórico, o es necesario determinar los factores a examinar para poder continuar con la investigación (Morse, Barrett, Mayan, Olson & Spiers, 2002). En definitiva, la combinación de metodologías persigue la obtención de un mejor resultado en comparación con el uso de una única metodología, tal como indican Johnson y Turner (2003) en su principio fundamental de los métodos mixtos.

La Tabla 1 muestra la base filosófica y las estrategias relacionadas con las distintas metodologías susceptibles de aplicación en el desarrollo de una investigación.

Tabla 1. Estrategias relacionadas con las diferentes metodologías aplicables a la investigación. Elaboración propia a partir de Creswell (2014).

	Base filosófica	Estrategias/ técnicas	Elementos
Cuantitativo	Post positivista	Experimentos Encuestas...	Preguntas cerradas Enfoques predeterminados
Cualitativo	Constructivismo Participativo	Estudios de casos, Triangulación Grounded Theory	Preguntas abiertas Enfoques emergentes
Métodos mixtos	Pragmático	Concurrente Secuencial Transformadora	Preguntas cerradas y abiertas Enfoques predeterminados y emergentes

En el caso que nos ocupa, la investigación basada en la combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas ofrece ventajas inestimables para el desarrollo de nuestro estudio particular entre las que destacamos la posibilidad de generar, mediante la teoría fundamentada o Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) de forma iterativa, y a lo largo de toda la investigación, un modelo teórico que caracterice nuestro objeto de estudio basándonos en la utilización de métodos mixtos que –como indica Creswell (2014)– pueden incluir tanto deductiva como inductivamente el uso de la teoría para su verificación o como una teoría emergente o modelo.

La Grounded Theory nace en 1967 fruto de las investigaciones conjuntas de los profesores Barney Glaser y Anselm Strauss y ha ido evolucionando posteriormente con visiones divergentes por parte de sus creadores (Corbin & Strauss, 1990; Glaser, 2012, 2013, 1978, 1992, 1998, 1999, 2008, Strauss & Corbin, 1990, 1994; Strauss, 1987). Se presenta como “una metodología de análisis, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos sistemáticamente aplicados para generar una teoría inductiva sobre un área de conocimiento, el producto de la investigación final constituye una formulación teórica o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales sobre el área objeto de estudio” (Glaser, 1992). Su principal objetivo es el desarrollo de Context-Specific Theories a partir de la información que emerge de los datos recopilados por el investigador. En palabras de sus autores, “descubrir teorías a partir de los datos” (Glaser &

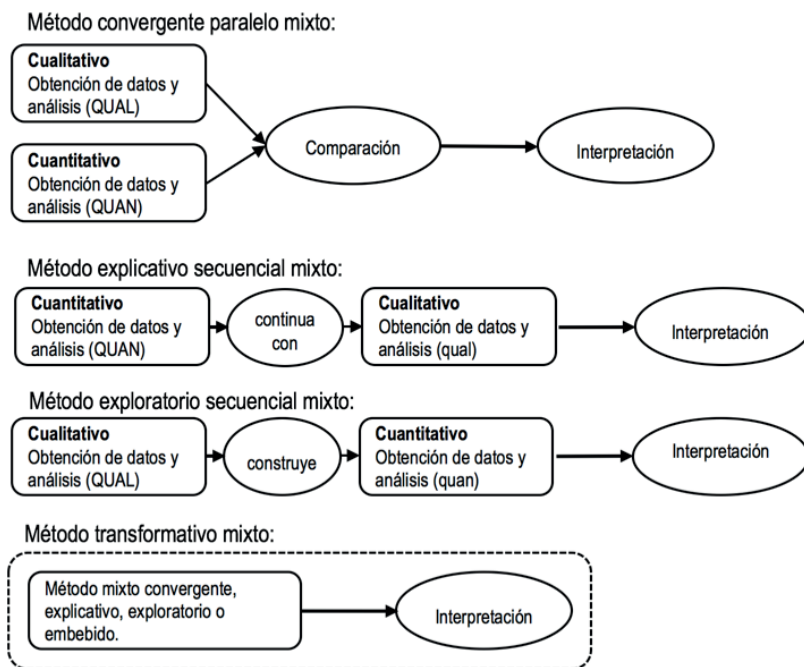
Strauss, 1967) a través de distintos pasos como (1) el análisis de los datos para generar categorías con mayor o menos nivel de abstracción, (2) su codificación de forma iterativa mediante el método comparativo constante (MCC) hasta alcanzar la denominada saturación teórica (Glaser, 1992) y (3) la asignación de etiquetas y definición de categorías. Así, la Grounded Theory se postula como un elemento relevante para hacer “emerger una teoría inductiva sobre un área concreta” (Glaser & Strauss, 1967).

Posteriormente, buscando herramientas que permitan garantizar la convergencia entre ambos enfoques cuantitativos y cualitativos, aparece la triangulación (Jick, 1979). Gracias al uso de herramientas informáticas y las actuales técnicas de recogida y obtención de información, el investigador puede trabajar con fuentes de información diversas –tales como documentación (informes, artículos, manuales, publicaciones...; transcripciones de entrevistas semi-estructuradas, grupos de discusión, observación participante o información digitalizada (imagen, video, sonido) (Carrero, Soriano & Trinidad, 2012) que permitan combinar dos o más fuentes de datos para estudiar un concepto, lo que ha potenciado el aumento de investigaciones basadas en metodologías mixtas. Fueron Campbell y Fiske (1959) los impulsores de esta corriente metodológica que pretendía combinar métodos cualitativos y cuantitativos en sus trabajos. Conscientes de las limitaciones que podía presentar el uso de una metodología concreta, estos autores defienden que la combinación de métodos ofrece la posibilidad de neutralizar los sesgos inherentes a cada metodología (Creswell, 2014; Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Una vez demostrada la validez y congruencia de los resultados en múltiples estudios (Bagozzi & Yi, 1990; Brannick & Spector, 1990; Ferketich, Figueiredo & Knapp, 1991; Hammond, Hamm & Grassia, 1986; Johnson, Smith & Tucker, 1982; Kenny & Kashy, 1992; Schmitt, 1978; Widaman, 1985), las investigaciones evolucionan hacia la integración o conexión de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, que permitan el uso de datos obtenidos mediante un método como base para la análisis de otro (Tashakkori & Teddlie, 1998) o generando una repositorio de datos común que contenga información originada tanto en análisis de datos cuantitativos como cualitativos (Creswell & Clark, 2007). La combinación de distintos métodos –como exige la triangulación– debe ser visto como un continuo que evoluciona desde la sencillez a la complejidad en la combinación de métodos (Vidich & Shapiro, 1955) y se presenta como la piedra angular que ofrece garantías de validez y fiabilidad a los análisis presentados (Driessnack, Sousa & Costa, 2007; Flik, 2004; Jick, 1979; Morse et al., 2002; Moscoloni, 2005).

MÉTODOS MIXTOS

Dentro de los métodos mixtos encontramos tres tipos principales de diseño indicados como diseños concurrentes, secuenciales o transformadores, teniendo también en cuenta su carácter confirmatorio o exploratorio. La Ilustración 1 muestra las distintas posibilidades en el diseño de investigaciones basadas en métodos mixtos (Creswell & Clark, 2007; Creswell, 2014).

Ilustración 1. Métodos mixtos. (Creswell 2014).



Dada la diversidad de enfoques elegibles en la preparación de investigaciones basadas de métodos mixtos, los investigadores han ido creando algunas etiquetas que permiten disponer de una notación útil para la construcción y transmisión de los diseños (Morse, 1991; Morse & Niehaus, 2009; Nastasi, B. K., Hitchcock, J., Sarkar, S., Burkholder, G., Varjas, K., & Jayasena, A. 2007; Plano Clark, 2005).

Tabla 2. Notación empleada en la descripción de métodos mixtos. (Creswell 2014).

Notación	Significado	Ejemplo	Autor
Mayúsculas	Mayor énfasis en un método concreto	QUAL, QUAN	Morse (1991)
Minúsculas	Menor énfasis en un método concreto	qual, quan	Morse (1991)
+	Métodos convergentes	QUAL + QUAN	Morse (1991)
→	Métodos secuenciales	QUAL → QUAN	Morse (1991)
()	Embebido dentro de un diseño	QUAN(qual)	Plano Clark (2005)
→←	Recursivo	QUAL →← QUAN	Nastasi et al. (2007)
[]	Estudio dentro de una serie	QUAL → [QUAN + qual]	Morse & Niehaus (2009)

A través de este estudio basado en metodología mixta se pretende comprender y caracterizar a los FabLabs como elementos generadores de conocimiento, potenciadores de la innovación y del emprendimiento y para ello, se utiliza un diseño de investigación basado en una metodología mixta que comprende la adquisición de datos a través de metodologías cualitativas y cuantitativas de forma secuencial, su análisis individualizado y su cohesión final.

En este estudio, el análisis cualitativo se empleará inicialmente a través de la revisión bibliográfica, el desarrollo de un grupo focal y la realización de entrevistas y estudio de casos, para el establecimiento de las premisas principales de la investigación sobre el estudio particular del movimiento FabLab que permita, posteriormente, proceder a la elaboración del instrumento cuantitativo a aplicar (Myers & Oetzel, 2003; Sieber, 1973). Posteriormente, el análisis cuantitativo se empleará para la obtención de la información necesaria en la consolidación de los modelos predictivos finales y la validación de las premisas teóricas generadas a través del estudio cualitativo anterior. Por su parte, el estudio cualitativo, además de la generación de dichas premisas, se empleará para la verificación de los modelos generados cuantitativamente mediante su aplicación en los casos de estudio.

Elegimos, por tanto, un diseño de investigación basado en métodos mixtos que se concreta en el desarrollo de una **estrategia secuencial exploratoria** como se presenta en la Ilustración 2:

Ilustración 2. Notación empleada en la descripción de una estrategia secuencial exploratoria.

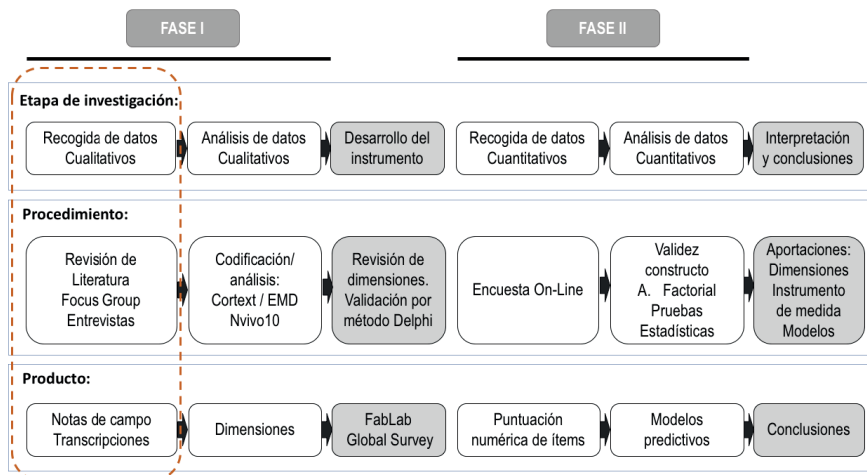
S-QUAL → quan

La Fase I consta de tres partes que van desde la recogida y análisis cualitativo de los datos que permiten definir las dimensiones sobre las que construir el instrumento de medición. En dicha fase se plantea la aplicación de metodologías cualitativas en la recogida de datos desde tres fuentes como son (1) la revisión de la literatura, (2) la realización de Focus Group y (3) y la realización de entrevistas personales semiestructuradas y su posterior análisis, utilizando técnicas de triangulación que nos permitan definir las dimensiones que darán paso a la construcción del instrumento denominado FabLab Global Survey. Basándonos en las dimensiones detectadas en esta Fase, se construye el instrumento y se plantea la necesidad de diseñar una herramienta de validación del mismo a través del método Delphi (M.E. García-Ruiz & Lena-Acebo, 2018)

Una vez validada la idoneidad del cuestionario construido, pasamos a la Fase II que consiste en la distribución on-line de la FabLab Global Survey entre los FabManagers y su análisis mediante el software estadístico para generar los modelos sobre las dimensiones detectadas en la fase anterior. Finalmente, se interpretaron los resultados de ambas fases teniendo siempre presente el enfoque mixto de la investigación, aplicando los mismos al caso español del movimiento FabLab con la realización de un estudio de casos que permita su caracterización.

En todas las fases de la investigación se presta especial cuidado en garantizar la validez y fiabilidad de los resultados que se van generando. Sin menoscabo de la fiabilidad, la validez se toma como una de las ventajas de la investigación cualitativa (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Siguiendo las recomendaciones de Creswell (2014), se usan distintas estrategias para garantizar ambos conceptos como son (1) la recogida y archivo cuidadoso de fuentes de datos para garantizar la triangulación, (2) la revisión de transcripciones e informes generados por parte de los entrevistados permitiendo su matización, (3) la descripción detallada de las fases y pasos dados en la investigación con indicación de las fuentes consultadas, (4) la inclusión de opiniones discrepantes que enriquecen la discusión, (5) la identificación de posibles sesgos en la investigación y, finalmente, (6) la interpretación de los resultados obtenidos mediante su descripción detallada.

Ilustración 3. Diagrama resumen del desarrollo de la investigación. Elaboración propia.



METODOLOGÍAS CUALITATIVAS: *FOCUS GROUP*

El origen de los Grupos de Discusión o Focus Group se remonta al campo de la sociología, siendo Rober Merton quien publica uno de los primeros trabajos empleándolos en el ámbito de las ciencias sociales (Freitas, Oliveira, Jenkins & Popjoy, 1998). Este tipo de metodologías son entendidas como una suerte de entrevista profunda en grupo que, aplicando técnicas asociadas a la entrevista individual, resalta por su capacidad para minimizar el esfuerzo del investigador mientras se maximiza la capacidad de obtención de información (Freitas et al., 1998; Morgan & Krueger, 1993). A pesar de este origen común y la aplicación de técnicas similares los Focus Group gozan de una mayor libertad de acción y mayor naturalidad que la entrevista individual estructurada (Gutiérrez Brito, 2008). De hecho, sus características permiten un mayor grado de espontaneidad por parte de los participantes que otros métodos de obtención de información (Butler, 1996). Así, la adecuación de los Focus Group en la investigación sociológica viene determinada por la facilidad que representa en la obtención de información sobre la percepción interna de las experiencias, ideas o situaciones comunes a través del análisis de la información subjetiva y objetiva que los participantes proveen (Freitas et al., 1998), sirviendo para valorar la correcta aplicación de la técnica la evaluación de la adecuación de los participantes para responder al tópico de investigación planteado (Morgan, 1988).

El objetivo típico de la aplicación de un Focus Group es el análisis de la interacción en el seno del grupo aprovechando la influencia mutua en las respuestas ofrecidas por los participantes y propiciando una mayor proliferación de información a través de las discusiones y la contribución de ideas producida en el debate que genera el moderador con sus comentarios y cuestiones (Freitas et al., 1998; Sagoe, 2012). Es precisamente esta capacidad de generar ideas focalizadas, la que convierte al Focus Group en una herramienta recomendable para la obtención de ideas de investigación en nuevos campos. Además, se trata de una técnica válida y su empleo es habitual en la generación de datos cualitativos o la discusión de un tema concreto de la investigación (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001; Freitas et al., 1998; Sagoe, 2012) y en la generación de hipótesis basadas en la percepción de los participantes en campos de investigación novedosos (Basch, 1987; Berelson, 1952; Byers & Wilcox, 1991; Calder, 1977; García Calvente & Mateo Rodríguez, 2000; Goldman, 1962; Morgan, 1993; Morgan & Spanish, 1984; Morrison, 1997; Sagoe, 2012; Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996; Wilkinson, 2004; Wilkinson, 1998; Zeller & Carmines, 1980)

La capacidad de los Focus Group para organizar la definición operacional de los términos básicos en los campos de investigación permite la articulación de los mismos mediante hipótesis para su posterior análisis por medio de técnicas cualitativas y, sobre todo, cuantitativas a partir del diseño de un estudio experimental oportuno basado en la información en ellos obtenida (Basch, 1987; Bauman & Adair, 1992; Bellenger, Bernhardt & Goldstucker, 2011; Calder, 1977; Morgan, 1988; Morrison, 1997; Sagoe, 2012; Stycos, 1981; Vaughn et al., 1996). Son múltiples los ejemplos del empleo de esta técnica en las Ciencias Sociales como instrumento de generación de hipótesis que den pie a una subsecuente investigación cualitativa y cuantitativa (Bellenger, D. N., Bernhardt, K. L., & Goldstucker, J. L., 2011; Bloor et al., 2001; Morrison, 1997; Sagoe, 2012; Society for Research in Child Development, 2012; Vaughn et al., 1996)

La información obtenida a través de los Focus Group se considera básica e imprescindible en el diseño de las herramientas de estudio cualitativas aplicables tras la generación de las hipótesis de investigación. De este modo, a través del Focus Group, el propio investigador puede comprender la información relativa a su campo de estudio de primera mano, identificando nuevas áreas o campos de investigación, generando nuevas preguntas de investigación, así como adquiriendo una visión compleja de las ya contempladas e, incluso, entendiendo el uso del lenguaje apropiado, la terminología y los conceptos básicos del mismo para aplicar esa información en el desarrollo y estructuración de los cuestionarios cualitativos y cuantitativos que aplicará en su investigación (Bellenger et al., 2011; Goodman, 1987; Hisrich & Peters, 1982; Sagoe, 2012; Vaughn et al., 1996).

En la realización del Focus Group empleado en esta investigación se incluyó a diversos expertos y usuarios en el ámbito de la Fabricación Digital, las nuevas tecnologías, las empresas tecnológicas, el emprendimiento y los FabLab, garantizando una selección demográfica oportuna (Freitas et al., 1998), adaptando el tamaño del grupo para que la intervención de todos los participantes fuera considerada al tiempo que se permitía la existencia de diversas opiniones (Morgan, 1988; Morgan & Krueger, 1993) y sirviendo como complemento metodológico para la construcción teórica de la investigación (Gutiérrez Brito, 2008) y como elemento inicial para la gestación de los instrumentos cuantitativos y cualitativos posteriores (Freitas et al., 1998).

Tabla 3. Relación de asistentes al Focus Group.

Relación de asistentes al Focus Group.	
T.H.	Artista plástico. Miembro FabLab
J.A.C.	Arquitecto. Miembro FabLab
L.B.	FabManager
E.M.	Diseñador. Miembro FabLab
M.F.	Tecnólogo
L.N.	Tecnólogo, Fundador Coworking

Para poder recoger la información generada en las intervenciones de cada uno de los participantes de forma puntual y analizar las expresiones en ellas aplicadas (Callejo, 2002) se procedió a la grabación y transcripción de la sesión. A pesar de ello, y debido a la dificultad reconocida en la obtención de los datos mostrados a través de la conducta hablada por la dificultad intrínseca a la interpretación del discurso (Gutiérrez Brito, 2008; Stubbs, 1983), el proceso de adquisición de información en las dinámicas de Focus Group es un factor complejo y delicado cuyo éxito depende de la calidad de la información extraída en su aplicación (Gutiérrez Brito, 2008; Sim, 1998) lo que, insistentemente, hace de su análisis una tarea compleja y minuciosa.

En nuestro estudio, la información procedente del Focus Group se analizó siguiendo un esquema de trabajo similar al planteado por García Calvente y Mateo Rodríguez (2000), identificando y clasificando los temas y categorías para codificar la información y obtener el informe final.

**Tabla 4. Fases del procesado cualitativo de la información.
Elaboración propia adaptado de García Calvente y Mateo Rodríguez
(2000)**

Fases del análisis de la información obtenida en el grupo focal
1. Transcripción literal de las grabaciones
2. Lectura y anotación de las transcripciones
3. Elaboración del guión de categorías
a. Nominación de las categorías principales de análisis
b. Descripción marco de la información a incluir en esa categoría
c. Codificación básica del texto
4. Codificación de la transcripción
a. Fragmentación en unidades de análisis básicas
b. Asignación de fragmentos en categorías temáticas
5. Análisis de contenido de las categorías
a. Conteo de saturación
b. Extracción de conclusiones
6. Elaboración del informe final

La información generada mediante las transcripciones obtenidas en el *Focus Group* se procesó mediante el análisis con el software Qsr Nvivo 11 (Bandara, 2006; Bazeley, 2007; Saillard, 2011; Valdemoros-San-Emeterio, Ponce-de-León-Elizondo, & Sanz-Arazuri, 2011), codificando primeramente la información en nodos o categorías principales temáticos y, teniendo en cuenta que cada unidad de información puede ser codificada en múltiples nodos principales, se realizó además una recodificación analizando el grado de acuerdo en las afirmaciones mediante simple conteo interpretativo mayoritario, contabilizando la reiteración temática como medida del grado de saliencia del nodo (Society for Research in Child Development, 2012). Posteriormente se realizó un segundo análisis de sub-codificación en nodos secundarios en los elementos necesarios para establecer una estructura jerárquica que, por operatividad, se representará mediante tablas en este trabajo.

Ilustración 4. Proceso de codificación de la información. Elaboración Propia.

The screenshot shows a software interface for qualitative data analysis. On the left, there is a sidebar with navigation options: 'Nodos', 'Relaciones', 'Matrices de nodo', 'Recursos', 'Nodos', 'Clasificaciones', 'Colecciones', 'Consultas', 'Informes', 'Modelos', and 'Carpetas'. The main window is titled 'Nodos' and contains a search bar at the top. Below the search bar, there is a tree view of nodes. The nodes are organized into a hierarchy: 'Acuerdo' (with sub-nodes 'Acuerdo' and 'No Acuerdo'), 'Importancia' (with sub-nodes 'Acuerdo' and 'No acuerdo'), 'Problemática' (with sub-nodes 'Tiempo', 'Existencia de responsables', and 'Plataforma apropiada - dificultades técnicas'), and 'Responsable'. Below the tree view, there is a text area with three paragraphs of text (FG1, FG2, FG3) and a right-hand side area with a vertical axis labeled 'Dimensión de codificación' and various colored bars representing different categories like 'Ingresos públicos', 'Acuerdo', 'Tiempo', 'Sin responsable', 'Directo', 'No Acuerdo', 'Contribución', and 'Elemento F'.

METODOLOGÍAS CUALITATIVAS: VISITAS, ASISTENCIA A EVENTOS Y ENTREVISTAS

La investigación basada en el uso de la entrevista como herramienta metodológica en las ciencias sociales constituye una forma clásica de obtener y generar conocimiento sistemático que ha sido empleada notablemente en multitud de investigaciones relevantes llegando a establecerse una corriente propia de publicaciones científicas sobre la aplicación de esta metodología hasta convertirse, en las últimas décadas, en una herramienta clave en la investigación social (Fernández Nogales, 2013; Kvale, 2011; Vargas Jiménez, 2012).

El empleo de entrevistas como forma de obtención de información es especialmente relevante en colectivos con dificultades debidas al poco tiempo libre disponible, que puedan presentar serias dificultades para el traslado y realización de reuniones fijas (Fernández Nogales, 2013), o, incluso, cuando los problemas de estudio son complejos o difíciles de observar, siendo habitual el empleo de entrevistas cualitativas para la obtención minuciosa y detallada de información desde el punto de vista del participante (Creswell,

2013; Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010; Vargas Jiménez, 2012), diferenciando esta técnica de las meras conversaciones por su propósito y diseño orientado a la investigación social (Valles Martínez, 2002). Además, el empleo de esta técnica permite la realización de entrevistas semiestructuradas, no predeterminadas, en las que los momentos inicial y final no quedan definidos de forma precisa, la estructura de preguntas es flexible y adaptable a los propios participantes que, junto con el entrevistador, son quienes dirigen el ritmo de la misma adaptado su lenguaje al necesario para establecer una conversación eficiente (Hernandez Sampieri et al., 2010).

La entrevista cualitativa es un proceso de obtención de información íntimo, flexible y abierto fundamentado en una reunión para el intercambio de información entre entrevistador y entrevistado (Hernandez Sampieri et al., 2010) en el que, a través de una sucesión de preguntas y respuestas, se logra la construcción de significados sobre uno o varios temas (Janesick, 1998; Vargas Jiménez, 2012), obteniendo el punto de vista privilegiado del entrevistado (Kvale, 2011).

En el desarrollo del presente trabajo, los investigadores se decantaron por el uso de la entrevista semiestructurada como elemento básico de obtención directa de información cualitativa de los diferentes elementos analizados. Este tipo de entrevistas, con una mayor libertad que las entrevistas estructuradas, permiten al entrevistados obtener más información sobre los conceptos a investigar a partir de la precisión de los mismos mediante la formulación de nuevas preguntas adicionales (Hernandez Sampieri et al., 2010) en contraposición a las entrevistas abiertas, libres de categorías y en las que el entrevistado goza de una mayor libertad en su expresión y una menor influencia por parte del entrevistador pero conllevan una mayor dificultad de análisis (Creswell, 1998).

Tabla 5. Ficha técnica de las entrevistas. Elaboración propia.

Ficha técnica – entrevistas	
Técnica:	Entrevista en profundidad / Entrevista semiestructurada
Universo:	Mánager, técnicos, responsables y directores de laboratorios de Fabricación Digital de España.
Número de entrevistas:	23 entrevistas
Muestreo:	No aleatorio, de conveniencia.
Duración de la entrevista:	Variable, entre 30 minutos y dos horas aproximadamente
Lugar y año de realización:	Madrid (2015 y 2016), Barcelona (2015), León (2016), Sevilla (2015) y Santander (2016)

El proceso de realización de las entrevistas implica tres etapas principales: preparación, desarrollo y análisis (Fernández Nogales, 2013). En nuestro caso, en la primera de las etapas, la preparación, se elaboró el guion principal de las entrevistas, se determinó el tamaño inicial de la muestra, se seleccionó a los entrevistados, y se planificó el lugar donde se desarrollarían las diferentes entrevistas planificando su registro por grabación y transcripción para su posterior análisis.

Tabla 6. Listado de FabLabs considerados en el estudio.

Listado de FabLabs
FabLab Alicante
FabLab Barcelona
FabLab Castelldefels
FabLab Deusto
FabLab León
FabLab Madrid CEU
FabLab Madrid IED
FabLab San Cugat
MadFab Hackerspace
MediaLab Medialab Prado Madrid
Ateneus de Fabricació
FabLab Santander
FabLab Sevilla
FabLab Terrassa
FabLab UEM

En la segunda etapa, el desarrollo, se establecieron las entrevistas conducidas por un mismo entrevistador para asegurar la confiabilidad en la obtención de la información. Estas entrevistas se desarrollaron en varias fases, aprovechando la realización de determinados eventos para garantizar el acceso a los entrevistados y acomodando las sesiones en el tiempo apropiado para lograr la saturación informativa deseada en todos los campos informativos empleados.

La tercera etapa, el análisis, se realizó de forma análoga al tratamiento realizado con la información obtenida en el grupo focal. Se prestó especial cuidado en la grabación y transcripción de la información para solventar, en la medida de lo posible, la dificultad en la obtención de datos transmitidos

mediante conducta hablada por la dificultad intrínseca a la interpretación del discurso (Gutiérrez Brito, 2008; Stubbs, 1983). En nuestra investigación, la confiabilidad queda garantizada al emplearse de forma reiterada el mismo patrón de entrevista así como el uso de elementos de registro de la misma para lograr su transcripción sin que esta sea aplicada por más de una persona diferente (Keats, 2009).

Tabla 7. Fases del análisis de la información obtenida en las entrevistas.

Fases del análisis de información obtenida en las entrevistas:
1. Transcripción literal de las grabaciones
2. Lectura y anotación de las transcripciones
3. Elaboración del guion de categorías
4. Nominación de las categorías principales de análisis
5. Descripción marco de la información a incluir en esa categoría
6. Codificación básica del texto
7. Codificación de la transcripción
a. Fragmentación en unidades de análisis básicas
b. Asignación de fragmentos en categorías temáticas
8. Análisis de contenido de las categorías
Extracción de informe por categoría
9. Elaboración del informe final

Una vez plasmada la información generada en las transcripciones, estas fueron procesadas mediante el análisis con el software Qsr Nvivo 11 (Bandara, 2006; Bazeley, 2007; Saillard, 2011; Valdemoros-San-Emeterio et al., 2011), codificando primeramente la información en nodos o categorías principales temáticos y, teniendo en cuenta que cada unidad de información puede ser codificada en múltiples nodos principales, realizando un segundo análisis de sub-codificación en nodos secundarios en los elementos necesarios para establecer una estructura jerárquica de la información. En la Tabla 8 se muestra la totalidad de las entrevistas personales del presente estudio.

**Tabla 7. Relación de entrevistas desarrolladas en la investigación.
Elaboración propia.**

Relación de entrevistas realizadas en el estudio		
Entrevistado	Cargo	Fecha de entrevista
L. B.	FabManager FabLab Santander	Santander, Marzo 2015 Noviembre 2016
D. P.	FabManager Medialab Prado Madrid	Madrid, Enero 2015
G. F.	MadFab Hackerspace Madrid	Madrid, Enero 2015
J. P.	Director FabLab Sevilla	Sevilla, Mayo 2015
J.C.P	FabManager FabLab Sevilla	Sevilla, Mayo 2015
M. L.	FabLab San Cugat	Barcelona, Octubre 2015
T. D.	FabManager FabLab Barcelona	Barcelona, Octubre 2015
M.O.	FabManager FabLab Castelldefels	Barcelona, Octubre 2015
A. B.	Fundadora FabLab Castelldefels	Barcelona, Octubre 2015
S. K.	FabManager FabLab Deusto Barcelona	Barcelona, Octubre 2015
J. C. C.	FabManager FabLab Alicante	Barcelona, Octubre 2015
F. S.	FabManager FabLab UEM	Barcelona, Octubre 2015 Madrid, Febrero 2016
J. H.	Director FabLab Terrassa	Barcelona, Octubre 2015
V. G.	Técnico FabLab Terrasa	Barcelona, Octubre 2015
D. G.	FabManager FabLab Madrid IED	Barcelona, Octubre 2015 Madrid, Febrero 2016
M. M.	Project Mannager FabLab Barcelona Director del estudio Make in Italy	Madrid, Febrero 2016
C. L.	FabManager FabLab Madrid CEU	Madrid, Febrero 2016
N. R.	FabManager FabLab León	León, Junio 2016 (Telef.) Febrero 2017
J. R. G.	Director de la Red Xarxa d'Ateneus de Fabricació	(OnLine), Noviembre 2016
T. H.	Miembro Fundador FabLab Santander	Noviembre 2016

Paralelamente, la obtención de información se complementó con la asistencia a diversos eventos y la visita a varios de los FabLabs españoles tal y como se indica en Tabla 8 y la Tabla 9 respectivamente con objeto de contrastar la información obtenida en los otros cursos de la investigación.

Tabla 8. Asistencia a ferias y eventos realizadas en el desarrollo de la investigación.

Evento	Organiza	Fecha de entrevista
León Mini Maker Faire	FabLab León	León, Septiembre 2015
Encuentro internacional Eme3	FabLab Barcelona	Barcelona, Octubre 2015
Bilbao Maker Faire	Espacio Open	Bilbao, Noviembre 2015
Reunión <i>FabLab</i> Madrid Network	FabLab CEU Madrid	Madrid, Febrero 2016
Finde Maker	FabLab Santander	Santander, Mayo 2016
YuzzDay	CISE Santander	Santander, Mayo 2016
Hackaton 2016	FabLab Santander / Distrito Beta	Santander, Mayo 2016
European Maker Week 2016	FabLab León	León, Mayo 2016
European Maker Week 2016	FabLab Santander	León, Octubre 2016
León Mini Maker Faire	FabLab León	Bilbao, Noviembre 2016
Bilbao Maker Faire	Espacio Open	León, Octubre 2016

Tabla 9. Relación de laboratorios visitados en el desarrollo de la investigación.

Relación de Laboratorios visitados.	
Laboratorio	Fecha de entrevista
FabLab Santander	Enero 2015 Noviembre 2016
Medialab Prado Madrid	Febrero 2015 Febrero 2016
FabLab Sevilla	Mayo 2015
FabLab Barcelona	Octubre 2015
FabLab León	Junio 2015 Octubre 2016
FabLab Madrid CEU	Febrero 2016
FabLab UEM	Febrero 2016
FabLab Madrid IED	Febrero 2016

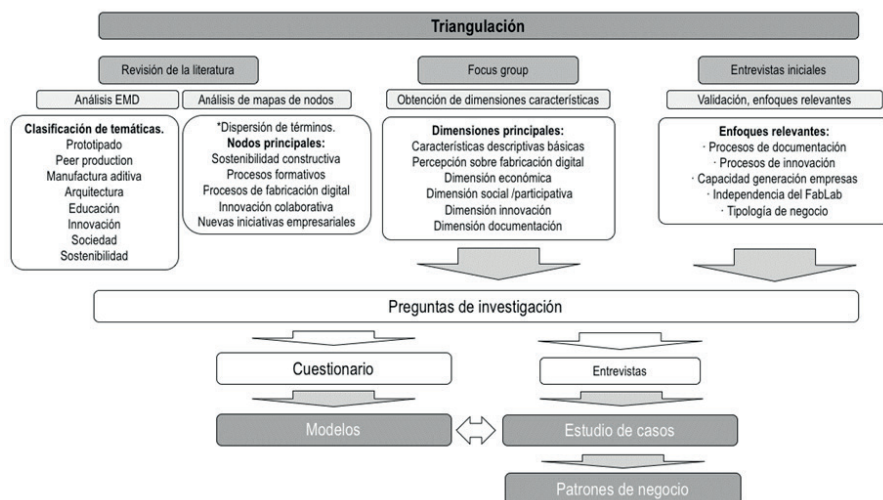
Finalmente, aunque la perspectiva de género no es uno de los objetivos de esta investigación, vemos necesario destacar que el número de mujeres presentes en los FabLabs es muy reducido (Voigt, Unterfrauner, & Stelzer, 2017; Maric, 2018; Forte et al., 2012). Aunque en España contamos con algunas FabManager, y su aportación se recoge en algunas de las entrevistas (FabLab Barcelona, FabLab Tinkerers Castelldefels, FabLab León, FabLab CEU), en la mayoría de laboratorios es mayoritaria la presencia masculina. Como ocurre con las disciplinas STEM, las mujeres están aún poco representadas en estos entornos makers. Tanto es así, que algunos FabLab articulan programas e incluyen maquinaria que favorezca el interés de las chicas por las actividades maker, como el programa Poderosas del FabLabLeón (<https://poderosasleon.wordpress.com/>) o, incluso, el programa Fabricacademy relacionado con el mundo de la moda (<https://textile-academy.org/>).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La metodología de trabajo elegida en el desarrollo de esta investigación, basada en la combinación de métodos, y siempre con la vista puesta en el empleo de la Teoría Fundamentada (Birks & Mills, 2011; B. Glaser, 2013; B. Glaser & Strauss, 1967) como base del proceso, nos permite emplear múltiples fuentes de información para obtener y generar información relevante y proceder a la depuración de la misma en aras de establecer una teoría incipiente en situaciones en las que la teoría existente es mínima.

De este modo, a través de la revisión bibliográfica realizada, y a pesar de la dificultad hallada, se establecieron clasificaciones temáticas generales sobre las que construir los elementos básicos de trabajo en el desarrollo del Focus Group y las entrevistas iniciales. Esta dificultad, unida a la peculiaridad del movimiento en sí misma y la necesaria rigurosidad de una investigación científica, nos aboca al empleo de la triangulación (Arias Alpizar, 2011; Flik, 2004; Hernández Sampieri et al., 2010; Okuda Benavides & Gómez-Testrepo, 2005) como estrategia de trabajo principal para poder establecer unas bases teóricas primarias.

Ilustración 5. Proceso de triangulación. Elaboración propia.



Las principales temáticas identificadas en el cuerpo bibliográfico estudiado incluían temas tan variados como el prototipado rápido, la manufactura aditiva (como elemento del prototipado rápido), aspectos referentes a la arquitectura, la innovación y la aplicación o efecto sobre la sociedad y el impacto económico o la sostenibilidad. Sobre esas temáticas principales, además, se generó un análisis de términos para una clasificación en nodos temáticos principales agrupando la información del cuerpo bibliográfico en cinco nodos: sostenibilidad constructiva, procesos formativos, procesos de fabricación digital, innovación colaborativa y nuevas iniciativas empresariales.

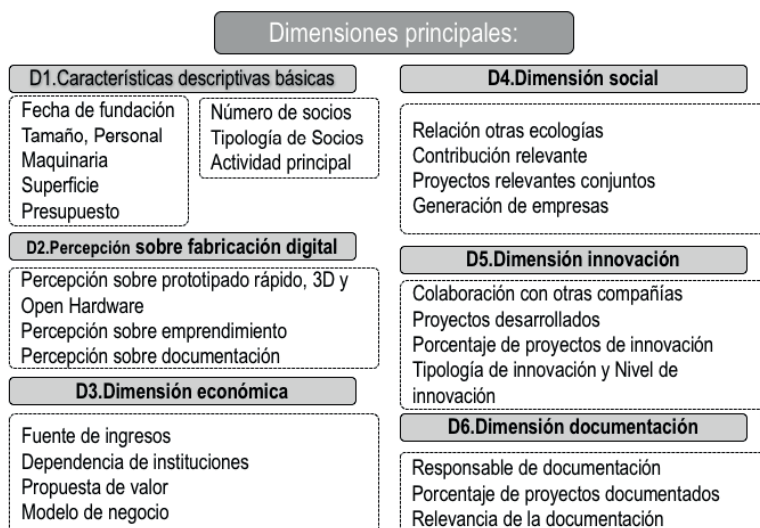
OBTENCIÓN DE DIMENSIONES, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Basando la discusión en la relevancia y aplicación de esas temáticas y nodos temáticos principales se concretó la realización de un Focus Group –ya descrito en apartados anteriores– de cuyo análisis se obtuvo una serie de dimensiones informativas genéricas relevantes en la caracterización del movimiento FabLab y útiles para el desarrollo de la investigación que se muestran en la Ilustración 6, y que pueden definirse como:

1. Información referente a las características principales que describen físicamente un FabLab, entre las que se encuentra la información relativa a su fecha de apertura, tamaño, maquinaria y materiales de los

- que dispone, personal empleado en él, número y tipología de los socios y actividades principales desarrolladas en el FabLab.
2. Información relativa a la percepción sobre la fabricación digital y los procesos formativos desarrollados en los FabLab, que incluye elementos como su percepción frente al prototipado rápido y la fabricación digital, ante la documentación como proceso básico y su dificultad, ante el emprendimiento como actividad favorecida en el FabLab y ante los elementos formativos típicos.
 3. Información referente a la dimensión económica y la sostenibilidad del laboratorio en la que se incluye información relativa a sus fuentes de ingresos principales, al presupuesto estimado, la posible dependencia económica de instituciones externas, la propuesta de valor característica del laboratorio o la tipología de su modelo de negocio.
 4. Información referente a sus características sociales, la actividad conjunta con otras ecologías o entidades externas, la realización de proyectos conjuntos, la capacidad de generación de emprendimiento o la relevancia de sus actividades.
 5. Información referente a las características innovadoras del FabLab considerada a partir de la realización de proyectos de corte innovador.
 6. Información referente a los procesos de documentación e importancia asignada a la documentación, métodos de documentación o características de la misma.

Ilustración 6. Dimensiones principales de la investigación.



Estas dimensiones principales, extraídas del análisis cualitativo de la transcripción del Focus Group, fueron validadas mediante la realización de las primeras entrevistas personales donde, a partir del análisis de sus transcripciones, se identificaron cinco enfoques relevantes que, a juicio del grupo investigador, sirven como punto de partida para profundizar en el movimiento FabLab:

- Los procesos de documentación como elementos de generación de conocimiento en los FabLab.
- Los procesos innovadores desarrollados en los FabLab.
- La independencia en la gestión de los FabLab.
- Los FabLab como elementos generadores de nuevas iniciativas económicas.
- La caracterización del modelo de negocio presente en el FabLab.

Es, por tanto, a través de la consideración de estos cinco enfoques principales sobre los que podemos construir nuestras preguntas de investigación (Weerawardena & Mort, 2006) como:

- ¿Cuáles son, si los hay, los factores intervinientes en los procesos de generación de conocimiento mediante la **documentación** desarrollados en los FabLab?
- ¿Cuáles son, si los hay, los condicionantes de los **procesos innovadores** presentes en los FabLab?
- ¿Cuáles son, si los hay, los elementos que intervienen en la **generación de empresas** en los FabLab?
- ¿Cuáles son, si los hay, los elementos de los que depende la **independencia** en la realización de tareas en los FabLab?
- ¿Cuáles son, si las hay, las diferentes **tipologías de negocio** presentes en los FabLab en España?

CONCLUSIONES

Este estudio presenta un avance en la investigación del movimiento FabLab poniendo de manifiesto la idoneidad de los métodos mixtos y, en concreto, los métodos cualitativos (Focus Group, entrevistas, visitas) para la obtención de dimensiones y preguntas de investigación que son relevantes para el desarrollo de fases posteriores de investigación. Enmarcado en la Teoría Fundamentada, la utilización de métodos mixtos en esta investigación ha permitido definir las dimensiones principales que rodean el concepto FabLab, así como las preguntas de investigación que facultan continuar en el proceso de caracterización del movimiento FabLab. El proceso de triangulación, fundamental para garantizar la adecuación y validación de las aportaciones cualitativas y cuantitativas, se ha

llevado a cabo con una revisión de la literatura que ha sido sometida a sendos análisis de escalamiento multidimensional (EMD) y mapas de nodo, la obtención de las dimensiones más significativas mediante la realización de Focus Group y la realización de entrevistas personales que han validado los resultados previos.

Las dimensiones obtenidas se agrupan en 6 bloques entre las que destacan aquellas relacionados con las características físicas de los laboratorios (D1), su sostenibilidad (D3) y otras relativas a los procesos típicos de estos entornos, esto es, la fabricación digital, formación (D2), dimensión social (D4), innovadora (D5) y de transferencia del conocimiento (D6). Validadas por las entrevistas personales, dichas dimensiones han permitido identificar cinco enfoques relacionados con la documentación, innovación, independencia, emprendimiento y modelo de negocio presentes en los laboratorios de fabricación digital que han dado lugar, a su vez, a las preguntas de investigación, objetivo de este trabajo. Dichas preguntas de investigación han permitido definir el cuestionario FabLab Global Survey y continuar con la realización de entrevistas en profundidad que derivan en la creación de varios modelos que tienen como objetivo conocer el comportamiento de los FabLabs españoles en relación con los enfoques principales anteriormente descritos y finalizando con la realización de varios estudios de caso de FabLabs representativos que permiten identificar sus modelos de negocio.

BIBLIOGRAFÍA ACTUALIZADA

- Angrisani, L., Arpaia, P., Bonavolonta, F., & Lo Moriello, R. S. (2018). Academic Fab-Labs for industry 4.0: Experience at University of Naples Federico II. *IEEE Instrumentation and Measurement Magazine*. <https://doi.org/10.1109/MIM.2018.8278802>
- Arias Alpizar, L. M. (2011). Interdisciplinariedad y Triangulación en Ciencias Sociales. *Diálogos Revista Electrónica*, 10(1), 117–136.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1990). Assessing method variance in multitrait-multimethod matrices: The case of self-reported affect and perceptions at work. *Journal of Applied Psychology*, 75(5), 547–560. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.5.547>
- Bandara, W. (2006). Using NVivo as a research management tool: A case narrative. *Quality and Impact of Qualitative Research: Proceedings of the 3rd International Conference on QaulIT*, 6–19.
- Basch, C. E. (1987). Focus Group Interview: An Underutilized Research Technique for Improving Theory and Practice in Health Education. *Health Education and Behavior*, 14(411).
- Bauman, L. J., & Adair, E. G. (1992). The Use of Ethnographic Interviewing to Inform Questionnaire Construction. *Health Education Quarterly*, 19(1), 9–23. <https://doi.org/10.1177/109019819201900102>

- Bazeley, P. (2007). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. Sage Publications (Vol. 2nd). <https://doi.org/10.1080/14780887.2014.992750>
- Bellenger, D. N., Bernhardt, K. L., & Goldstucker, J. L. (2011). *Qualitative Research in Marketing*. (American Marketing Association, Ed.). Chicago: South Riverside Plaza.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. The Free Press. <https://doi.org/10.1086/617924>
- Betts, B. (2010). Bringing The Factory Home. *Engineering & Technology*, (June), 56–58. <https://doi.org/10.1049/et.2010.0813>
- Birks, M., & Mills, J. (2011). Essentials of grounded theory. *Grounded Theory: A Practical Guide*, 1–14. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9258-1_12
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. Social Research.
- Brannick, M. T., & Spector, P. E. (1990). Estimation Problems in the Block-Diagonal Model of the Multitrait-Multimethod Matrix. *Applied Psychological Measurement*, 14(4), 325–339. <https://doi.org/10.1177/014662169001400401>
- Browder, R. E., Aldrich, H. E., & Bradley, S. W. (2019). The emergence of the maker movement: Implications for entrepreneurship research. *Journal of Business Venturing*. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2019.01.005>
- Butler, S. (1996). Child protection or professional self-preservation by the baby nurses? Public health nurses and child protection in Ireland. *Social Science and Medicine*, 43(3), 303–314. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00378-9](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00378-9)
- Byers, P. Y., & Wilcox, J. R. (1991). Focus Groups: A Qualitative Opportunity for Researchers. *Journal of Business Communication*, 28(1), 63–78. <https://doi.org/10.1177/002194369102800105>
- Calder, B. J. (1977). Focus groups and the nature of qualitative research marketing. *Journal of Marketing Research*, 14, 353–364.
- Callejo, J. (2002). Grupo de discusión: la apertura incoherente. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1).
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81–105. <https://doi.org/10.1037/h0046016>
- Capdevilla, I. (2014). *Different Entrepreneurial Approaches in Localized Spaces of Collaborative Innovation*.
- Carrero, V., Soriano, R. M., & Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada Grounded Theory. El desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual*. Cuadernos metodológicos 37. Madrid: CIS.
- Cavalcanti, G. (2013). Is it a Hackerspace, Makerspace, TechShop, or FabLab?
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Creswell, J., & Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed-methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage. *The Sage handbook of qualitative research*.
- Creswell, J. J. W. (2013). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Educational Research (Vol. 3).

- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. *Research design Qualitative quantitative and mixed methods approaches*. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Creswell, John W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. *Qualitative Health Research*. <https://doi.org/10.1111/1467-9299.00177>
- Driessnack, M., Sousa, V. D., & Costa, I. A. (2007). Revisi{ó}n de los dise{ñ}os de investigaci{ó}n relevantes para la Enfermer{i}a: Parte 3: M{é}todos mixtos y m{ú}ltiples. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(5), 1–4.
- Eychenne, F. (2012). *Fab Labs overview*. The Fing (Fondation internet nouvelle Generation).
- Ferketich, S. L., Figueredo, A. J., & Knapp, T. R. (1991). Focus on psychometrics. The multitrait??multimethod approach to construct validity. *Research in Nursing & Health*, 14(4), 315–320. <https://doi.org/10.1002/nur.4770140410>
- Fernández Nogales, A. (2013). La entrevista en profundidad. In *Sarabia Sánchez, F.J. (Coord.), Métodos de investigación social y de la empresa*. (pp. 575–600). Madrid: Pirámide.
- Flik, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. *A Companion to Qualitative Research*, 20, 432. [https://doi.org/10.1016/S0261-5177\(98\)00102-2](https://doi.org/10.1016/S0261-5177(98)00102-2)
- Forte, A., Antin, J., Bardzell, S., Honeywell, L., Riedl, J., & Stierch, S. (2012). Some of all human knowledge: gender and participation in peer production. *Proceedings of the ACM 2012 Conference on Computer Supported Cooperative Work Companion – CSCW '12*. <https://doi.org/10.1145/2141512.2141530>
- Freitas, H., Oliveira, M., Jenkins, M., & Popjoy, O. (1998). The Focus Group, A Qualitative Research Method. *Isrsc*, (010298), 1–22. <https://doi.org/10.1016/j.watres.2013.02.032>
- García-Ruiz, M.E., & Lena-Acebo, F. J. (2018). Application of the delphi method in the design of a quantitative investigation on the FABLABS. *Empiria*, (40). <https://doi.org/10.5944/empiria.40.2018.22014>
- García-Ruiz, Ma Elena, & Lena-Acebo, F. J. (2018). Application of the delphi method in the design of a quantitative investigation on the FABLABS. *Empiria*. <https://doi.org/10.5944/empiria.40.2018.22014>
- García Calvente, M. M., & Mateo Rodríguez, I. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Atención Primaria*, 25(3).
- Gershenfeld, N., & Prakash, M. (2004). Personal communication fabrication in the Lyngen Alps. *Teletronikk* 3, 22–26.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis: emergence vs forcing*. *Recherche*.
- Glaser, B. (1999). The Future of Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 9(6), 836–845. <https://doi.org/10.1177/104973299129122199>
- Glaser, B. (2012). Stop. Write! Writing Grounded Theory. *Grounded Theory Review*, 11(1), 2–11.
- Glaser, B. (2013). Grounded theory methodology. *Introducing Qualitative Research in Psychology*, 69–82.

- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. *Sociology Pr* <https://doi.org/Casa>
- Glaser, B. G. (1998). Doing grounded theory: Issues and discussion. *Recherche*, 67, 2.
- Glaser, B. G. (2008). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1, 23–38. <https://doi.org/10.1103/Physics.3.106>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Observations* (Vol. 1). <https://doi.org/10.2307/2575405>
- Goldman, A. E. (1962). The Group Depth Interview. *Journal of Marketing*, 26(3), 61–68. <https://doi.org/10.2307/1248305>
- Goodman, C. M. (1987). The Delphi technique: a critique. *Journal of Advanced Nursing*, 12(6), 729–734. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1987.tb01376.x>
- Gutiérrez Brito, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. (Centro de investigaciones sociológicas, Ed.). Madrid: Publicidisa.
- Haldrup, M., Hoby, M., & Padfield, N. (2018). The bizarre bazaar: FabLabs as hybrid hubs. *CoDesign*. <https://doi.org/10.1080/15710882.2017.1378684>
- Hammond, K. R., Hamm, R. M., & Grassia, J. (1986). Generalizing over conditions by combining the multitrait-multimethod matrix and the representative design of experiments. *Psychological Bulletin*, 100(2), 257–269. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.100.2.257>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación. Metodología de la investigación*.
- Hielscher, S., Smith, A., & Fressoli, M. (2015). *WP4 Case Study Report: FabLabs, Report for the TRANSIT FP7 Project*. Brighton.
- Hisrich, R. D., & Peters, M. J. (1982). Comparison of perceived hospital affiliation and selection criteria by primary market segments. *Journal of Health Care Marketing*, 2(3).
- Janesick, V. (1998). *Stretching: Exercises for qualitative researchers*. Thousand Oaks: Sage.
- Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action Todd D . Jick Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602–611. <https://doi.org/10.2307/2392366>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Johnson, S. M., Smith, P. C., & Tucker, S. M. (1982). Response format of the Job Descriptive Index: Assessment of reliability and validity by the multitrait-multimethod matrix. *Journal of Applied Psychology*, 67(4), 500–505. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.4.500>
- Keats, D. M. (2009). *Entrevista. Guía práctica para estudiantes y profesionales*. México D.F.: Mcgraw-Hill.

- Kenny, D. a., & Kashy, D. a. (1992). Analysis of the multitrait[^]multimethod matrix by confirmatory factor analysis. *Psychological Bulletin*, 112(1), 165–172. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.165>
- Kohtala, C. (2013). Shaping Sustainability in Fab Labs. In *Participatory Innovation Conference PIN-C 2013* (pp. 287–290). Lahti, Finlandia: Lappeenranta University of Technology.
- Kotler, P. (1986). The Prosumer Movement: A New Challenge for Marketers. *Advances in Consumer Research*, 13(1), 510–513. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lena-Acebo, F.-J., & García-Ruiz, M.-E. (2018). Project documentation in fablabs: An explanatory model. *Profesional de La Informacion*. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.12>
- Lena-Acebo, Francisco-Javier, & García-Ruiz, M.-E. (2017). *Ecologías colaborativas: Análisis y Caracterización del Fenómeno FabLab*. Universidad de Cantabria.
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (2002). The Delphi Method – Techniques and applications. *The Delphi Method – Techniques and Applications*, 1–616. <https://doi.org/10.2307/1268751>
- Määttä, A., & Troxler, P. (2011). Developing open & distributed tools for Fablab project documentation. *CEUR Workshop Proceedings*, 739.
- Maric, J. (2018). The gender-based digital divide in maker culture: features, challenges and possible solutions. *Journal of Innovation Economics*. <https://doi.org/10.3917/jie.027.0147>
- Mikhak, B., Lyon, C., Gorton, T., Gershenfeld, N., Mcennis, C., & Taylor, J. (2002). Fab Lab: an Alternate Model of Ict for Development. *Development by Design (DYD02)*, 1–7.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups the qualitative research*. Beverly Hills: SAGE Publications.
- Morgan, D. L. (1993). Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art. *The Design and Analysis of Focus Group Studies in Social Science Research*, 35–50. https://doi.org/0803948743_9780803948747
- Morgan, D. L., & Krueger, R. A. (1993). When to use focus groups and why. In *Successful focus groups: Advancing the state of the art*. (pp. 3–19). <https://doi.org/10.4135/9781483349008.n1>
- Morgan, D. L., & Spanish, M. T. (1984). Focus groups: A new tool for qualitative research. *Qualitative Sociology*, 7(3), 253–270. <https://doi.org/10.1007/BF00987314>
- Morrison, H. (1997). Information Literacy Skills: An Exploratory Focus Group Study of Student Perceptions. *Research Strategies*, 15(1), 4–17.
- Morse, J. (1991). Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. *Nursing Research*, 40(2).
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13–22. <https://doi.org/10.1063/1.2011328>

- Morse, J., & Niehaus, L. (2009). *Mixed methods design: principles and procedures*. (Left Coast Press, Ed.). Walnut Creek.
- Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 10(2), 1–10.
- Myers, K. K., & Oetzel, J. G. (2003). Exploring the dimensions of organizational assimilation: Creating and validating a measure. *Communication Quarterly*, 51(4), 438–457. <https://doi.org/10.1080/01463370309370166>
- Nastasi, B. K., Hitchcock, J., Sarkar, S., Burkholder, G., Varjas, K., & Jayasena, A. (2007). Mixed Methods in Intervention Research: Theory to Adaptation. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 164–182. <https://doi.org/10.1177/1558689806298181>
- Okuda Benavides, M., & Gómez-Testrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118–124.
- Paio, A., Eloy, S., Rato, V. M., Resende, R., & de Oliveira, M. J. J. (2012). Prototyping Vitruvius, New Challenges: Digital Education, Research and Practice. *Nexus Network Journal*, 14(3), 409–429. <https://doi.org/10.1007/s00004-012-0124-6>
- Pengelly, J., Fairburn, S., & Newlands, B. (2012). Adopting ' Fablab ' Model To Embed Creative Entrepreneurship Across Design Program. *Proceedings of the 14th International Conference on Engineering and Product Design Education: Design Education for Future Wellbeing, EPDE 2012*, (September), 654–660.
- Pila, A. D. (2017). How a Fab Lab can drive ordinary people to become engineering enthusiasts and help to make a better society. (A. T.Z. & K. W., Eds.), *International Conference on The Human Side of Service Engineering*, 2016. Sorocaba Engineering College (FACENS), Sorocaba, São Paulo, Brazil: Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41947-3_33
- Plano Clark, V. L. (2005). *Cross disciplinary analysis of the use of mixed methods in physics education research, counseling psychology and primare care*. Nebraska-Lincoln.
- Ritzer, G., Dean, P., & Jurgenson, N. (2012). The Coming of Age of the Prosumer. *American Behavioral Scientist*, 56(4), 379–398. <https://doi.org/10.1177/0002764211429368>
- Rowe, G., & Wright, G. (1999). The Delphi technique as a forecasting tool: issues and analysis. *International Journal of Forecasting*, 15, 353–375. [https://doi.org/10.1016/S0169-2070\(99\)00018-7](https://doi.org/10.1016/S0169-2070(99)00018-7)
- Sageo, D. (2012). Precincts and Prospects in the Use of Focus Groups in Social and Behavioral Science Research. *The Qualitative Report*, 17(29), 1–16.
- Saillard, E. K. (2011). Systematic Versus Interpretive Analysis with Two CAQDAS Packages: NVivo and MAXQDA. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), 1–23.
- Savastano, M., Bellini, F., D'Ascenzo, F., & Scornavacca, E. (2017). FabLabs as platforms for digital fabrication services: A literature analysis. In *Lecture Notes in Business Information Processing*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56925-3_3
- Schmitt, N. (1978). Path Analysis of Multitrait-Multimethod Matrices. *Applied Psychological Measurement*, 2, 157–173. <https://doi.org/10.1177/014662167800200201>
- Sieber, S. D. (1973). The Integration of Fieldwork and Survey Methods. *The American Journal of Sociology*, 78(6), 1335–1359. <https://doi.org/10.1086/225467>

- Sim, J. (1998). Collecting and analysing qualitative data: issues raised by the focus group. *Journal of Advanced Nursing*, 28(2), 345–352. [https://doi.org/10.1016/S0001-2092\(06\)62388-0](https://doi.org/10.1016/S0001-2092(06)62388-0)
- Society for Research in Child Development. (2012). II. OVERVIEW OF FOCUS GROUP METHODOLOGY. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 77(3), 26–33. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2012.00678.x>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: grounded theory procedure and techniques. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. *Handbook of Qualitative Research*, 273–285. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press (Vol. 1). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511557842>
- Strauss, A. L., Corbin, J. M., & 1942-. (1998). Basics of qualitative research / grounded theory procedures and techniques. *Qualitative Sociology*. <https://doi.org/10.2307/2074814>
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Stycos, J. M. (1981). A Critique of Focus Group and Survey Research: The Machismo Case. *Studies in Family Planning*, 12(12), 450–456. <https://doi.org/10.2307/1965657>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches. Applied Social Research Methods Series* (Vol. 46). <https://doi.org/10.2307/2655606>
- Troxler, P. (2010). Commons-based Peer-Production of Physical Goods Is there Room for a Hybrid Innovation Ecology ? *Third Free Culture Research Conference (Berlin, 8–9 October)*, 1–23. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1692617>
- Troxler, P. (2014). Fab Lab Research Papers. From Experiment to Expression. In *Fab14*. Toulouse. France. <https://doi.org/10.5281/zenodo.134410>
- Troxler, P., & Schweikert, S. (2010). Developing a Business Model for Concurrent Enterprising at the Fab Lab. *Proceedings of the 16th International Conference on Concurrent Enterprising, Lugano, Switzerland*, 21–23.
- Troxler, P., & Wolf, P. (2010). Bending the Rules: The Fab Lab Innovation Ecology. *Square-1.Eu*, (September), 5–7.
- Valdemoros-San-Emeterio, M. Á., Ponce-de-León-Elizondo, A., & Sanz-Arazuri, E. (2011). Fundamentos en el manejo del Nvivo 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos Educativos*, 14, 11–29.
- Valles Martínez, M. (2002). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos* (Vol. 32). Centro de Investigaciones Sociológicas. <https://doi.org/004020239>
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad En La Educación Superior*, 3(1), 119–139.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. M. (1996). Focus Group Interviews in Education and Psychology. *Physiotherapy*, 82(11), 645. [https://doi.org/10.1016/S0031-9406\(05\)66364-X](https://doi.org/10.1016/S0031-9406(05)66364-X)

- Vidich, A. J., & Shapiro, G. (1955). A Comparison of Participant Observation and Survey Data. *Source American Sociological Review*, 20(1), 28–33. <https://doi.org/10.1126/science.135.3503.554>
- Voigt, C., Unterfrauner, E., & Stelzer, R. (2017). Diversity in fablabs: Culture, role models and the gendering of making. (M. D., C. G., P. A., C. J., K. I., S. A., ... D. S., Eds.), *4th International Conference on Internet Science, INSCI 2017*. Technology and Knowledge, Zentrum für Soziale Innovation, Vienna, Austria: Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70284-1_5
- Walter-Herrmann, J., & Büching, C. (2013). *FabLab: Of Machines, Makers and Inventors*. FabLab: Of Machines, Makers and Inventors. Wetzlar: [Transcript] Cultural and Media Studies.
- Weerawardena, J., & Mort, G. (2006). Investigating social entrepreneurship: A multidimensional model. *Journal of World Business*, 41(1), 21–35. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.001>
- Weyer, T. De, Taelman, J., Diepenbeek, B.–, Taelman, J., Luyten, K., Leen, D., ... Dreesen, K. (2013). Hack – a – thing: A Series of FabLab Genk Workshops for Reusing and Repurposing Depreciated Objects. *The First European Fab Lab Conference – FabLabCon*.
- Widaman, K. F. (1985). Hierarchically Nested Covariance Structure Models for Multitrait-Multimethod Data. *Applied Psychological Measurement*, 9(1), 1–26. <https://doi.org/10.1177/014662168500900101>
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. In *Qualitative research: Theory, method, and practice* (pp. 177–199). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.015>
- Wilkinson, Sue. (1998). Focus group methodology: a review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1(3), 181–203. <https://doi.org/10.1080/13645579.1998.10846874>
- Wolf, P., Troxler, P., Kocher, P., Harboe, J., & Gaudenz, U. (2013). Sharing is Sparing: Open Knowledge Sharing in Fab Labs 1 Knowledge sharing in the global Fab Lab community: A literature review, (Hess 2008), 1–11.
- Zeller, R. A., & Carmines, E. (1980). *Measurement in the Social Sciences: The Link Between Theory and Data*. Cambridge: Cambridge University.

AUTORES

M^a ELENA GARCÍA-RUIZ. PHD.

Dpto. Admón. de Empresas. Facultad de CC. Económicas. Universidad de Cantabria
Avda. Los Castros s/n. 39006– Santander –Spain.
elena.garcia@unican.es
<http://orcid.org/0000-0002-8366-5678>
<http://personales.unican.es/garciame/CV/>

Profesora Contratado-Doctor en el Departamento de Administración de Empresas de la Facultad de Económicas de la Universidad de Cantabria. Coordinadora del Máster Oficial en Empresa y Tecnologías de la Información de la UC (MasterETI). Es miembro del grupo de investigación ATICI de la UC y miembro-fundador del FabLabSantander, así como Directora del Máster en Prototipado Rápido y Fabricación Digital (MasterFAB) impartido por la UC y el FabLabSantander. Entre sus líneas de investigación destacan las ecologías colaborativas, los nuevos modelos de negocio, la innovación abierta y la docencia basada en TIC.

FRANCISCO JAVIER LENA-ACEBO. PHD.

Dpto. Admón. de Empresas. Facultad de CC. Económicas. Universidad de Cantabria

Avda. Los Castros s/n. 39006-Santander-Spain

lenafj@unican.es

<http://orcid.org/0000-0002-7661-8398>

<http://www.fjlena.com/>

Profesor Asociado LOU en el Departamento de Administración de Empresas de la Facultad de Económicas de la Universidad de Cantabria. Doctor por la UC. Licenciado en Ciencias Físicas (Especialidad Electrónica) por la UC y Máster Oficial en Empresa y Tecnología de la Información y Máster E-business. Asimismo, es Graduado en Psicología por la Universidad Isabel I (UII) y Máster Oficial en Prevención e Intervención Psicológica por la Universidad Internacional de Valencia (VIU). Miembro del grupo de investigación ATICI, imparte docencia en programas de grado y postgrado de la UC. Sus líneas de investigación incluyen los sistemas de información corporativos, la economía colaborativa, la innovación abierta, los nuevos modelos de negocio y la psicología del usuario, así como la innovación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Recibido: 13-02-2019

Aceptado: 23-07-2019

**DISCURSOS Y PRÁCTICAS DEL BUEN CONVIVIR
EN UN CONTEXTO DE POST-VIOLENCIA
EN MICHOACÁN (MÉXICO)**
**DISCOURSES AND PRACTICES OF BUEN CONVIVIR
IN A POST-VIOLENCE BACKDROP IN MICHOACÁN (MEXICO)**

Iñigo González-Fuente

Dpto. de Educación de la Universidad de Cantabria, España
inigo.gonzalez@unican.es

Guillermo Paleta Pérez

Unidad Académica de Estudios Regionales de la UNAM, México
gpaleta@humanidades.unam.mx

Cómo citar / citation

González-Fuente, I. y Paleta, G. (2019) “Discursos y prácticas del Buen Convivir en un contexto de post-violencia en Michoacán (México)”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2): 407-436. doi: 10.14198/OBETS2019.14.2.05

Resumen

El objetivo principal del artículo es analizar el complejo proceso a través del cual el paradigma del Buen Convivir cobra significado en el contexto de post-violencia en Tancítaro, Michoacán, México. A nivel metodológico, utilizamos información registrada en campo durante los años 2016 y 2017, tanto del análisis de contenido en varios documentos públicos, como de la observación y las entrevistas en profundidad realizadas. A modo de conclusión, los autores señalamos el Buen Vivir como una construcción social. Y esto significa exacta-

mente que su conceptualización ha de estar sujeta a las circunstancias sociales e históricas de cada contexto local.

Palabras clave

Buen Convivir; violencia organizada; autodefensas; comunidad; jesuitas; México

Abstract

The main objective of the article is to analyze the complex process through which the *Buen Convivir* paradigm is able to acquire meaning despite the backdrop of post-violence in Tancitaro, Michoacán, Mexico. At the methodological level, information recorded in the field throughout 2016 and 2017 has been applied, including content analysis on various public documents, observations, and in-depth interviews which were conducted. By way of conclusion, the authors point out *Buen Vivir* as a social construction. And this means that its conceptualization must be subject to the social and historical circumstances of each local context.

Keywords

Buen Convivir; organized violence; self-defense forces; community; Jesuits; Mexico

Extended Abstract

On February 24, 2013, self-defense forces appeared simultaneously in public spaces with the intention of confronting organized crime in different municipalities of Michoacán, Mexico. Since then, and up until the first months of 2014, self-defense groups have begun to establish a presence in 33 of the 113 municipalities of the entity. In geographical terms, the presence of self-defense groups was more evident in the regions that are global agribusiness productive enclaves. Specifically, the state of Michoacán is the largest avocado producer not only in Mexico, but in the world. In recent years, a strip of 10 municipalities has been formed, in which the largest volume of avocado production is now concentrated.

Among these municipalities is Tancitaro, the community under study. The correlation between agro-industry and organized violence began to take shape in Tancitaro in 1997, when the municipality obtained its certification to export avocados to the United States. Henceforth, between 2005 and 2013, an estimated 5,000 criminal acts have occurred in a municipality with a population of 30,000. Against this backdrop, on November 16, 2013, inhabitants of the municipality took up arms against organized crime. This situation would mark the beginning of

a series of strategies aimed at confronting the instability and violence that took place throughout several years in the municipality. One of these strategies was to organize a single candidacy between the parties with greater representation in the municipality (Partido Revolucionario Institucional – PRI, Partido Acción Nacional – PAN and Partido de la Revolución Democrática – PRD) for the municipal elections of 2015. The proposal for a single candidacy was due to the general perception that the community was divided by the different political affiliations, and that this situation had contributed to the infiltration of organized crime in the municipality. The political parties campaigned separately and used their own slogans; yet representatives of the three parties shared a single ballot, prognosticating, in this way, the coalition government which served in the 2015-2017 triennium.

Today, against this backdrop of post-violence, the leading regional agencies (city council, political parties, catholic church, schools, avocado producers and other members of the community) are fighting for the re-construction of their everyday lives. Specifically, based on the advice received by missionaries belonging to the Society of Jesus, an agreed upon project which would “reconstruct the social fabric” is permeating the discourses and practices of the inhabitants of the municipality with the aim of creating a new sense of community. This project has been strongly influenced by the Aymara paradigm of *Buen Convivir* (*suma qamaña*), which, in turn, is being studied by Jesuit intellectuals.

Within this framework, the main objective of the article is to analyze the complex process through which the *Buen Convivir* paradigm is able to acquire meaning despite the backdrop of post-violence in Tancitaro, Mexico. To that end, the authors propose two lines of analysis. On the one hand, we are interested in approaching the *Buen Convivir* as a discourse and practice that is experienced by a specific population in specific contextual circumstances. In this sense, it is necessary to understand *Buen Vivir* as a social construction, as a phenomenon that must be contextualized socially, geographically and historically, and it must be studied by way of analyzing the concrete experiences of the members of the population.

As a second line of analysis, and closely related to the previous one, we consider that one of the keys to understanding why *Buen Convivir* has been growing with such relative success in Tancitaro is that it has placed the focus on certain discourses and practices associated with the communitarian lifeworld. Specifically, attention will be drawn to the issue of trust in the configuration and participation in social networks. Of course, as will be shown, this factor has been accurately read by the Jesuits in the pursuit of their scientific and apostolic purposes.

Among the vast literature published on *Buen Vivir*, the proposal by Eduardo Gudynas has been of special interest to us. This author understands that we can now agree that the *Buen Vivir* concept is being permanently constructed and reproduced; that it is not restricted to the paradigms of the Andean peoples; and consequently, it is necessary that the debate on *Buen Vivir* be furthered within other circumstances and among other actors. This has become the starting point of the following reflections: What is the concept of *Buen Convivir* that is being practiced by the residents of Tancítaro?; How can one categorize a concept which pertains to Andean indigenous knowledge, was developed by a Catalan Jesuit with Bolivian nationality –Xavier Albó–, and was in turn reinterpreted by his Mexican congregation partners and adapted by some of them along with others the community via actions and concrete feelings to the specific context of a post-violent Tancítaro? Undoubtedly, the interpretation of Gudynas' *Buen Vivir* as a plural concept in construction, in short, the assumption that different *buenos vivires* are taking place, is vital to us. Finally, what we have presented here is one of them: *Buen Convivir* of Tancítaro, Michoacán, Mexico.

At the methodological level, the authors have established two unique approaches. On one hand, content analysis on various public documents has been carried out. Likewise, the literature generated by the actors linked in some way to the different Jesuit institutions has been analyzed. Finally, the public statements made in the press by some of Tancítaro's main social actors have been taken into account. The contents recorded in these three types of documents will be crossed with the design of comparing the respective interpretations which have written about *Buen Convivir*.

On the other hand, information recorded in the field throughout 2016 and 2017 has been applied, including observations and in-depth interviews which were conducted. Different players within the process were interviewed at that time, including some members of the municipal corporation, the priest, the Jesuit missionaries, some members of the various commissions of the Citizen Council of *Buen Convivir*, as well as constituents of self-defense groups.

In this framework, the authors have discussed the processes of germination and reconstruction of Tancítaro's *Buen Convivir*. Four defining elements of the concept have been proposed: citizen participation, the question of trust, the culture of care and, the basis upon which the others depend, the communitarian lifeworld. In other words, that which makes the speeches and practices of the inhabitants of Tancítaro included in the *Buen Vivir* platform possible is the fact that the Tancitarense are a community, they not only want a community project but in fact have one, something that they have in common

with other Bolivians, Ecuadorians, Mexicans, and so on. Likewise, an analysis of the communitarian lifeworld in Tancítaro which does not jointly contemplate the ideas of participation, of trust and of a culture of care, is not possible.

By way of conclusion, the authors point out three issues that seem particularly relevant. In the first place, *Buen Vivir* is a social construction. And this means that its conceptualization must be subject to the social and historical circumstances of each local context. In the case of Tancítaro, Michoacán, Mexico is a context of post-violence and a link to synergies that, to date, have kept the municipality in a tense sort of peace. The actors who are reinterpreting *Buen Convivir* for Tancítaro are people who have experienced different dramatic acts of violence implemented by organized crime: intimidation, threats, extortion, rape, disappearance, forced recruitment, lynching, torture, decapitation, and murder.

Secondly, we consider that there is a basic threshold of discourses and social practices common to the set of experiences that are (self) denominated as *Buen (Con)Vivir*, namely, the communitarian lifeworld as a set of social institutions that work in the activation and reproduction of networks with which to carry out collective tasks. Citizen participation, collective trust, solidarity work, care of people and the environment, assemblies by popular consensus, and the integration of parties are the elements that allow us to speak about a communitarian lifeworld in Tancítaro. Specifically, the Mexican Jesuits have found the perfect way to describe this: it is about finding a way to articulate dynamic bonds which bring individuals and families together and integrate them into networks that allow them to control their spaces and defend their interests.

Finally, the authors consider that the Tancitarense constitute a paradigmatic case of determination and dignity in the search for their own *Buen Vivir*. In a context of absence of the State (at best), or above all tolerance of the state and organized crime, this article highlights a case in which citizens have the final word on their future.

INTRODUCCIÓN

El 24 de febrero de 2013 aparecen públicamente y de manera simultánea grupos de autodefensa para confrontar el crimen organizado en la localidad de La Ruana, municipio de Buenavista, y en el municipio de Tepalcatepec, ambos en Michoacán, México. Desde entonces, y hasta los primeros meses de 2014, grupos de autodefensa llegaron a tener presencia en 33 de los 113 municipios

de la entidad¹. Esta situación obedecía al actuar impune de grupos de delincuencia organizada en torno a los Caballeros Templarios y a la omisión de las autoridades en garantizar la seguridad pública (CNDH, 2015).

En términos geográficos, la presencia de grupos de autodefensa fue más evidente en cuatro regiones de Michoacán: Región Tierra Caliente, Región Costa, Región Apatzingán y Región Meseta Purépecha. Estas cuatro regiones son enclaves productivos agroindustriales globales (caña, zarzamora, bosque, limón y aguacate), cuentan con actividades extractivas con altos dividendos (minería), y están estratégicamente próximas al puerto Lázaro Cárdenas (costa del Pacífico). Estas características fueron aprovechadas por grupos del crimen organizado (y no organizado) para intimidar, exigir cuotas, extorsionar, secuestrar y, en última instancia, asesinar.

Específicamente, el estado de Michoacán es el mayor productor de aguacate en México y en el mundo. En los últimos años se ha conformado una franja de 22 municipios productores. Sin embargo, es en 10 de ellos donde se concentra el mayor volumen de producción. Entre 1980 y 2010 se dio un “crecimiento de 388% en la superficie estatal aguacatera, [de manera que] este cultivo se había convertido en la cara agrícola de Michoacán para México y el mundo” (De la Tejera, Santos, Santamaría, Gómez, y Olivares, 2013: 19).

Entre estos 10 municipios se encuentra Tancítaro, la comunidad objeto de estudio². La correlación entre agroindustria y violencia organizada toma forma en Tancítaro desde 1997, fecha en la que el municipio –junto a otros– obtiene su certificación para exportar aguacate a Estados Unidos. Habitantes de las diferentes tenencias empezaron a ser objeto de cobro de cuotas por cada hectárea cultivada por parte de los Caballeros Templarios. De la misma manera, los asesinatos, secuestros y desapariciones forzadas se volvieron cotidianos y utilizados como estrategia de terror por el grupo criminal: entre 2005 y 2013 se calculan unos 5.000 hechos delictivos en un municipio con 29.414 habitantes (INEGI, 2010; Jesuitas por la Paz, 2016: 102). En esta tesitura, el 16 de noviembre de

¹ Los municipios que tuvieron presencia de autodefensas fueron: Buenavista, Tepalcatepec, Los Reyes, Coalcomán, Chinicuila, Aguililla, Aquila, Churumuco, Tancítaro, La Huacana, Parácuaro, Múgica, Coahuayana, Nuevo Parangaricutiro, Uruapan, Peribán, Yurecuaro, Tocumbo, Gabriel Zamora, Ario, Lázaro Cárdenas, Pátzcuaro, Salvador Escalante, Apatzingán, Nuevo Hurecho, Huetamo, Cotija, Turicato, Tingündín, Taretan, Tacambaro, Tumbiscatío y Arteaga. De acuerdo con la Comisión Nacional de Derechos Humanos –CNDH (2015), estos 33 municipios abarcan el 56.10% del territorio de Michoacán. En términos de población, el 33.95% total del estado radicaba en un municipio con presencia de grupos de autodefensa.

² Este artículo es producto del proyecto titulado “Políticas de desarrollo y violencia rural en dos regiones de Michoacán: Meseta Purépecha y Tierra Caliente”, financiado por el PAPIIT UNAM (clave IN 300715).

2013, habitantes del municipio se levantaron en armas contra el crimen organizado. El detonante de este levantamiento comunitario de autodefensa fue el asesinato a sangre fría de una mujer joven que no tenía ningún tipo de vínculo con actividades ilícitas. Esta situación marcaría el inicio de una serie de estrategias dirigidas a enfrentar la inseguridad y violencia experimentada por varios años en el municipio. Una de las primeras políticas comunitarias fue el organizar una candidatura única entre los partidos con mayor representación en el municipio (Partido Revolucionario Institucional – PRI, Partido Acción Nacional – PAN y Partido de la Revolución Democrática – PRD) para las elecciones municipales de 2015. La propuesta de candidatura única obedecía a la percepción generalizada de que la comunidad se encontraba dividida por las diferentes adscripciones políticas y que esa situación había contribuido al enquistamiento del crimen organizado en el municipio. Los partidos políticos hicieron propaganda por separado, utilizaron sus emblemas, pero compartieron una planilla única con representantes de los tres partidos, anticipando de esta manera el gobierno de coalición que ha fungido durante el trienio 2015-2017.

En este contexto, los principales agentes locales (Ayuntamiento, partidos políticos, iglesia católica, escuelas, productores de aguacate y otros miembros de la comunidad) pugnan por la re-construcción de su cotidianidad en un escenario de post-violencia. Específicamente, con base en la asesoría que reciben por parte de misioneros pertenecientes a la Compañía de Jesús, se ha consensuado un proyecto de “reconstrucción del tejido social” que está permeando los discursos y las prácticas de los habitantes del municipio para configurar un nuevo sentido de comunidad. Dicho proyecto está fuertemente influido por el paradigma aymara del Buen Convivir (*suma qamaña*) que, a su vez, es tamizado por intelectuales de “tradición cristiana” y formados en la “pedagogía ignaciana” (Jesuitas por la Paz, 2016: 223-4).

En este marco, el objetivo principal del artículo es analizar el complejo proceso a través del cual la propuesta del Buen Convivir cobra significado en el contexto local de post-violencia en Tancítaro. Con ese fin, los autores proponemos dos líneas de análisis. Por un lado, nos interesa, más allá de los debates abiertos que existen en torno al *sumak kawsay* (Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara, 2014)³, aproximarnos al Buen Convivir como contribución local de conocimiento en un mundo global/globalizado (Ramírez Goicoechea, 2011: 599), como discurso y práctica que es experimentada por una determinada

³ Asumiendo que existen diferencias específicas y significativas entre el *suma qamaña* y el *suma kawsay* derivadas de sus respectivas circunstancias contextuales, en este texto las utilizaremos indistintamente como manifestaciones pertenecientes a una “plataforma común” (Gudynas 2011: 14). De cualquier manera, el caso que se presenta está influido explícitamente por la vertiente boliviana del *suma qamaña*.

población en unas específicas circunstancias contextuales, en definitiva, como “discurso de transición” (Escobar, 2016: 24) que emerge de los jesuitas y penetra en la población civil tancitarense. Aunque resulte obvio explicitarlo, se hace necesario entender el Buen Convivir como construcción social, como fenómeno que hay que contextualizar sociohistórica y geográficamente y estudiar a partir de las experiencias concretas de la población. En la misma línea de Gudynas (2011: 19), defensor de un concepto “no-esencialista” y “vivo” del Buen Vivir, que se ajuste necesariamente a cada circunstancia social y ambiental –tal y como ocurre “en muchos valles andinos”–, la apuesta ciudadana por el Buen Convivir en Tancítaro no puede ser entendida sin tener en cuenta *otras* circunstancias (más allá de aquellas que cuestionen el modelo de desarrollo económico convencional) y *otros* actores (más allá de los pueblos indígenas⁴); tampoco puede ser entendida sin referirse a la hegemonía del patrón colonial de poder y su tendencia a la exacerbación de la conflictividad y de la violencia, pero también a las prácticas de resistencia profundamente democráticas que desencadena (Quijano, 2011: 84): el municipio es uno de los de mayor producción de aguacate de México; tal riqueza ha derivado desde hace años en un contexto de violencia sistemática ejercida por organizaciones delictivas; y tales circunstancias extremas han llamado la atención del Centro de Investigación y Acción Social por la Paz – CIAS (Ciudad de México), la Universidad Iberoamericana de Puebla y la Universidad Jesuita de Guadalajara, entre otras instituciones ligadas a la Provincia mexicana de la Compañía de Jesús.

Como segunda línea de análisis, e íntimamente relacionada con la anterior, consideramos que una de las claves para entender por qué el Buen Convivir está germinando con relativo éxito en Tancítaro es situar el foco en determinados discursos y prácticas asociados al mundo de vida comunitario. Específicamente, vamos a llamar la atención sobre la cuestión de la confianza en la configuración y la participación en redes sociales (Adler-Lomnitz, 1994; Portes, 1998). Desde luego, como mostraremos, este factor ha sido leído acertadamente por los jesuitas en la búsqueda de sus propósitos tanto *científicos* como *apostólicos*.

El artículo está estructurado en cuatro apartados principales. En primer lugar, presentamos una breve justificación metodológica. A continuación, esbozamos una caracterización del contexto de violencia que se ha dado y se da en la fecha de la investigación (2016-17) en México y, específicamente, en Michoacán. Enseguida, damos paso a unos apuntes sobre los *buenos convivires*

⁴ Por un lado, compartimos con Gudynas (2011: 12) que la palabra *indígena* es otra construcción social. Por otro lado, para el caso de Tancítaro, estamos hablando de población mayoritariamente mestiza [en 2010, únicamente estaban censados 255 (0,87%) habitantes mayores de 5 años hablantes de lenguas indígenas (SEDESOL, 2013)].

que han surgido en diferentes puntos del continente americano. Las siguientes secciones incorporan una discusión sobre los procesos de germinación y reconstrucción del Buen Convivir de Tancítaro. Se proponen cuatro elementos definitorios del mismo: la participación ciudadana, la cuestión de la confianza, la cultura del cuidado y, como articulador de todos ellos, el mundo de vida comunitario. Se concluye con una reflexión acerca de la absoluta pertinencia de contextualizar socio-históricamente cada una de las experiencias (auto)denominadas del Buen Vivir. Para el caso de Tancítaro, se trata de un conjunto de discursos y prácticas protagonizadas por ciudadanos que, con un recorrido vital previo de sistemática y creciente violencia, demandan y se organizan para un futuro de paz y seguridad.

METODOLOGÍA

Los autores establecemos dos tipos de acercamiento metodológico. Por un lado, realizamos análisis de contenido en varios documentos. En primer lugar, vamos a prestar especial atención a varios textos de naturaleza pública, a saber, el Plan Municipal de Desarrollo (2015-2018) que detalla las acciones previstas por el Gobierno de Unidad municipal con referencias, por ejemplo, a la “construcción de la paz” o el “cuidado del medio ambiente” (H. Ayuntamiento Tancítaro, 2015a: 24); el Reglamento del Consejo Ciudadano de Buen Convivir⁵ cuyo principal propósito es el “mejoramiento de la convivencia familiar y comunitaria” (H. Ayuntamiento Tancítaro, 2015b: 5); y la Declaración del Día de la Comunidad (Sociedad Civil Organizada de Tancítaro, 2016) en la fecha del 16 de noviembre, aniversario del levantamiento armando de los grupos de autodefensa.

En segundo lugar, analizamos la literatura generada por los actores vinculados de alguna manera a las diferentes instituciones jesuitas: el libro *Reconstrucción del tejido social: una apuesta por la paz* recoge la descripción e interpretación de 14 experiencias de diagnóstico e intervención social en comunidades mexicanas donde la Compañía de Jesús tiene presencia, incluidas tres localidades del municipio de Tancítaro⁶; y el primer Boletín Informativo del Programa de Reconstrucción del Tejido Social en Tancítaro (Equipo RTS,

⁵ El Consejo Ciudadano del Buen Convivir es un órgano de representación de carácter consultivo y de coadyuvancia para el Ayuntamiento, de duración permanente, que surge de la voluntad popular de los habitantes de la comunidad (H. Ayuntamiento de Tancítaro, 2015b: 5).

⁶ Son 14 comunidades ubicadas en los estados de Jalisco, Coahuila, Chihuahua, Nuevo León, Guerrero, Tabasco, Chiapas, Oaxaca, Estado de México y el propio Michoacán.

2017). Específicamente, documentamos la línea discursiva de los jesuitas en cuanto a re-apropiación comunitaria para la reconstrucción del tejido social como estrategia de paz para superar el contexto de violencia experimentado en los últimos años.

Por último, tendremos en cuenta las declaraciones públicas que realizan en prensa algunos de los principales actores sociales de Tancítaro. Los contenidos registrados en estos tres tipos de documentos (de política pública; de investigación ignaciana; de prensa) serán cruzados con el objetivo de comparar las respectivas interpretaciones que se llegan a escribir sobre el Buen Convivir. Específicamente, se ha trabajado sobre una clasificación con los siguientes temas (ordenados en una tabla-matriz): Armas; Asambleas; Bienestar; Buen Convivir; Comunidad; Confianza; Cuidado; Eco-comunidad; Ética; Fiestas; Medio-ambiente; Participación.

Por otro lado, utilizamos información registrada en campo durante los años 2016 y 2017, tanto de la observación como de las entrevistas en profundidad realizadas. En ese tiempo, se ha entrevistado a diferentes actores del proceso, incluidos algunos miembros de la corporación municipal, el sacerdote, los misioneros jesuitas, algunos miembros de las distintas comisiones del Consejo Ciudadano del Buen Convivir, así como elementos de los grupos de autodefensa. Adicionalmente, se incorpora al análisis información de diversos productos escolares escritos por niños de Primaria y por los estudiantes de los diplomados ofertados por el mencionado Consejo. Finalmente, la situación de post-violencia de Tancítaro y la de violencia de muchos municipios colindantes implica que el acceso al campo se hace en condiciones en las que no se puede asegurar la integridad de los investigadores. De esta manera, acudimos al municipio siempre con la autorización de las autodefensas, que saben todos los detalles de nuestra llegada, recorridos y salida.

CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO: LA VIOLENCIA EN MÉXICO Y MICHOACÁN

En los últimos años, la escalada de violencia en México ha sido evidente y cruenta. Es por ello por lo que su estudio debe precisarse a partir de procesos globales mayores que toman forma a partir de contextos locales. Existen diferencias palpables entre las entidades y entre las regiones que conforman el territorio mexicano debido a procesos históricos y a los actores sociales particulares. Es decir, la violencia no puede entenderse fuera de las sociedades ni de la omisión o participación del Estado.

En este sentido, Covarrubias (2012: 9) argumenta que, durante la administración hegemónica del PRI, se consolidó en México un modelo de gobierno

autoritario expresado en la subordinación de los poderes constitucionales a la figura del presidente (presidencialismo). Esta concentración del poder, argumenta el autor, fue asumida “como una garantía de gobernabilidad. Entre estas garantías [...] se encontraba la administración del delito”. Al respecto, Villalobos (2012) precisa que el control social centralizado se debilitó con la emergencia de elecciones competitivas; al mismo tiempo, la violencia también responde a la profunda crisis en la que se encontraba el modelo de seguridad.

Con el objetivo de avanzar en el estudio de la delincuencia organizada en México, Valdés (2013: 24-25), exdirector del Centro de Investigación y Seguridad Nacional – CISEN, propone los siguientes tres vectores: 1) Se requiere comprender la evolución de las organizaciones económicas ilegales y el funcionamiento de los mercados ilegales; 2) Es necesario entender la evolución del consumo de drogas en Estados Unidos y, específicamente, las políticas seguidas por la Casa Blanca para el combate a las drogas; y 3) Resulta imprescindible centrarse en las relaciones entre el narcotráfico y la política. De acuerdo con este mismo autor, es a finales de los años 80 del siglo XX cuando se fragmentan las organizaciones criminales dominantes en diferentes clanes familiares y estructuras regionales. Estas fragmentaciones ocurrieron como resultado de sus propios conflictos y por las transformaciones en los mercados internacionales de drogas, y no exclusivamente por los embates de los distintos gobiernos hacia grupos del narcotráfico (Villalobos, 2012). En este sentido, en el 2015, existían en México 15 cárteles (organizaciones regionales) y 202 células mafiosas de carácter local (Guerrero, 2016). Estos datos nos permiten comprender la disputa por el control territorial de estos grupos organizados y no organizados sobre espacios productivos globales (aguacate) y geoestratégicos (minas, hidrocarburos). Del mismo modo, el aumento en los niveles de delincuencia y la percepción de vulnerabilidad en varios segmentos de la población tanto urbanos como rurales se enmarcan en el contexto de la crisis económica y la liberación de precios en productos agrícolas en el marco de la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte – TLCAN a principios de 1994 (Fuentes y Paleta, 2015).

Específicamente, la violencia y presencia apabullante de la delincuencia organizada se recrudece a partir de 2006 cuando el entonces presidente de México, Felipe Calderón Hinojosa (sexenio 2006-2012), declara el operativo contra el narcotráfico en Michoacán (Valdés, 2013: 363-364). Ya en el 2007, según el mismo autor, se iniciaba un nuevo modelo de actividad criminal desarrollado por Los Zetas y utilizado por La Familia Michoacana que “consistía en incrementar los ingresos de las organizaciones mediante delitos cometidos sistemáticamente que expropiaban a los ciudadanos de su patrimonio (secuestros y extorsiones, clasificados como delitos de extracción de rentas sociales)” (Valdés, 2013: 369). Este nuevo modelo de operar de los grupos

criminales tomaría curso en Michoacán y, particularmente, en algunas regiones como la Meseta Purépecha y el municipio de Tancítaro.

En definitiva, tal y como sostiene la CNDH (2015: 7), los problemas estructurales en Michoacán como la pobreza y la exclusión contribuyeron sustancialmente al auge del fenómeno delincuencia; además, autoridades estatales y municipales no garantizaron la seguridad pública debido a su incapacidad para enfrentar al crimen organizado, a su tolerancia, o a su connivencia. Más aún, la violencia generada por la explotación de estos territorios por grupos criminales, la aparición de grupos defensivos locales de civiles armados, la connivencia de ejércitos regulares e irregulares, exhibieron el ejercicio de la *necropolítica* (poder de dar vida o muerte) en el marco de la reorganización territorial y la reproducción del capital (Fazio, 2015; Semo, 2013).

LOS BUENOS CONVIVIERES

La literatura publicada en torno al concepto de Buen Vivir o Buen Convivir es profusa. La eclosión de estos textos fue a partir de la presencia del concepto en las nuevas constituciones políticas de Bolivia y Ecuador. Desde entonces, numerosos autores son los que se han centrado en el Buen Vivir como crítica al concepto de desarrollo asociado al crecimiento económico y al progreso continuado (Acosta, 2008; Altmann, 2016; Dávalos, 2008). Gudynas (2014) distingue tres tipos de debates en torno al desarrollo: un primer grupo de discusiones en el cual no se cuestiona el actual modelo de desarrollo económico capitalista; un segundo grupo que proponen *desarrollos alternativos*, esto es, asumen que hay graves consecuencias socioeconómicas a las políticas capitalistas pero no plantean su sustitución sino su *rectificación*; finalmente, existe un tercer grupo que aborda las *alternativas al desarrollo*, entre las cuales se encontraría la plataforma del Buen Vivir. De hecho, son varios los autores que ven en este *campo plural* de prácticas sociales la emergencia de una nueva identidad histórica descolonizadora, esto es, que apunta “al desmantelamiento de las relaciones de dominación y explotación propias del patrón de poder moderno/colonial capitalista” (Marañón-Pimentel y López-Córdoba, 2016: 7; Quijano, 2011).

El “concepto político” del Buen Vivir tiene su origen en el año 2000 en Bolivia, fruto de las reflexiones de un grupo de intelectuales aymaras como Javier Medina, Simón Yampara o Mario Torrez. Ese mismo año 2000, el periodista *kichwa* Carlos Viteri lo *importa* a Ecuador. Autores como Viola (2014: 48) se refieren a este proceso de divulgación por parte de intelectuales como un caso de tradición inventada y de fuerte idealización de la cosmovisión andina. Cubillo-Guevara e Hidalgo-Capitán (2015: 329) apuestan por su

reconocimiento como fenómeno social y, más allá de su origen, inciden en verlo como “el resultado de una reelaboración intelectual por parte de pensadores andinos”. Pero, sin lugar a duda, su difusión a nivel de toda la sociedad ecuatoriana llega a partir del 2006 con el surgimiento de Alianza País (Altmann, 2016: 58). Este autor destaca por su interés en diferenciar el Buen Vivir de los movimientos indígenas y el Buen Vivir del Estado (ecuatoriano del presidente Rafael Correa). Altmann concluye en que se trata de “dos interpretaciones”, la primera sigue una lógica comunitaria y la segunda es una lógica de Estado: “entran conceptos de política internacional o de planificación económica” frente a la perspectiva comunitaria ligada a la reciprocidad y “profundamente arraigado a las costumbres de los pueblos que lo practican” (Altmann, 2016: 66). En el marco de este debate, diversos autores (Albó, 2009: 34; Viola, 2014: 65) se plantean hasta qué punto el Buen Convivir es práctica cotidiana. Desde luego, la cotidianidad de las comunidades aymaras –como las de cualquier otro grupo humano– está permeada por el conflicto.

En este punto, una buena parte del debate actual en torno al Buen Vivir se centra en su origen *real* y *genuino* (Cubillo-Guevara e Hidalgo-Capitán, 2015). No siendo esencial esta discusión para nuestra propuesta, consideramos necesario exponer algunas cuestiones en torno a ese debate. En primer lugar, pensamos que tratar de buscar su *verdadero* origen puede derivar en una tarea improductiva. Interrogarse sobre si el concepto existía genuinamente antes de la llegada de los europeos y después se ha contaminado; o interrogarse sobre su presencia en estado puro en las actuales comunidades de los pueblos originarios puede resultar inocuo. Nuestra apuesta es más bien por considerarlo una construcción social la cual, en sus diferentes versiones, tiene en común que ha recibido *contaminaciones* de diferentes ámbitos ontológicos.

En esta línea de análisis, nos interesan especialmente las propuestas de Eduardo Gudynas y Aníbal Quijano. Estos autores entienden que ha llegado la hora de asumir que el Buen Vivir es un concepto en permanente construcción y reproducción, que no está restringido a los paradigmas de los pueblos andinos; “una cuestión histórica abierta que requiere ser continuamente indagada, debatida y practicada” en otras circunstancias y con otros actores (Gudynas, 2011: 10; Quijano, 2011: 87). He aquí entonces el punto de partida de nuestras reflexiones: ¿Cuál es el Buen Convivir que practican los vecinos de Tancítaro?; ¿cómo categorizar un concepto perteneciente a saberes indígenas andinos, desarrollado por un jesuita catalán con nacionalidad boliviana –Xavier Albó–, a su vez reinterpretado por sus compañeros mexicanos de congregación, y adaptado por algunos de ellos y otros actores de la comunidad con acciones y sentidos concretos al contexto específico del Tancítaro post-violento? Sin duda, la interpretación de Gudynas y Quijano del Buen Vivir como concepto plural en construcción, en definitiva, la asunción de que

se están dando distintos *buenos vivires* resulta imprescindible para nosotros. Finalmente, lo que aquí presentamos es uno de ellos: el Buen Convivir de Tancítaro, Michoacán, México.

Antes de ello, queremos señalar algunos de los *buenos vivires* que se están desarrollando en otros lugares de América latina, incluido también México. Macleod (2015) presenta el caso de la noción del Buen Vivir que tienen los maya-mames en Guatemala. A partir de teorizaciones de intelectuales indígenas y del discurso de mujeres maya-mames, Macleod habla de revitalización y reproducción del Buen Vivir “por medio de prácticas y formas de ser y estar en la vida” de la comunidad, en este caso, San Miguel Ixtahuacán. La autora destaca la asociación entre el “entramado comunitario” –reciprocidad, ayuda mutua, complementariedad, solidaridad y respeto– y la búsqueda de la vida en plenitud (Macleod, 2015: 90).

Carrasco y Ramírez (2015) detallan el caso de los pueblos indígenas de Argentina. En un contexto de amplio reconocimiento de derechos a los pueblos indígenas, pero también de auge del modelo de desarrollo extractivista, las autoras rescatan el *Pronunciamiento* del Consejo Plurinacional Indígena como punto de partida del ideario del Buen Vivir en Argentina. El Pronunciamiento contiene referencias explícitas al *sumak kawsay* o *kume felen* como proyecto político que pretende “recuperar el proceso de la vida comunitaria en plenitud” y “una relación permanente con la naturaleza, (...) vivir sin violencia, vivir con afecto y empatía” (Carrasco y Ramírez, 2015: 49).

A partir del discurso de los habitantes de la comunidad tsotsil de San Andrés Larráinzar, Chiapas, México, Ortelli y Gómez (2015) proponen una interpretación sobre la asociación del Buen Vivir (*lekil kuxlejal*) y la institución comunitaria del sistema de cargos⁷. En este caso, el discurso de los habitantes de San Andrés se centra en “el aspecto de respeto entre seres humanos, mismo que se aprende de la experiencia de vivir y respetar los cargos” (Ortelli y Gómez, 2015: 151). Concluyen los autores que esta concepción tan particular del Buen Vivir –alejada de los planteamientos boliviano y ecuatoriano– es, desde luego, resultado de la particular historia de la comunidad y, específicamente, de la presencia de “la carrera de los cargos” (Ortelli y Gómez, 2015: 168).

Cendejas, Arroyo y Sánchez (2015) presentan otro “buen vivir” mexicano y, en concreto, michoacano. Su investigación nos es especialmente interesante en

⁷ El sistema de cargos es una institución compuesta por una jerarquía de comisiones-cargos que, en su conjunto, abarca la administración pública a nivel político y religioso de la vida comunitaria. Son los hombres de la comunidad que tienen unas determinadas características –originarios de la comunidad, católicos, casados, etc.– quienes van ocupando los cargos de manera que, cuanto más elevado es el cargo recibido, mayor es su prestigio social (Castro, 2000: 504).

el sentido de que, al igual que nuestro caso de Tancítaro, las comunidades purépecha de Cherán y nahua de San Miguel de Aquila acusan fuertes dinámicas de violencia relacionadas con el crimen organizado. Presentados como dos casos de respuestas colectivas ante la violencia con desiguales resultados –mayor “éxito” para Cherán–, los autores inciden en dos cuestiones que coinciden con el caso de Tancítaro: comunalidad y futuro. Por un lado, los autores interpretan la comunalidad como “práctica cotidiana” (Cendejas *et al.*, 2015: 263) que apueste por el trabajo comunitario, se base en un modelo de gobierno de servicio y compromiso con la comunidad, y sea respetuoso con el medioambiente. Por otro lado, el discurso de la población es en clave de futuro, de actualización de lo indígena, “asumiendo el carácter dinámico y transformador de todo proceso de acción comunitaria” (Cendejas *et al.*, 2015: 263).

Desde nuestro punto de vista, estas experiencias –alejadas conceptual y geográficamente de Bolivia y Ecuador– muestran nítidamente la cuestión del Buen Vivir como construcción social, como complejo entramado que necesariamente ha de contextualizarse en la manera en que cada comunidad lo vive, lo interpreta, lo recrea. En palabras de Viola (2014: 68), “el valor potencial del *sumak kawsay* reside precisamente en su carácter local, es decir, en su arraigo en un contexto sociocultural concreto, y éste, obviamente, no puede ser exportado automáticamente junto con el concepto”.

Finalmente, un punto fundamental en nuestro análisis es el reconocimiento a que el Buen Vivir es un término que incorpora múltiples ontologías, desde las diferentes tradiciones indígenas socio-históricamente contextualizadas, hasta elementos del pensamiento occidental (Carrasco y Ramírez, 2015: 50; Escobar, 2016: 26; Gudynas, 2011: 14 y 18; 2014: 24; Marañón-Pimentel y López-Córdoba, 2016: 12).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN. EL BUEN CONVIVIR EN TANCÍTARO: EL PROCESO DE GERMINACIÓN

Este artículo ofrece dos grandes líneas de análisis: describir el proceso por el cual una contribución de origen andino es interpretada e implementada discursivamente y en la práctica en un municipio mexicano; e identificar precisamente los elementos discursivos que hacen de la experiencia michoacana una más a incluir en la plataforma del Buen Vivir. Este epígrafe va a centrarse en la primera de ellas.

Si tenemos que indicar un *origen* al proceso de germinación del Buen Vivir en Tancítaro, ese es el de la situación de inseguridad que vivía el municipio desde finales de los 90 hasta el 2013. En el mes de noviembre de ese año varios factores coincidieron representando, sin duda, lo que es

un punto de inflexión en la realidad del municipio. Una gran parte de los habitantes se organizó para hacer frente y terminar expulsando del territorio municipal a los grupos delictivos. Entre los numerosos documentos que constatan estos hechos, destaca el contenido de una entrevista realizada y transcrita por un estudiante de 3ª de Primaria “a un elemento de las auto defensas” en el contexto de una actividad sugerida por la profesora de entrevistar a “trabajadores”:

[La persona entrevistada] es un hombre que trabaja en el campo. Se dedica a cosechar aguacate, abena [sic] y maíz. Está casado, tiene 2 hijos y vive en el municipio de Tancitaro [sic]. Él se integró a los grupos de autodefensa para acabar con los caballeros [sic], porque lo extorsionaba mucho a él.

[Pregunta del estudiante] ¿Usted por qué está en la barricada o por qué se sumó?

[Respuesta] Yo, como muchos de nuestro pueblo pues nos lebanamos [sic] en armas porque ya nos tenían artos [sic] los llamados Caballeros Templarios, ya que se dio la oportunidad de que llegó gente de Buenavista y nos ayudaron a cuidar cuando yegamos [sic] tomando muchos [apresando delinquentes].

Tal es la importancia que los habitantes de Tancitaro dan a ese día concreto, el 16 de noviembre de 2013, que esa fecha ha sido declarada como “Día de la Comunidad”. En el documento de la Declaración del Día de la Comunidad (Sociedad Civil Organizada de Tancitaro, 2016), destacan los agradecimientos a los “hombres y [las] mujeres [que han] participado desde diferentes trincheras como las casetas de vigilancia”, “a las personas de los municipios vecinos [...] que nos motivaron a despertar para salir del estado de secuestro” y “a los compañeros que fueron víctimas del crimen organizado, así como a las Autodefensas que cayeron en la lucha por la libertad”. Lo extraordinario de este caso es que la ciudadanía, encabezada por determinados actores sociales, entendió que la mera expulsión no garantizaba un futuro en condiciones de paz y seguridad y que, por tanto, había que tomar medidas a largo plazo. Específica y sorprendentemente, la decisión ciudadana de levantarse en armas se vio apoyada por los representantes de la iglesia católica en el municipio⁸. Es más, la presencia de varios misioneros jesuitas en la parroquia tancitareense abrió las puertas a una singular colaboración entre vecinos, la cual nutre las reflexiones de la presente investigación.

Bajo la asesoría de varios *especialistas* del CIAS y de la Universidad Iberoamericana de Puebla, el Gobierno de Unidad del Ayuntamiento de Tancitaro (2015-2017) impulsó un proceso de participación ciudadana que desembocó

⁸ Se le supone a los representantes de la iglesia católica un pensamiento totalmente contrario a la utilización de armas, sea cual sea el contexto.

en la constitución del Consejo Ciudadano del Buen Convivir. Concretamente, participaron en el proceso cada una de las localidades y barrios del municipio (70), asegurando así una fuerte representación de los ciudadanos. Como resultados del proceso, se aprobaron el Plan Municipal de Desarrollo y el Reglamento del Consejo Ciudadano del Buen Convivir, los cuales, a nuestro entender, y junto a otras prácticas y discursos, constituyen en sí mismos un Buen Vivir michoacano.

Aquí resulta fundamental detenernos en los especialistas. Tal y como describe el Boletín Informativo (2017: 1), los misioneros “somos un grupo de profesionistas que [...] decidimos venir a aplicar nuestras capacidades, ponernos al servicio de los párrocos del municipio y contribuir con la comunidad a la reconstrucción del Tejido Social”. El perfil de estos profesionistas tiene dos vertientes, si bien es cierto que todos ellos están asociados de alguna manera a distintas instituciones católicas. Por un lado, los misioneros que llevan el peso de la organización son miembros de grupos juveniles jesuitas desde hace años. El contacto entre ellos y los religiosos se produce en algún momento de sus trayectorias escolares, tanto en la educación secundaria como en la universitaria. A la pregunta de las razones por las que se había embarcado en el proyecto tancitareense, uno de los misioneros con mayor responsabilidad comentaba que se sentía “incongruente”, en el sentido de “no trabajar con la gente”, de manera que, “hablando con un grupito de amigos, decidimos a ver qué hacíamos” (Gerardo⁹, entrevista personal, 8 de agosto de 2017). Por otro lado, el resto de los misioneros llega al proyecto a través del concurso en distintas convocatorias públicas, las cuales incluyen, entre otros requerimientos, tener “experiencia espiritual”, cumplir con un “curso de introducción” en una casa de retiros, superar dos entrevistas (una de ellas con una psicóloga), y compartir una semana de “ejercicios espirituales” (Susana, entrevista personal, 8 de agosto de 2017). Ambos entrevistados coincidían en que “estamos de paso” y que el proyecto es un “invento” de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús, quienes envían a “laicos a trabajar en una obra”.

En este punto del análisis, resulta oportuno realizar un esbozo sobre la participación de actores no pertenecientes a la comunidad en los movimientos sociales, como es el caso de los mencionados misioneros jesuitas en el proceso de reconstrucción tancitareense. Siguiendo a Rahnama (2001: 204-11), nuestra observación sobre el terreno apunta hacia procesos participativos de “aprendizaje mutuo”, hacia formas de interacción vernáculas que apuestan por “la necesidad de una dimensión espiritual y de una reanimación de lo

⁹ Los nombres que aparecen en el texto de las personas entrevistadas no corresponden con los reales.

sagrado en las relaciones cotidianas de la persona con el mundo, como factor básico de la regeneración de los espacios del pueblo”¹⁰.

En el tiempo de la investigación, la *obra* jesuita estaba en funcionamiento en 14 comunidades ubicadas en diferentes estados de la república mexicana. El libro *Reconstrucción del tejido social: una apuesta por la paz* ofrece 244 páginas de resultados de investigación, diagnósticos y “líneas de acción para orientar la intervención social” (Jesuitas por la Paz, 2016: 25). Los autores del volumen pronto explican el contexto de surgimiento de la investigación: el incremento de la violencia y delincuencia en México. Sin embargo, no es hasta la página 223 del libro cuando se cita “la utopía política del Buen Convivir” y se hace referencia a dos textos de Xavier Albó, uno de los principales precursores del concepto a nivel académico.

Entre muchos aspectos, destaca en el libro los elementos que los jesuitas han reinterpretado como comunes entre la “tradición indígena” y la “tradición cristiana”. En primer lugar, han asumido que existe una conexión en “la palabra”: así como el Buen Vivir indígena “necesita surgir del propio encuentro con los otros y con la creación de la propia conversación de los ciudadanos”, la oración y el silencio cristianos estarían justamente en esa línea (Jesuitas por la Paz, 2016: 224). En segundo lugar, Jesuitas por la Paz (2016: 226) entienden que, siguiendo la dimensión ecologista del Buen Vivir indígena, la tradición cristiana puede aportar a “Dios Creador y Misericordioso” como “referente ético valorado por la capacidad de cuidado de la creación”. En tercer lugar, pensando que la reconstrucción del tejido social ha de pasar necesariamente por el fortalecimiento del mundo de vida comunitario, Jesuitas por la Paz destaca dos instituciones comunitarias que debieran tener un papel fundamental: la fiesta comunitaria y la asamblea (comunitaria pero también en la familia y en la escuela). La primera es traducida en la práctica como “fiesta religiosa” y se la supone la capacidad de generar “la confianza colectiva y la cultura del cuidado entre los vecinos”. La asamblea se tiene como “práctica deliberativa” que otorgue la capacidad a los ciudadanos de “identificar lo común” frente a los intereses individuales (Jesuitas por la Paz, 2016: 228).

Esta conexión de la iglesia católica con los agentes sociales se traduce en un discurso que combina los elementos propios del movimiento con otros propios del catolicismo. Así, por ejemplo, la Declaración del Día de

¹⁰ En el momento de cerrar el presente artículo (junio de 2019), los misioneros jesuitas ya no están trabajando en Tancitaro. Esto responde al que fue su compromiso inicial de permanecer únicamente tres años en la comunidad, crear bases sólidas para su proyecto y, finalmente, dejarlo en manos de la población tancitareense. Así, según hemos podido constatar en nuestro último recorrido de campo en mayo de 2019, son varios los proyectos de origen jesuita que, sin su presencia, siguen plenamente vigentes.

la Comunidad (Sociedad Civil Organizada de Tancítaro, 2016) reconoce y agradece el apoyo del “pueblo [...] con sus oraciones” y habla del 16 de noviembre como un día “para conmemorar logros y seguir animándonos en la fe y la organización”. En la práctica, la celebración del Día de la Comunidad incluye tanto eventos cívicos y festivos como la “celebración de misa de acción de gracias”, “rosario itinerante por familias” y “procesión a la Parroquia”.

En definitiva, es precisamente Xabier Albó (2009: 28) quien brinda un excelente punto de partida para tratar de acercarnos al Buen Convivir de origen aymara-boliviano. Especialista en lenguas originarias andinas, Albó recoge dos de los elementos que, a nuestro entender, muestran la esencia del concepto: por un lado, el convivir bien es una práctica que “no puede darse individualmente sino sólo en y con un grupo social mayor”; por otro lado, muy asociado a esto último, el saber convivir lleva implícito el servicio no oneroso a la comunidad. Esto es clave para nosotros. Consideramos que lo que hace que todos los casos analizados en este texto en Guatemala, Argentina y México (Chiapas y Michoacán) tengan un común denominador con los casos bolivianos y ecuatorianos es la cuestión de que todas estas sociedades locales comparten un mundo de vida de tipo comunitario. Esto es, la mayoría de sus tareas colectivas son llevadas a cabo a través de la formación y participación en redes sociales. En otras palabras, en estas sociedades locales, activar redes y formar parte de ellas es un hábito (Hagene y González-Fuente, 2016: 19).

EL BUEN CONVIVIR EN TANCÍTARO: LOS ELEMENTOS RECONSTRUIDOS

En el presente epígrafe los autores nos vamos a centrar en los elementos discursivos que hacen que la experiencia tancitareña pueda ser considerada una formulación reconstruida del Buen Convivir. Concretamente, vamos a realizar análisis de contenido del Plan Municipal de Desarrollo, del Reglamento del Consejo Ciudadano del Buen Convivir, de las notas de prensa de algunos protagonistas, y de los otros documentos señalados en el apartado metodológico. Buscamos los elementos comunes de la plataforma del Buen Vivir que supongan una reconceptualización de la calidad de vida o bienestar (Gudynas, 2011: 19). Desde luego, tal reconstrucción está directamente asociada al contexto de post-violencia, en el cual el cuidado por la vida es literal y domina la idea de que la persona no tenga relación con el mundo criminal.

El diagnóstico de los propios habitantes de Tancítaro es claro. Así hablaba el entonces candidato a alcalde Arturo Olivera: “es momento de que Tancítaro fortalezca los lazos entre la comunidad a través del diálogo” (Padilla, 8

de mayo de 2015). Asimismo, no tiene desperdicio el siguiente tramo sobre Seguridad y Aspectos Jurídicos del Plan Municipal de Desarrollo (H. Ayuntamiento Tancítaro, 2015a: 64-5):

La situación de inseguridad (...) tiene en sus raíces un proceso de fragmentación social donde las familias se desvincularon, (...) y se perdieron habilidades para ponerse de acuerdo entre vecinos. Estas condiciones sociales permitieron que los grupos delictivos cooptaran las relaciones vecinales, los espacios públicos y el mismo sistema de seguridad municipal.

El factor que detonó la fragmentación social resultó de un proceso de mercantilización de la vida generado por el acceso a los recursos económicos que llevó a desvalorizar la vida familiar y campesina, dejando de lado la convivencia cercana y los referentes comunitarios.

Además de por la enorme notoriedad que la utilización de lenguaje académico tiene en un texto –no lo olvidemos– de planificación de política pública, se han seleccionado los párrafos precedentes por contener una definición de comunidad como estilo de vida caracterizado por la *habilidad* de los miembros para establecer *vínculos* y llegar a *acuerdos*. En este punto, gran parte de lo que se va a exponer a continuación tiene que ver con estrategias encaminadas a fortalecer los vínculos eco-comunitarios. En este caso, los autores nos proponemos hacer tal recorrido a través del énfasis que los habitantes de Tancítaro ponen en tres elementos ligados a reconstruir un mundo de vida comunitario: la participación, la confianza y el cuidado del medio-ambiente. Aunque se presentan por separado en aras de una mayor claridad analítica, estos tres elementos están estrechamente vinculados entre sí, de manera que participación, confianza y cultura del cuidado son expresiones sociales constituyentes del mundo de vida comunitario en Tancítaro.

La participación ciudadana

Con el objetivo de superar las situaciones de violencia –sentencia Jesuitas por la Paz (2016: 21)–, es “requisito indispensable [que] los sistemas de participación comunitaria puedan incorporarse a las estructuras institucionales”. En el contexto de las ciencias sociales, la diversidad en las definiciones de comunidad denota la gran complejidad del término. Para los fines de la presente investigación, y en el contexto sociohistórico de México, nos interesa una definición operativa de comunidad. Esta la encontramos en la propuesta de Korsbaek (2009) en la que se entiende que hay comunidad cuando los miembros del grupo social comparten un proyecto comunitario. Específicamente, el proyecto de comunidad se caracterizaría por buscar estructuralmente –a través de diferentes mecanismos– una participación activa de los miembros

en la toma de decisiones que afectan al grupo. Estos mecanismos trabajarían en una triple dirección: han de potenciar la participación del mayor número de miembros posible; han de fomentar el aumento de la frecuencia de las interacciones entre los habitantes; y han de asegurar la rotación en los diferentes roles comunitarios. En muchas sociedades locales en México, el proyecto comunitario está asegurado a través del sistema de cargos (Korsbaek, 2009; Ortelli y Gómez, 2015).

Sin embargo, en Tancítaro, Michoacán, en ausencia de estos *usos y costumbres*, la ciudadanía ha reglado su propio proyecto comunitario. Y lo ha hecho siguiendo las directrices de Jesuitas por la Paz en cuanto a la centralidad de las fiestas y las asambleas como instituciones promotoras de la *espiritualidad eco-comunitaria*. Aunque ambas instituciones son fundamentales a la hora de explicar la participación, las fiestas serán analizadas con mayor detenimiento en un epígrafe posterior, centrándonos ahora en las asambleas. Son los artículos del 32 al 39 del Reglamento los que definen la asamblea como “mecanismo de participación ciudadana” en las que los acuerdos y resoluciones se tomarán por “consenso popular” de manera que, “cuando no existiera consenso se buscará privilegiar el diálogo hasta buscar el consenso [las dos terceras partes de los votos]” (H. Ayuntamiento Tancítaro, 2015b: 19-21). En la práctica, en 2015 se constituyeron 70 Consejos Locales y 11 Consejos Zonales –con sus respectivas asambleas y comisiones– “integrados por campesinos, amas de casa, maestros, abogados y pequeños productores” (H. Ayuntamiento Tancítaro, 2015a: 22). En nuestros recorridos de campo, hemos observado varias asambleas públicas. Todas ellas contaban con la presencia e intervención del sacerdote y se realizaban en espacios al aire libre. Los propios habitantes lo definen como un proceso de “reapropiación de la plaza”: “antes estaban los malos y ahora estamos nosotros” (Alberto, entrevista personal, 9 de agosto de 2017).

El discurso que aboga por una mayor y más frecuente participación de los ciudadanos está muy presente transversalmente en el Plan Municipal de Desarrollo. Repasamos algunas de las propuestas que van en ese sentido. Como punto de partida, el equipo de gobierno, tras consulta a la ciudadanía a través de “usa serie de foros, talleres y conversatorios”, se compromete a “crear mecanismos estables de corresponsabilidad y participación ciudadana para trabajar en el desarrollo integral del Municipio” (H. Ayuntamiento Tancítaro, 2015a: 29). Más interesantes son si cabe las referencias a la participación que acompañan el diseño de algunas propuestas concretas de política pública. Por ejemplo, cuando el equipo de gobierno expone su capítulo *cultural*, señala que las “fiestas [patronales] son organizadas por distintos comités, donde los jóvenes o adultos se inician en la participación y organización comunitaria” (H. Ayuntamiento Tancítaro, 2015a: 59; 71). En esta misma línea, el gobierno

municipal piensa en caravanas culturales *permanentes* o festivales musicales *periódicos* con el objetivo de que los vecinos “sean actores conscientes y activos de su propio desarrollo y del municipio” (H. Ayuntamiento Tancítaro, 2015a: 71; 79). Más adelante en el Plan, en las propuestas deportivas de política pública, las autoridades tancitarense quieren implementar “diversas acciones para lograr que un mayor número de personas practiquen deporte de manera cotidiana”.

Sirvan estos ejemplos, además de para el objetivo primigenio de explicitar la importancia y transversalidad que la participación tiene en el discurso oficial del equipo de gobierno, para dejar constancia de la ineludible interconexión entre participación y comunidad y, específicamente, las referencias explícitas a una mayor cantidad de participantes, e implícitas a una mayor frecuencia y rotación en las dinámicas participativas –expresadas en términos de estabilidad, permanencia o periodicidad–.

La cuestión de la confianza

Un punto fundamental en la reconstrucción del mundo de vida comunitario en un contexto de post-violencia es la cuestión de la confianza. Los misioneros ignacianos hablan de *confianza colectiva*. Los habitantes de Tancítaro hablan –Art. 19 del Reglamento– de la participación de personas que gocen “de honorabilidad y reconocimiento por su liderazgo moral en la comunidad, probidad, y tener un modo honesto de vivir y desempeñarse” (H. Ayuntamiento Tancítaro, 2015b: 14-15). Esto se traduce en que, por ejemplo, para participar en alguna de las nuevas instituciones públicas, la persona tiene que estar domiciliada en el municipio; pero no sólo eso, tienen que *gozar de notoriedad y de buena reputación*. Con el objetivo de contextualizar adecuadamente la insistencia en estas categorías, sirvan las primeras palabras del, en aquel momento, recién elegido alcalde hacia sus vecinos:

Los habitantes del Municipio de Tancítaro, nuestro municipio, hemos transitado en los últimos años por periodos muy turbulentos; años de aislamiento, terror y sometimiento a criminales, seguidos por estos últimos años de agrupación y cohesión internas que hicieron posible expulsarlos, erradicando muchas de sus prácticas y alcanzar un clima de mayor confianza y estabilidad, dejando en el ambiente una extraña mezcla de euforia por el triunfo alcanzado, desconfianza general hacia las autoridades y al mismo tiempo la necesidad de una autoridad en la que se pueda confiar (H. Ayuntamiento Tancítaro, 2015a: 24-5).

Durante los recorridos de campo, los autores nos entrevistamos con los mandos de los cuerpos de seguridad pública que operan en el municipio.

Por un lado, la Policía Municipal –que existe en todos los municipios de la República– sigue funcionando bajo esa denominación, pero con vecinos reclutados de los propios grupos de autodefensa. La desconfianza en la labor de los agentes que operaban mientras el municipio estaba bajo control de las organizaciones criminales llevó a la expulsión de aquellos y su reemplazo por personas domiciliadas en el municipio y, si ello fuera posible, con experiencia en armas. Por otro lado, paralelamente, el municipio se ha dotado de su propio Cuerpo de Seguridad Pública, al que se accede cumpliendo una serie de preceptos entre los que se incluye que el aspirante a policía “inspire la confianza del pueblo” (H. Ayuntamiento Tancítaro, 2015a: 85). En la práctica, esto significa que quien quiera pertenecer al cuerpo ha de presentar varias cartas de recomendación firmadas por vecinos con cierto reconocimiento dentro de la comunidad, en las que se haga constar que el aspirante no ha tenido ni tiene relación alguna con hechos delictivos conocidos.

La cultura del cuidado

Una de las mayores influencias que las ideas del Buen Convivir tienen en el discurso de los habitantes de Tancítaro es la denominada cultura eco-comunitaria del cuidado. La versión jesuita entiende esta cultura como aquella que promueva “significaciones comunes por medio de relatos locales que revinculen a las personas con la tierra y la comunidad” (Jesuitas por la Paz, 2016: 225). Y la interpretación que el equipo de gobierno de Tancítaro da la dimensión eco-comunitaria se recoge en el Art. 2 del Reglamento, ni más ni menos que en la propia definición que dan del Buen Convivir:

Construcción de condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que promueven el cuidado de la vida, favoreciendo la comunicación y la confianza entre las personas, las familias y refuerzan el sentido de vida comunitario y festivo, fomentando el cuidado de la tierra, la naturaleza y el medio ambiente (H. Ayuntamiento Tancítaro, 2015b: 4).

Este punto se desarrolla como política pública en dos direcciones. Por un lado, se constata explícitamente –y ello en sí mismo ya constituye un gran avance– la preocupación por trabajar a través de política pública en la solución de problemas medioambientales, a saber, los usos del suelo agrícola, la contaminación del agua o la protección del bosque¹¹. También existe una preocupación explícita en el cuidado de la persona con políticas de prevención de problemas relacionados con el consumo de alcohol, tabaco y drogas. Así

¹¹ La tala clandestina en bosques comunales es una de las actividades delictivas llevada a cabo por el crimen organizado a lo largo y ancho de México.

reza parte de la Declaración del Día de la Comunidad (Sociedad Civil Organizada de Tancítaro, 2016):

Ahora, lograda la tranquilidad en nuestro pueblo, el reto es seguir articulados para combatir la venta y distribución de drogas, el abuso en el consumo de alcohol, el cambio de uso de suelo, así como la justicia que se toma por propia mano sin respetar a la autoridad¹², y sobre todo, combatir a un enemigo común: la indiferencia.

Por otro lado, las soluciones ambientalistas se asocian directamente al trabajo comunitario. Jesuitas por la Paz (2016: 233) recoge la necesidad de “repensar lo económico [...] como un medio para construir el Buen Convivir [lo que implica] recuperar el valor del trabajo y lo comunitario”. Veamos ahora la reconstrucción que los tancitarense hacen de esa idea. Como política pública, el equipo de gobierno aboga por “un municipio reforestado con la participación de los ciudadanos y que fomente la reducción de químicos y el uso de productor orgánicos en la agricultura” (H. Ayuntamiento Tancítaro, 2015a: 24).

El mundo de vida comunitario

Siguiendo a Hagene (2010: 219), el mundo de vida refiere al “dominio de la existencia social cotidiana y actividad práctica, entendida como lo que tomamos por dado, con la naturalidad de *las cosas como son*, propicio a la naturalización de los fenómenos culturales”. El mundo de vida comunitario sería entonces el conjunto de instituciones en las distintas dimensiones de la vida social que trabajan en la activación y reproducción de redes sociales, a través de las cuales se llevan a cabo las tareas colectivas en una mayoría de ocasiones. En suma, trabajar en redes es un hábito, es la forma como se hacen las cosas.

En el caso de Tancítaro, el diagnóstico de los jesuitas es claro. El contexto de violencia sistemática dispersó y desarticuló “los hábitos de la colaboración y el trabajo en equipo” (Jesuitas por la Paz, 2016: 17). Los grupos del crimen organizado “se incrustaron en el tejido social”; otorgaron préstamos y ofrecieron *protección* a los pobladores; y comenzaron a extorsionarlos, amenazarlos y asesinarlos (Beauregard, 27 de abril de 2015). Se trata entonces de recuperar “un tejido social vigoroso”, de “articular lazos vivos que aproximen a los individuos y a las familias y las integren en redes que les permitan controlar sus espacios y defender sus intereses frente a las demás entidades –incluidos el Estado y los mercados–” (Jesuitas por la Paz, 2016: 22-23).

¹² Las personas a las que hemos entrevistado coinciden en destacar que “todo el mundo tiene un arma en casa. (...) Ahora preferimos morir en casa a que nos lleven [secuestren y/o hagan desaparecer]” (Alberto, entrevista personal, 9 de agosto de 2017).

A nivel político, la asamblea y la policía comunitaria constituyen dos mecanismos de gran potencia explicativa en cuanto al funcionamiento de redes sociales. A nivel económico, el impulso al trabajo colectivo es una realidad tangible en los documentos analizados. A nivel propiamente social, las fiestas –cívicas y religiosas; familiares y comunitarias– son el otro mecanismo –junto a las asambleas– señalado con fuerza por los misioneros jesuitas, y trasladado discursivamente por el equipo de gobierno a sus propuestas sobre “recreación a través de la cultura”:

En esta administración valoramos mucho nuestra cultura y reconocemos que tenemos tradiciones, fiestas y costumbres, que, al celebrarlas y vivenciarlas en comunidad, contribuyen al fortalecimiento del tejido social, [...] una convivencia sana entre sus habitantes (H. Ayuntamiento Tancítaro, 2015a: 89).

En este punto del análisis, los autores estaríamos en disposición de señalar que, primero, lo que hace que los discursos y prácticas de los habitantes de Tancítaro puedan incluirse en la plataforma del Buen Vivir es que los tancitarenses son comunidad, quieren tener y tienen un proyecto comunitario, cuestión que comparten con las experiencias bolivianas, ecuatorianas, mexicanas, etcétera; segundo, no es posible un análisis del mundo de vida comunitario en Tancítaro que no contemple conjuntamente las ideas de participación, confianza y cultura del cuidado; y en definitiva, lo que estamos exponiendo es la versión tancitarenses del Buen Vivir como el conjunto de acciones políticas encaminadas a recuperar “la confianza para fomentar la participación ciudadana y la organización comunitaria” (H. Ayuntamiento Tancítaro, 2015a: 63), cerrándose de esta manera la articulación comunidad-participación-confianza.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Si nos atenemos a la base lingüística aymara, *suma qamaña* quiere decir “el saber convivir y apoyarnos los unos a los otros” (Albó, 2009: 28). Si debatimos qué hay de esto en la vida cotidiana de las comunidades aymaras, el propio Albó (2009: 34) nos remite a la conflictividad y dialéctica propia de toda comunidad humana, destacando que el Buen Convivir “sigue siempre en pugna con otras realidades cotidianas más prosaicas, llenas de chismes y envidias y a veces incluso violentas”. Si analizamos las constituciones boliviana y ecuatoriana, encontraremos un sinfín de fórmulas occidentalizadas que tiene en común la referencia a los vocablos en lengua castellana “buen (con)vivir” como “bienestar colectivo regido por normas culturalmente apropiadas” (Escobar, 2016: 26). En suma, hablamos de un largo y complejo proceso que, con mayor o menor acierto según quién lo valore, indica fehacientemente una

construcción sociohistórica. En otras palabras, el Buen Convivir englobaría un conjunto de prácticas y discursos que han de valorarse de manera dinámica en función de los concretos contextos social (en una sociedad con un conjunto de lugares comunes y percepciones sociales compartidas) e histórico (en un marco espacial y temporalmente situado, con un recorrido previo y, por tanto, cambiante).

En este trabajo, los autores hemos realizado un seguimiento a la vía tancitarense del Buen Vivir. Con idéntico punto de partida de un Buen Convivir “entre todos nosotros y también con la Madre Tierra que a todos nos cobija” (Albó, 2009: 39) y hasta llegar por ejemplo a la definición del Reglamento del Consejo Ciudadano del Buen Convivir de Tancítaro, hay un complejo recorrido de interpretaciones y reinterpretaciones. Con la seguridad de saltarnos otros eslabones de la cadena, hemos citado a Xavier Albó, jesuita, catalán y boliviano; hemos señalado más tarde a la Compañía de Jesús en México, la cual comparte y difunde entre sus miembros diferentes ideas –incluido el Buen Convivir trabajado por Albó– a través de los *conversatorios ignacianos*; dentro de estos conversatorios, nos hemos referido a la labor de reinterpretación de algunos investigadores pertenecientes a universidades jesuitas en Ciudad de México, Guadalajara y Puebla; hemos entrevistado a los concretos misioneros que llegan a Tancítaro, quienes se reúnen y trasladan el proyecto de reconstrucción del tejido social a las autoridades políticas y religiosas del municipio; hemos analizado a continuación la *traducción* por las autoridades del mencionado proyecto a documentos de naturaleza pública como el Reglamento, el Plan Municipal y la Declaración del Día de la Comunidad; y finalmente, hemos observado las interacciones y discursos de la población respecto al Buen Vivir (el vecino que llega con las cartas de recomendación para integrarse en la policía comunitaria).

Este seguimiento nos permite señalar tres cuestiones que nos parecen relevantes. En primer lugar, el Buen Vivir es una construcción social, está condicionado por el cambio social. Y esto significa exactamente que su conceptualización ha de estar sujeta a las circunstancias sociales, geográficas e históricas de cada contexto local. En el caso de Tancítaro, se trata de un contexto de post-violencia y de articulación de sinergias que a la fecha mantiene al municipio en una tensa paz. Los actores que han reinterpretado el Buen Convivir para Tancítaro son personas que han vivido de manera dramática las distintas violencias implementadas por el crimen organizado: intimidación, amenaza, extorsión, violación, desaparición, reclutamiento forzado, linchamiento, tortura, decapitación, asesinato.

En segundo lugar, consideramos que existe un piso básico de discursos y prácticas sociales comunes al conjunto de experiencias que se (auto)denominan del Buen (Con)Vivir, a saber, el mundo de vida comunitario como

conjunto de instituciones sociales que trabajan en la activación y reproducción de redes con las que llevar a cabo las tareas colectivas. Participación ciudadana, confianza colectiva, trabajo solidario, cuidado de las personas y el medioambiente, asambleas por consenso popular, fiestas integradoras, constituyen los elementos que nos permiten hablar en Tancitaro de un mundo de vida comunitario. Los jesuitas mexicanos han leído esto a la perfección: se trata de buscar “la manera de articular lazos vivos que aproximen a los individuos y a las familias y las integren en redes que les permitan controlar sus espacios y defender sus intereses” (Jesuitas por la Paz, 2016: 22).

Por último, los buenos vivires comparten igualmente “una mirada puesta en el futuro; (...) un horizonte utópico de cambio” (Gudynas, 2011: 18) que no es otro que el orientado a “la producción y a la reproducción democráticas de una sociedad democrática” (Quijano, 2011: 77). En este contexto, los tancitarenses constituyen un caso paradigmático de determinación y de dignidad en su búsqueda del “buen rumbo que queremos vivir como sociedad” (Sociedad Civil Organizada de Tancitaro, 2016). En palabras de una de las personas que entrevistamos en las barricadas de autodefensa (Enrique, entrevista personal, 10 de agosto de 2017): “usted no me va a decir con cuántas tortillas se me quita el hambre; eso se lo digo yo”, dando a entender que, en sus interacciones con los diferentes agentes del Estado y los grupos del crimen organizado, la última palabra sobre su futuro la tiene la ciudadanía.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A. (2008). “El Buen Vivir, una oportunidad por construir”. *Ecuador Debate*, 75, 33-47.
- Adler-Lomnitz, L. (1994). *Redes sociales, cultura y poder: Ensayos de antropología latinoamericana*. Ciudad de México: FLACSO – Porrúa.
- Albó, X. (2009). “Sumak qamaña = El buen convivir”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 4, 25-40. <https://doi.org/10.14198/OBETS2009.4.03>
- Altmann, P. (2016). “Buen Vivir como propuesta política integral: Dimensiones del Sumak Kawsay”. *Mundos Plurales. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 3(1), 55-74. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.1.2016.2318>
- Beauregard, L. P. (27 de abril de 2015). La democracia de las trincheras. *El País*. <http://internacional.elpais.com/internacional/2015/04/26/actualidad/1430068447_918131.html> (Recuperado el 15 de junio de 2019).
- Carrasco, M. y Ramírez, S. (2015). “Somos un pueblo, precisamos un territorio porque allí es donde da la vida indígena; sin territorio no hay identidad como pueblo. Buen Vivir en Argentina”. *Pueblos y fronteras*, 10(19), 28-51. <http://dx.doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2015.19.44>

- Castro, P. (2000). “El gobierno indígena en Cozoyoapan: un acercamiento político de la estructura de cargos comunitarios”. En H. Tejera (Coord.), *Antropología política. Enfoques contemporáneos*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Cendejas, J. M., Arroyo, O. y Sánchez, A. (2015). “Comunalidad y Buen Vivir como estrategias indígenas frente a la violencia en Michoacán: Los casos de Cherán y San Miguel de Aquila”. *Pueblos y fronteras*, 10(19), 257-284. <http://dx.doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2015.19.53>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos – CNDH (2015). *Informe especial sobre los grupos de autodefensa en el Estado de Michoacán y las violaciones a los derechos humanos relacionados con el conflicto*. <http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Informes/Especiales/2016_IE_gruposautodefensa.pdf> (Recuperado el 15 de junio de 2019).
- Covarrubias, G. (Coord.) (2012). *Violencia y cultura en México*. Ciudad de México: CONACULTA.
- Cubillo-Guevara, A. P. e Hidalgo-Capitán, A. L. (2015). “El *sumak kawsay* genuino como fenómeno social amazónico ecuatoriano”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 10(2), 301-333. <https://doi.org/10.14198/OBETS2015.10.2.02>
- Dávalos, P. (5 de agosto 2008). Reflexiones sobre el *sumak kawsay* (buen vivir) y las teorías del desarrollo. *América Latina en Movimiento – ALAI*. <<http://alainet.org/active/25617>> (Recuperado el 15 de junio de 2019).
- De la Tejera, B., Santos, A., Santamaría, H., Gómez, T. y Olivares, C. (2013). “El oro verde en Michoacán: ¿un crecimiento sin fronteras?”. *Economía y Sociedad*, 29, 15-40.
- Equipo RTS (Junio 2017). Boletín informativo Tancitaro Núm. 1.
- Escobar, A. (2016). “*Sentipensar* con la Tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del Sur”. *AIBR – Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11-32. <https://doi.org/10.11156/aibr.110102>
- Fazio, C. (27 de abril de 2015). La catástrofe que viene. *La Jornada*. <<https://www.jornada.com.mx/2015/04/27/opinion/020a1pol>> (Recuperado el 19 de junio de 2019).
- Fuentes, A. y Paleta, G. (2015). “Violencia y autodefensas comunitarias en Michoacán, México”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 53, 171-186. <https://doi.org/10.17141/iconos.53.2015.1702>
- Gudynas, E. (2011). “Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo”. *América Latina en Movimiento – ALAI*, 462, 1-20.
- Gudynas, E. (2014). “Las disputas sobre el desarrollo y los sentidos de las alternativas”. *Kavilando*, 6(1), 15-26.
- Guerrero, E. (1 de enero de 2016). La inseguridad 2013-2015. *Nexos*. <<https://www.nexos.com.mx/?p=27269>> (Recuperado el 19 de junio de 2019).
- H. Ayuntamiento Tancitaro (2015a). Plan Municipal de Desarrollo 2015-2018.
- H. Ayuntamiento Tancitaro (2015b). Reglamento del Consejo Ciudadano del Buen Convivir para el Municipio de Tancitaro, Michoacán.
- Hagene, T. (2010). “Elections in the Context of Everyday Practices: Views from a *Pueblo Originario* in Mexico City 2006”. *Forum for Development Studies*, 37(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/08039411003757561>

- Hagene, T. y González-Fuente, I. (2016) "Deep Politics: Community Adaptations to Political Clientelism in Twenty-First-Century Mexico". *Latin American Research Review*, 51(2), 3-23. <https://doi.org/10.1353/lar.2016.0019>
- Hidalgo-Capitán, A. L. y Cubillo-Guevara, A. P. (2014). "Seis debates abiertos sobre el *sumak kawsay*". *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 48, 25-40. <https://doi.org/10.17141/iconos.48.2014.1204>
- INEGI – Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2010. XIII Censo general de población y vivienda. Aguascalientes: INEGI.
- Jesuitas por la Paz (2016). *Reconstrucción del tejido social: Una apuesta por la paz*. Ciudad de México: Centro de Investigación y Acción Social por la Paz.
- Korsbaek, L. (2009). "El sistema de cargos en San Francisco Oxtotilpan". En L. Korsbaek y F. Cámara (Eds.), *Etnografía del sistema de cargos en comunidades indígenas del Estado de México*. Ciudad de México: MC editores.
- Macleod, M. (2015). "Buen Vivir, desarrollo y depredación neoliberal en el Siglo XXI". *Pueblos y fronteras*, 10(19), 80-108. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2015.19.46>
- Marañón-Pimentel, B. y López-Córdoba, D. (2016). "Del desarrollo capitalista al Buen Vivir desde la descolonialidad del poder". *Intersticios de la política y la cultura*, 5(10), 5-20.
- Ortelli, P. y Gómez, M. (2015). "Perspectivas sobre el Buen Vivir en un municipio Tsotsil de los Altos de Chiapas". *Pueblos y fronteras*, 10(19), 142-170. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2015.19.48>
- Padilla, L. (8 de mayo de 2015). En Tancítaro, PRI, PAN y PRD sí se pusieron de acuerdo. *Milenio*. <http://www.milenio.com/politica/elecciones_Tancitaro-elecciones_Michoacan-doctor_Cuadros-Arturo_Olivera_Gutierrez_0_514148600.html> (Recuperado el 15 de junio de 2019).
- Portes, A. (1998). "Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology". *Latin Annual Review of Sociology*, 24, 1-24. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1>
- Quijano, A. (2011). "*Bien vivir*: entre el *desarrollo* y la *des/colonialidad del poder*". *Ecuador Debate*, 84, 77-88.
- Rahnema, M. (2009). "Participación". En W. Sachs (Ed.), *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Lima: Pratec. <<https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/SESSION-6-Sachs-Diccionario-Del-Desarrollo.pdf>> (Recuperado el 17 de junio de 2019).
- Ramírez Goicoechea, E. (2011). *Etnicidad, identidad, interculturalidad. Teorías, conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces – Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- SEDESOL – Secretaría de Desarrollo Social (2013). Catálogo de localidades. Ciudad de México: SEDESOL. <<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=16&mun=083>> (Recuperado el 15 de junio de 2019).
- Semo, I. (20 de julio de 2013). El misterioso precio del limón. *La Jornada*. <<https://www.jornada.com.mx/2013/07/20/opinion/017a2pol>> (Recuperado el 19 de junio de 2019).

- Valdés, G. (2013). *Historia del narcotráfico en México*. Ciudad de México: Aguilar.
- Villalobos, J. (1 de enero 2012). Nuevos mitos de la guerra contra el Narco. *Nexos*. <<https://www.nexos.com.mx/?p=14631>> (Recuperado el 15 de junio de 2019).
- Viola, A. (2014). “Discursos “pachamamistas” versus políticas desarrollistas: el debate sobre el *sumak kawsay* en los Andes”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 48, 55-72. <https://doi.org/10.17141/iconos.48.2014.1209>

NOTAS BIOGRÁFICAS

Íñigo González-Fuente es Doctor en Antropología por la Universidad de Salamanca. Actualmente es Personal Docente e Investigador en el Dpto. de Educación de la Universidad de Cantabria e Investigador Vinculado al Instituto de Iberoamérica de la U. de Salamanca. Sus principales líneas de investigación son juventud, nuevas ruralidades, consumo y educación intercultural, tanto en España como en México.

E-mail: inigo.gonzalez@unican.es

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8963-7897>

Guillermo Paleta Pérez es Doctor en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM. Asimismo, es Investigador en la Unidad Académica de Estudios Regionales de la UNAM (Sede Jiquilpan, Michoacán). Sus principales líneas de investigación son Antropología histórica, paisaje y territorio, violencia y autodefensas comunitarias.

E-mail: gpaleta@humanidades.unam.mx

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-0741>

Recibido: 06-12-2017

Aceptado: 27-09-2019

**LA PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTADO
EN EL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN
PARA LA PAZ TRANSFORMADORA**
**PARTICIPATION OF STUDENTS IN THE CURRICULAR
DESIGN OF EDUCATION FOR TRANSFORMATIVE PEACE**

Manuel Montañés Serrano

Universidad de Valladolid, España.
investigacionparticipada@gmail.com

Esteban A. Ramos Muslera

Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS).
Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), Honduras.
esteban.ramos@unah.edu.hn, esteban.ramos@gmail.com

Cómo citar / citation

Montañés, M. y Ramos. EA (2019) “La participación del estudiantado en el diseño curricular de la educación para la paz transformadora”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2): 437-470. doi: 10.14198/OBETS2019.14.2.06

Resumen

Teniendo como finalidad mejorar la currícula del programa Jóvenes Voluntari@s Universitari@s por la Paz del Área de Paz del Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), se desarrolló un proceso participativo entre los y las participantes recurriendo a la metodología de la sistematización consistente en una crítica reconstrucción de la experiencia educativa con la que propiciar la reflexión

colectiva sobre el proceso vivido. En este artículo se expone el marco teórico de partida, la metodología empleada y los resultados del proceso implementado.

Palabras Clave: Educación; Paz; Educación para la Paz; Metodología sistematización; Participación; Práxis; Producción participativa de conocimiento; Sentipensar.

Abstract

With the purpose of improving the curriculum of the University Young Volunteers for Peace program of the Peace Area of the University Institute for Democracy, Peace and Security (IUDPAS) of the National Autonomous University of Honduras (UNAH), a participatory process was developed among the participants using the systematization methodology consisting of a critical reconstruction of the educational experience in order to encourage collective reflection on the process. This article presents the starting theoretical framework, the methodology used and the results of the implemented process.

Keywords: Education; Peace; Education for Peace; Systematization Methodology; Participation; Praxis; Participatory Production of Knowledge; Feeling-thinking.

Extended Abstract

With the purpose of improving the curriculum of the University Young Volunteers for Peace program in the Peace Area of the University Institute for Democracy, Peace and Security (IUDPAS) of the National Autonomous University of Honduras (UNAH), a participatory process was developed among the participants using the systematization methodology consisting of a critical reconstruction of the educational experience in order to encourage collective reflection on the process.

The central axis of reflection on the systematization was the contributing and limiting factors in the development of knowledge, attitudes and practices related to Education for Peace. In order to develop this axis, four thematic blocks were proposed: 1) Reconstruction of the formative components of the program and assessment of associated experiences; 2) Assessment of the sociocultural context in which the program is developed; 3) Assessment of the purpose and usefulness of the program, of the significant lessons learned, attitudinal and behavioral changes; 4) Assessment of the formative components of the program and its methodology. The systematization of the experience was structured in four phases: 1) Design of the systematization and documental analysis; 2) Recovery of the educational experience; 3)

Collection and analysis of the primary information; and, 4) Devolution of the analyzed information, second reflexivity and construction of proposals.

This reflective and deliberative process generated multiple and significant proposals, among which are the following:

- Incorporation into the curriculum of the program of the systematization of the educational experience as a tool for reflection and systematic improvement of the formative process.
- Incorporation into the program's curriculum of a fourth training component: "training seminars and dissemination of knowledge"; consisting of the periodic holding of monographic seminars on topics such as "nonviolence", "democracy and citizen participation", "development on a human scale", "peacebuilding experiences", issues related to the analysis of the social, political and economic situation of the country, and topics of interest to the team facilitators.
- Creation of a Motor Group made up of the academic management of the program, the team of facilitators and participants who assume responsibilities in the follow-up of the teamwork activities, with the aim of promoting the collegiate direction and coordination of the program.
- Creation of three work commissions (education, communication and research) made up of the team facilitators and interested first-entry volunteers, in order to strengthen the strategic lines developed by the Peace Area of the University Institute on Democracy, Peace and Security.
- Empowerment of the responsibilities and functions of the team of facilitators: training of the team of participants for the application of techniques, dynamics, exercises and games, and promotion of the mediation of thematic contents during the workshops.
- Constitution of a youth association promoted by the graduates of the JVUP program.
- Ratification of the planned workshops and adaptation of thematic contents: Incorporation of new roles in the "Presidential Cabinet" dynamic of the "Methodologies for Peace" workshop to reinforce the debate on the consideration of the person as a subject of research and action for peace; incorporation of an exercise of devolution and second reflexivity during the "Education for Peace" workshop with the objective of collectively evaluating the performance of the participants in the program; Design and incorporation of a practical case for the "Human Rights" workshop with the objective of facilitating the understanding of the concepts of legality, legitimacy and disobedience; and, incorporation of the LGTBIQ approach in the "Gender" workshop.

- Expansion of thematic content: design and incorporation of a workshop denominated “Managing emotions”.
- Creation of working groups different from the work teams corresponding to the training component of “actions for peace” in the framework of the workshops, with the aim of strengthening relations between all program participants.
- Improvement of the selection process of team facilitators: establishment of a selection system among the volunteers who have graduated from the program.
- Adequacy of the planned methodology for the participatory development of teamwork: improvement of the instrument “Covenant of Responsibilities” intended for the discussion of its contents as the end point of the phase dedicated to “informal team meetings and encounters for group cohesion”, and promotion of recreational activities to foster relationships of trust and friendship between members of the team.
- Improvement of the teamwork monitoring system: establishment of weekly coordination meetings between the team of facilitators, and design and application of an online monitoring questionnaire to the members of each team whose results are presented for collective debate.
- Improvement of the process for setting up work teams: design and implementation of a methodology consisting of the pre-definition by the team of facilitators of four general ideas of different “actions for peace”, and creation of work teams according to the interest that these arouse among volunteers.
- Establishment of incentives and honorary recognitions for the most active volunteers of the work teams with the intention of strengthening their commitment and stimulating their interest in continuing to be linked to the program during the next cohort as team facilitators.

The analysis, assessment, reflection and participatory deliberation, in addition to formulating proposals, led to theorizing about what is done, about how it is done, about what it is done for, and about the set of factors related to the construction of learning, changes in attitude and behavior experienced. Accordingly, Education in and for Transformative Peace (EpPT) is conceived as the participatory, practical and dialogical process of feeling-thinking for the construction (reinforcement or impulse) of a knowledge, a feeling and a doing (and a wanting to know, of a will to feel, and a will to do) that promotes the nonviolent transformation of conflicts and of convivial models that violate, inhibit and pseudo-satisfy each other into convivial models of synergic attention to needs, in, between and from the subjects who give life to this process.

1. INTRODUCCIÓN

Jóvenes Voluntari@s Universitari@s por la Paz es un programa de Educación para la Paz coordinado por el Área de Paz del Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), cuyo objetivo es formar jóvenes estudiantes universitarios como promotores y promotoras de Paz Transformadora (Montañés y Ramos, 2012; Ramos, 2015; 2016). Desde el año 2014 hasta el año 2018 se han formado más de 120 jóvenes en cuatro consecutivas cohortes a partir del desarrollo de los siguientes tres componentes formativos:

- 1) Talleres presenciales teórico-prácticos en los que se abordan temáticas relacionadas con la disciplina de los Estudios de la Paz y el Conflicto. Cada uno de estos talleres son impartidos de acuerdo con una estrategia participativa dialógica-conversacional y socio-afectiva, haciendo uso de técnicas, juegos y dinámicas participativas e implicativas mediante las que se facilita la construcción colectiva del conocimiento y la reflexión crítica¹.
- 2) “Acción para la paz”: diseño, planificación, ejecución y evaluación de una iniciativa contribuyente a la paz en equipos de trabajo conformados por voluntarios de primer ingreso y dinamizadores² de equipo.
- 3) “Convivencia sociocomunitaria”: visita a una comunidad rural del país en situación vulnerable, en la cual se desarrollan múltiples conversaciones entre los participantes del programa, los habitantes de la comunidad y sus organizaciones de base con el fin de conocer la situación que se vivencia en la zona y los procesos organizativos destinados a la construcción de paz y la defensa de los derechos humanos³.

¹ El plan de estudios correspondiente a la tercera generación incluyó el desarrollo de los siguientes talleres: “Teoría de la paz”, “Teoría del conflicto”, “Metodologías para la paz”, “Planificación de acciones para la paz (I y II)”, “Educación para la paz”, “Derechos Humanos”, y “Género”. En la cuarta cohorte, tras los primeros resultados derivados de la presente sistematización, se incluyó el taller “Manejo de las emociones”.

² Los dinamizadores de equipo son voluntarios egresados de anteriores cohortes del programa que se convierten en los facilitadores del trabajo de cada equipo, asumiendo la responsabilidad de promover la construcción participativa de la acción para la paz. Para ello siguen una metodología que se estructura en las siguientes 4 fases: 1) reuniones y encuentros informales de equipo para la cohesión grupal, 2) análisis de la problemática a abordar y construcción de la finalidad de la acción para la paz, 3) definición de la acción para la paz y reparto de responsabilidades, y, 4) implementación y evaluación de la acción para la paz.

³ La convivencia sociocomunitaria se desarrolla mediante una agenda de trabajo consensuada entre la dirección académica del programa y las organizaciones sociales de

Con la finalidad de mejorar la currícula del programa y fortalecer el proceso formativo en la tercera y cuarta cohorte se desarrolló un proceso participativo recurriendo a la metodología de la sistematización (Jara, 1994; 2006; 2014). Esta sistematización consistió en un proceso de interpretación crítica basado en la reconstrucción de la experiencia y el ordenamiento de la información recogida al objeto de facilitar una reflexión colectiva sobre el proceso vivido. De este modo fue posible conocer los factores intervinientes en el desarrollo del programa y su importancia en los aprendizajes construidos por los participantes, así como en los cambios de actitudes y comportamientos generados. Asimismo, fue posible construir colectivamente una serie de propuestas contribuyentes a la mejora del programa. En este artículo se expone el marco teórico de partida, la metodología empleada y los resultados del proceso implementado.

2. NACIMIENTO Y MODELOS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Consecutivas “olas” o “fuentes generadoras”, según Jares (1991), contribuyeron a la emergencia de la Educación para la Paz tras el embrión que significó el Movimiento de la Escuela Nueva. De hecho, es posible situar el nacimiento de la Educación para la Paz (en adelante, EpP) tras el fin de la Primera Guerra Mundial (Narváez, 2006; Apala, 2008) al socaire del llamado Movimiento de la Escuela Nueva (*New School Movement*), un movimiento de renovación pedagógica orientado a alcanzar la paz a través de la educación (Ribotta, 2011). Este movimiento planteaba la necesidad de una educación basada en la promoción de principios y valores que formaran al ser humano integralmente, deslegitimando el uso de la violencia que la educación tradicional sostenía y que era respaldada por múltiples gobiernos al considerar que la paz debía mantenerse mediante la disuasión armada (Hicks, 1993). Asimismo, apostaba por favorecer “el internacionalismo [con] la idea de evitar la guerra” (Jares, 2004: 19) convirtiéndose en el germen de la Educación para la Paz (Fernández-Herrería, 2004; Jares, 1991): una educación que se decantaba por la promoción de las instituciones internacionales y la instauración de valores pacíficos para evitar nuevas contiendas armadas (Jares, 1991). El utopismo pedagógico de la Escuela Nueva –entendido como que una educación internacionalista adaptada a las necesidades e intereses de la infancia por sí sola podía evitar la violencia al facilitar a educadores y educandos la superación de

las comunidades. Al finalizar ésta, los participantes del programa deben realizar un ensayo final o producir materiales de comunicación susceptibles de ser publicados como instrumentos de denuncia y exigibilidad de derechos.

las contradicciones en la vida diaria— terminaría negando el carácter político de la educación (Gadotti, 2003), y, con ello, las causas estructurales de los conflictos y los intereses políticos, económicos y culturales subyacentes en toda confrontación armada (Jares, 1991). En este sentido, podría decirse que la Escuela Nueva no tuvo gran éxito si se repara que pocos años más tarde de la Primera tuvo lugar la Segunda Guerra Mundial. En todo caso, la semilla sembrada comenzaría, gradualmente, a dar sus frutos tras la creación de las Naciones Unidas y la UNESCO; organismos internacionales que promovieron la Educación para la Comprensión Internacional, la Educación en Derechos Humanos, y la Educación para el Desarme.

La Educación para la Comprensión Internacional se desarrollaría de acuerdo con los siguientes objetivos: enseñar el modo de vida de los otros pueblos y reconocer los aportes de las naciones al patrimonio común de la humanidad para comprender y valorar la interdependencia mundial; propiciar la solidaridad; reconocer y respetar la diversidad cultural, étnica y política de los pueblos; y promover, en los centros escolares, los principios de la democracia, la libertad y la igualdad propiciando la cooperación de las naciones con las organizaciones internacionales (Jares, 1995). Entre los objetivos de la Educación para los Derechos Humanos se encontrarían el comprender los Derechos Humanos y las libertades fundamentales; facilitar la identificación de las violaciones de los Derechos Humanos; conocer la labor de los organismos que luchan en defensa de los Derechos Humanos; “relacionar los Derechos Humanos con las nociones de justicia, igualdad, libertad, paz, dignidad y democracia; identificar las causas sociales que generan violencia y valorar las estrategias de lucha tendentes a hacer desaparecer en la humanidad todo tipo de violencia” (Jares, 1995: 7), mediante “el análisis y monitoreo del cumplimiento de esos derechos así como de los derechos sociales, culturales y políticos por parte de los Estados” (Cabezudo, 2015: 133). Y entre los objetivos de la Educación para el Desarme se encontrarían la comprensión del concepto de desarme; el análisis del estado-nación y el sistema-guerra; “conocer las causas, naturaleza y consecuencias del rearme; comparar gastos militares y necesidades sociales; analizar el comercio de armas; cuestionar el militarismo y su relación con la aplicación de los Derechos Humanos y el subdesarrollo; comprender y favorecer la objeción de conciencia al servicio militar y a la guerra” (Jares, 1995: 7); y favorecer actitudes de rechazo a discursos belicistas, de incitación a la guerra y al militarismo.

Estos programas educativos fungieron como los antecesores de la llamada Educación para el Desarrollo, la cual, complementada con el legado gandhia-

no y la conceptualización de la Paz Positiva⁴ formulada por Johan Galtung en la década de los '60, dieron lugar a la EpP propiamente dicha. Entre los objetivos de la Educación para el Desarrollo se encontraban dar a conocer el concepto de desarrollo; analizar los antecedentes históricos del subdesarrollo; analizar y propiciar actitudes críticas con el intercambio desigual en las relaciones Norte-Sur y el orden económico internacional; “comprender el problema de la deuda externa, analizar la situación de la población del hemisferio sur y los problemas migratorios; indagar en la problemática de la alimentación y el hambre; comprender los procesos de industrialización, transferencia tecnológica, contaminación y catástrofes industriales en los países dependientes” (Jares, 1995: 7); indagar y cuestionar la relación entre el comercio de armas y el subdesarrollo; fomentar actitudes de solidaridad; cuestionar las actitudes paternalistas y neocoloniales; y relacionar los hábitos de consumo con la educación para el desarrollo (Jares, 1995). Y entre las contribuciones fundamentales del legado gandhiano, los siguientes principios: el énfasis en la autonomía como primer paso para conseguir la libertad; el aprender a ser autosuficientes material y mentalmente; la armonización cuerpo-intelecto-sensibilidad-espíritu; la importancia de las estrategias no violentas; el entrenamiento en las estrategias de lucha no violenta; la educación por medio del trabajo; la autoctonía cultural; la plena concordancia entre los fines y los métodos a emplear; y la integración del proceso educativo en la comunidad (Jares, 1995). Así, la EpP emergería como una educación orientada a incidir en la sociedad civil de acuerdo con la perspectiva de Paz Positiva. Es decir, como una educación comprometida con el estímulo de conocimientos, actitudes y destrezas para la comprensión de la Paz Positiva; el estudio de los obstáculos que provocan su inexistencia; la transformación de conflictos haciendo énfasis en la dimensión de oportunidad de éstos; y la exploración de futuros alternativos para la construcción de un mundo más justo (Hicks,

⁴ La concepción de la Paz Positiva comprende la paz como un orden social vinculado a dos necesarias y complementarias condiciones: por un lado, la ausencia de las tres tipologías de violencia distinguidas por el propio Galtung (1985) –Violencia Directa (actos de destrucción cometidos entre personas en un espacio-tiempo concreto); Violencia Estructural (derivada del sistema que dificulta o imposibilita la atención de las necesidades); y, Violencia Cultural (aquella que legitima socialmente las anteriores tipologías de violencia fomentando su reproducción)– y, por otro lado, la presencia efectiva de sus opuestos –Paz Directa (ausencia de enfrentamientos violentos entre seres humanos y presencia de mecanismos de regulación de conflictos); Paz Estructural (ausencia de inequidades y presencia material de justicia social, económica y política); y, Paz Cultural (ausencia de rasgos culturales que legitiman el uso y la reproducción de violencias, y presencia de rasgos culturales y valores universales que impulsan la Paz Directa y la Paz Estructural)– que conformarían las tres dimensiones de la Paz Positiva.

1993). Y, a su vez, como una educación entendida como herramienta para responder a los problemas derivados de los conflictos y de la violencia (Hicks, 1993), capaz de propiciar la transformación de la violencia cultural en la paz cultural. Al respecto, afirmarí­a Fisas (2001: 36-39) que la EpP tendr­a como finalidad última construir una ciudadanía respetuosa de todas las formas de vida, mediante la promoción de los valores del humanismo moderno: solidaridad, fraternidad, justicia, libertad y desarrollo sostenible.

De acuerdo con este planteamiento surgir­a la distinción entre Educación sobre la Paz y Educación para la Paz (Hicks, 1999). La Educación sobre la Paz pone el foco en transmitir información sobre la paz sin cuestionar la estructura educativa, ni tampoco el sistema político-económico en general. La Educación para la Paz, por su parte, se encuentra comprometida con la transformación de la estructura social, política y económica, la estructura del sistema educativo y el método de enseñanza-aprendizaje (Abarca, 2014). Esta segunda concepción desarrollaría múltiples propuestas y programas de EpP con diferentes alcances e intereses específicos. El Equipo del Programa por la Paz – ACODESI (2003: 57-58) realizó una taxonomía de propuestas de EpP, agrupándolas en dos grandes apartados: en el primero se incluyeron las propuestas centradas en el sistema educativo, y en el segundo, las propuestas que, sin desconocer el papel del sistema educativo, ampliaban su radio de acción, concentrándose en la acción sociopolítica. Dentro de este segundo grupo destacaron las propuestas englobadas en el Enfoque Liberacionista (Equipo del Programa por la Paz – ACODESI, 2003: 74-77), de clara inspiración Freireana (Freire, 1987). Jares (1999), por su parte, concibió tres modelos de Educación sobre y para la Paz, de los cuales dos se encontraban inspirados en la concepción positiva de la paz: el modelo hermenéutico-interpretativo y el modelo socio-crítico. El tercer modelo, el Técnico-positivista, fue considerado un modelo de Educación sobre la Paz, al encontrarse inspirado en la concepción negativa de la paz. La Paz Negativa (Galtung, 1985) –fundamentada en la concepción de la *Eirene* griega y de la *Pax* romana, respectivamente, que interpreta la paz como sinónimo de orden y control–, contribuyó a la cristalización de una idea según la cual eran los Estados y sus aparatos militares quienes debían fungir como los actores protagónicos de la paz y, no así, la ciudadanía. En este modelo se propugna una fórmula educativa según la cual el profesorado es el encargado de aplicar los objetivos cognoscitivos en el alumnado, entendiendo éste como mero receptor al más puro estilo de la “educación bancaria” (Freire, 1971).

El modelo hermenéutico-interpretativo se fundamenta en la concepción positiva de la paz y se centra en las relaciones interpersonales, “en la interdependencia de los fenómenos y de las personas y en la subjetividad” (Jares, 1999: 121). El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla de acuerdo con

un enfoque cognoscivista y afectivo que da especial relevancia a los procesos comunicativos entre las personas y sus relaciones. El profesorado coordina las interacciones y aprendizajes escolares y el papel del alumnado es activo en este proceso (Abarca, 2014).

Por su parte, el modelo sociocrítico se fundamenta en la concepción positiva de la paz y en la noviolencia entendidas como fórmulas prácticas para regular y promover el conflicto social de tal modo que sea posible contribuir eficazmente a la eliminación de las violencias estructurales (Galtung, 1985). La EpP, de acuerdo con este modelo, plantea la unificación de la teoría y la práctica –integrando conocimiento, acción y valores–; orienta el conocimiento hacia la emancipación y la liberación del ser humano, cuestionando la estructura política, social y económica impuesta, y promueve la participación y el compromiso con el cambio de todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la autorreflexión, la toma de decisiones consensuadas y la corresponsabilidad (Popkewitz, 1998, citado Cerdas, 2013: 197). Este modelo concibe la EpP como “un proceso que explora el desarrollo de las personas, el respeto por los derechos humanos y la dignidad humana [que ayuda] a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia, [y alienta] la transformación de actitudes, acciones, [y] normas de conducta” (Jares, 1995: 6). Asimismo, este modelo considera la EpP como un proceso de transformación y praxis individual y social, promotor de reflexiones críticas y de “soluciones ante las realidades injustas y violentas” (Cerdas, 2013: 190), para “alcanzar la triple armonía del hombre consigo mismo, con los demás y con la naturaleza” (Rodríguez, 1995: 33). En este sentido, el conocimiento y el tratamiento educativo de las manifestaciones de la Cultura de Paz constituyen un principio fundamental para prevenir cualquier tipo de violencia, visibilizando la presencia en nuestras vidas de múltiples situaciones pacíficas que nos permiten gestionar los conflictos de modo no violento, capacitándonos para seguir construyendo espacios y situaciones de convivencia pacífica no exenta de conflictos (Sánchez et al., 2019: 244).

El interés por hacer efectiva la EpP como proceso de formación de personas activas en la acción de paz (Fortat y Lintanf, 1989) condujo al propio Jares (1991,1995) a proponer una currícula detallada de posible aplicación concreta en el marco del sistema educativo formal. Los contenidos generales, principios y objetivos propios de esta currícula se derivarían a las mencionadas Educación para la Comprensión Internacional, Educación para los Derechos Humanos; Educación para el Desarme, y Educación para el Desarrollo, así como al legado gandhiano. A ellos se sumarían la Educación Intercultural y la Educación para el Conflicto y la Desobediencia. Los objetivos y principios de la Educación Intercultural contemplan la valoración de la diferencia y el

respeto por el otro; la visión conflictiva de la realidad y del contacto entre culturas, así como los conflictos internos de cada cultura; el análisis crítico de los estereotipos y prejuicios; el fortalecimiento y la práctica de la solidaridad; el desarrollo de actitudes críticas con el conformismo y la indiferencia (Jares, 1995). Y, por su parte, entre los objetivos y principios de la Educación para el Conflicto y la Desobediencia, se encuentran favorecer la afirmación y la confianza en uno mismo como paso previo a tener confianza en los demás; reconocer el conflicto como natural e inevitable en la vida humana; identificar y ejercitarse en el análisis de los conflictos; conocer y practicar técnicas y estrategias de afrontamiento no violento de los conflictos; identificar los intereses reales de las ideologías encubridoras de conflictos; favorecer actitudes de desobediencia ante situaciones de injusticia; y conocer personas, organizaciones y hechos históricos que hayan utilizado y en los que se haya aplicado métodos de lucha no violenta (Jares, 1995).

Todas estas modalidades educativas convergerían, en este modelo de EpP, para ser desarrolladas de acuerdo con una perspectiva de enseñanza-aprendizaje cognoscitivista, que priorizaría el método socio-afectivo y la organización cooperativa del espacio de enseñanza para aprender a aprender, así como mediante, a) el impulso de valores como la justicia, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, y el cuestionamiento de los valores propios de la cultura de violencia –como la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia, la insolidaridad, o el conformismo (Jares, 1995)-; b) el compromiso con la acción, como una invitación a la coherencia para hacer lo más corta posible la distancia entre lo que se dice y lo que se hace –así como “entre el currículum explícito y el oculto” (Jares, 1995: 6)-; y c) la apuesta por la continuidad, la constancia y la transversalización del currículum (Jares, 1995). En este sentido, la apuesta por el diálogo y “la cooperación como métodos básicos para poder comprender la complejidad de nuestra sociedad, prevenir y resolver conflictos” (Sánchez et al., 2019: 248), se debe concretar en la transformación positiva de todas “aquellas situaciones que imposibilitan la paz en espacios e interrelaciones sociales” (Sandoval, 2016: 98).

Los fundamentos teóricos y epistemológicos del modelo sociocrítico, entendidos tal como plantea Fernández-Herrera (2003) en un contexto de complementación y no de oposición, han sido de especial relevancia para la conceptualización de la Educación en y para la Paz de acuerdo con la perspectiva constructivista sociopráctica de la Paz Transformadora (Montañés y Ramos, 2012; Ramos, 2015; 2016); entendida “como un proceso vital de transformación de modelos que inhiben o violentan la atención de las necesidades del conjunto de la población en modelos sinérgicos de atención integral de las mismas” (Montañés y Ramos, 2012: 247). Propiciar la formulación de

propuestas sinérgicas con las que atender las necesidades del conjunto de la población requiere implementar procesos participativos de construcción colectiva de conocimiento y propuestas de actuación. Ello implica potenciar el trabajo en equipo, la participación, la construcción de consensos mediante la argumentación, la promoción del respeto y del diálogo partiendo de las posibilidades de las personas, de sus conocimientos previos y del desarrollo de sus habilidades (Rodríguez, 1995) en un proceso de enseñanza-aprendizaje sentipensante (Torre, 2000) ajustado a los principios de la “lógica compleja, dialógica, hologramática y recursiva” (Morin, 1995: 106), en permanente reconstrucción, y concebido para que los sujetos partícipes –entendidos como sistemas abiertos (Bertalanffy, 1978), práticos y autopoieticos (Maturana y Varela, 1990), reflexivos (Montañés, 2006), y no triviales (Foerster, 1991)– influyan en el diseño del proceso mismo. En esencia, teniendo en cuenta “la integridad del ser humano, la interrelación de las dimensiones cognitivas, afectivo-emocionales, de la acción y la experiencia” (Fernández-Herrería y López-López, 2014: 127) en el continuo existente entre leguaje y emocionar que constituye lo humano (Maturana, 1988), y que implica, necesariamente, la eliminación de la segregación entre educadores y educandos, esto es, entre enseñantes y los que aprehenden lo enseñado, en este caso, la construcción colectiva de la paz. Si bien, ello no significa que desaparezca la figura del profesorado, sino que éste reconfigura su papel. El profesorado ha de asumir la responsabilidad de la dinamización del proceso –préstese atención a que se ha dicho que ha de asumir la responsabilidad y no que solamente él se encargue de la misma–, ha de proporcionar los recursos técnicos, metodológicos, organizativos y materiales, y ha de crear un buen clima conversacional que motive e incentive la participación y la acción de paz: el profesorado debe actuar como experto metodológico, y, de igual modo, como experto temático, responsabilizándose de proporcionar los conocimientos socialmente cristalizados sobre la paz y el conflicto, así como propiciar el debate, el análisis y la reflexión sobre los mismos, orientar la puesta en práctica de éstos, y facilitar el diálogo con múltiples y diversos expertos vivenciales de la paz y el conflicto.

3. METODOLOGÍA

De acuerdo con Jara (2014: 94), la sistematización de experiencias educativas se ha de entender como, a) un proceso de reflexión individual y colectiva; b) que se desarrolla en relación a una práctica vivida; c) realizándose una reconstrucción ordenada de lo ocurrido; d) provocando la emergencia de una mirada crítica sobre la experiencia; e) capaz de producir nuevos conocimientos. Estos conocimientos han de construirse, tal como plantea Alfonso Torres

(1999), a partir del reconocimiento y la interpretación crítica de los sentidos y de las lógicas que constituyen la experiencia. Esto es, la sistematización de experiencias se ha de comprender como un ejercicio intencionado “que busca penetrar en la trama próximo-compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido” (Jara, 2014: 91) que permite analizar, medir o valorar los resultados obtenidos, identificando las brechas entre lo que se planificó y lo que se consiguió.

El eje que vertebró la reflexión central de la sistematización fueron los factores contribuyentes y limitantes del desarrollo de conocimientos, actitudes y prácticas potencialmente generadoras de Paz Transformadora. Para desarrollar este eje, se contemplaron cuatro bloques temáticos, los cuales nutrieron de materia prima la reflexión colectiva. Los bloques fueron los siguientes:

- Bloque Temático 1. Valoración de las vivencias asociadas con el proceso formativo.
- Bloque Temático 2. Valoración del contexto sociocultural en el que se desarrolla el programa.
- Bloque Temático 3. Valoración de la finalidad y utilidad del programa, de los aprendizajes significativos, cambios actitudinales y de comportamiento destacados.
- Bloque Temático 4. Valoración de la metodología del proceso.

La sistematización de la experiencia se estructuró en cuatro fases:

Fase I. Diseño de la sistematización y análisis documental

En esta fase se diseñó el protocolo de investigación y se planificó el desarrollo metodológico de la sistematización. Para ello se realizó una revisión bibliográfica de referencias relacionadas con la metodología de sistematización de experiencias educativas, recurriendo para tal fin a las principales bases de datos en inglés y español. Asimismo, se mantuvieron sucesivas reuniones con los y las estudiantes egresados dinamizadores y dinamizadoras de equipo para la definición del eje y los bloques temáticos que estructurarían la investigación. Posteriormente, la dirección académica inició el proceso de revisión de los instrumentos de evaluación aplicados en los más de una veintena de talleres presenciales, así como de las memorias realizadas.

Fase II. Recuperación de la experiencia educativa

La recuperación de la la experiencia educativa se realizó, inicialmente, mediante sucesivas reuniones de trabajo y encuentros informales con los y las estudiantes egresados dinamizadores y dinamizadoras de equipo, y con los y

las participantes de primer ingreso del programa. Los instrumentos de evaluación y las memorias de seguimiento de los talleres presenciales fueron utilizados en estos espacios como material de apoyo para reconstruir cronológicamente la experiencia educativa. Posteriormente, la reconstrucción cronológica fue utilizada en sucesivos Encuentros Participativos de Creatividad Social (EPCS) como herramienta facilitadora de la recuperación colectiva de la experiencia por los actores participantes vinculados a la cohorte tercera y cuarta del programa.

Fase III. Recogida y análisis de la información primaria

La recogida de información se realizó mediante entrevistas abiertas con la facilitadora vinculada al seguimiento de los equipos de trabajo, reuniones de trabajo con facilitadores y facilitadoras del programa, una entrevista grupal, aplicándose una dinámica no directiva propia del grupo de discusión, y varias reuniones y encuentros informales realizados con el estudiantado voluntario de primer ingreso, y con los dinamizadores y dinamizadoras de equipos, tanto de la cohorte tercera como de la cohorte cuarta. A los participantes de la cuarta cohorte, se les aplicó, asimismo, un Cuestionario de Seguimiento.

El análisis de la materia prima discursiva fue realizado por la dirección académica del programa de modo artesanal de acuerdo con los ejes establecidos. Tomando como referencia metodológica a Montañés y Lay (2019), se estructuró el análisis en tres apartados: preparación del material, consistente en la transcripción literal de “lo dicho”; organización en el que se ha codificado y se han categorizado los párrafos, frases y palabras registradas; e inferencia discursiva en la que exegéticamente se ha producido a inferir el sentido de los textos producidos a la par que se legitima la interpretación recurriendo al contexto lingüístico (las frases pronunciadas) y al extralingüístico (dimensión situacional de los/las participantes).

Fase IV. Devolución de la información analizada, segunda reflexividad y construcción de propuestas

La devolución de la información se desarrolló en dos Encuentros Participativos de Creatividad Social (EPCS) y en sucesivas reuniones de trabajo en las que fue posible retroalimentar la información analizada, y promover la construcción colectiva de propuestas encaminadas a mejorar el programa a partir de las reflexiones suscitadas respecto a los diversos factores que intervienen en el desarrollo de los aprendizajes, cambios actitudinales y de comportamiento potencialmente generadores de Paz Transformadora.

En la tabla 1 se exponen las actividades en las que los diversos actores participaron. Asimismo, se detallan las principales técnicas utilizadas:

Tabla 1. Actores involucrados en la sistematización y técnicas aplicadas

Participantes	Fases	Participación	Técnicas aplicadas
Estudiantes egresados dinamizadores / dinamizadoras cohorte III y IV	Fase I: diseño de la sistematización y análisis documental	Participación en la definición de la finalidad y el eje de la sistematización.	Reuniones de trabajo.
	Fase II: recuperación de la experiencia educativa	Participación como Informantes clave en la reconstrucción cronológica del Programa JVUP cohorte III y IV	Reuniones de trabajo. Encuentro Participativo de Creatividad Social (EPCS).
	Momento III: recogida y análisis de la información primaria	Participación como informantes clave, en la transcripción del flujo discursivo generado y en el análisis de la información primaria.	Entrevista Grupal aplicándose la dinámica del Grupo de Discusión (GD). Encuentros Informales. Cuestionario de Seguimiento (CS).
	Fase IV: devolución de la información analizada, segunda reflexividad y construcción de propuestas	Participación en el análisis de la información primaria recogida.	Reuniones de trabajo. Encuentro Participativo de Creatividad Social (EPCS).
Estudiantes voluntarios de primer ingreso (cohorte III y IV)	Fase II: recuperación de la experiencia educativa	Participación como Informantes clave en la reconstrucción cronológica del Programa JVUP cohorte III y IV	Encuentros informales. Encuentro Participativo de Creatividad Social (EPCS).
	Fase III: recogida y análisis de la información primaria	Participación como informantes clave.	Entrevista Grupal aplicándose la dinámica del Grupo de Discusión (GD). Encuentros Informales. Cuestionario de Seguimiento (CS).
	Fase IV: devolución de la información analizada, generación de la segunda reflexividad y construcción de propuestas	Participación en el análisis de la información primaria recogida.	Encuentro Participativo de Creatividad Social (EPCS).

Participantes	Fases	Participación	Técnicas aplicadas
Facilitadores de talleres presenciales	Fase III: recogida y análisis de la información primaria	Participación como informantes clave.	Entrevista Abierta (EA). Reuniones de trabajo.
	Fase IV: devolución de la información analizada, segunda reflexividad y construcción de propuestas	Participación en el análisis de la información primaria recogida.	Encuentro Participativo de Creatividad Social (EPCS).
Dirección académica del programa	Fase I: diseño de la sistematización y análisis documental	Diseño del proceso de sistematización y del protocolo de investigación. Recopilación y análisis de los instrumentos de evaluación y memorias de seguimiento de talleres realizados.	Revisión bibliográfica y análisis documental. Reuniones de trabajo. Instrumentos de evaluación y memorias de seguimiento.
	Fase II: recuperación de la experiencia educativa	Diseño del proceso metodológico para la reconstrucción cronológica del Programa JVUP cohorte III y IV	Reuniones de trabajo. Encuentros informales. Instrumentos de evaluación y memorias de seguimiento.
	Fase III: recogida y análisis de la información primaria	Diseño, recogida y análisis de información primaria.	Entrevista Grupal aplicándose la dinámica del Grupo de Discusión (GD). Entrevista Abierta (EA). Reuniones de trabajo. Encuentros informales. Elaboración del documento de sistematización inicial
	Fase IV: devolución de la información analizada, segunda reflexividad y construcción de propuestas	Diseño, desarrollo y análisis de los Encuentros Participativos de Creatividad Social (EPCS). Elaboración del Documento de Sistematización final	Encuentro Participativo de Creatividad Social (EPCS). Documento de Sistematización final.

Fuente: elaboración propia.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tal como se ha señalado, el proceso de sistematización permitió reconstruir la experiencia educativa del programa, propiciando la valoración de las vivencias asociadas con programa, así como el contexto en el cual se desarrolla, la finalidad y utilidad del programa y la metodología empleada. La reflexión colectiva a partir de lo hecho (y, específicamente, del por qué, del para qué y del cómo se hizo lo que se hizo), permitió reconocer a los y las participantes de la sistematización los factores contribuyentes y limitantes del desarrollo de conocimientos, actitudes y prácticas potencialmente generadoras de Paz Transformadora.

A continuación, se da cuenta de los resultados más significativos proporcionados por la sistematización, agrupados en las siguientes categorías: factores relacionados con el componente convivencial, con el contexto sociocultural, con las “acciones para la paz”, con la “convivencia sociocomunitaria”, con la finalidad y utilidad del programa formativo, y con la metodología del programa formativo.

Factores relacionados con los aspectos convivenciales presentes en el proceso formativo:

A) El programa JVUP propicia el desarrollo de un espacio de enseñanza-aprendizaje reconocido como un espacio de convivencia afectuoso, reflexivo y libre, al cual los y las participantes otorgan el valor de permitirles sentir, pensar y debatir colectivamente sin miedo a ser juzgados:

“El hecho de tener un espacio acá y poder expresar lo que muchas veces sentimos y que a veces lo, lo... para que los demás no digan. Entonces, acá... bueno, yo me sentía muy libre de decir lo que pensaba” (GD).

El espacio convivencial de enseñanza-aprendizaje desarrollado a lo largo del programa, se convierte en ejemplo paradigmático de Paz Transformadora (y en una excepción dentro de los múltiples contextos cohabitacionales en los que la juventud hondureña interactúa⁵). En tal sentido, el espacio se convierte en un ejemplo tangible de convivencia pacífica para los y las participantes que lo hacen suyo y le otorgan valor transformador:

⁵ Según los datos del Observatorio Nacional de la Violencia, más del 50% de muertes violentas en el país afectan a la juventud. Desde el año 2004 hasta la fecha se contabilizan más de 71,695 muertes violentas (IUDPAS: 2019). Desde el año 2010 hasta marzo de 2018, se cometieron 1.522 homicidios a estudiantes de distintos grados, siendo 121 de ellos, estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (IUDPAS: 2018).

“La atmósfera se torna diferente cuando estamos en este espacio, pero cuando salimos fuera es completamente diferente, y trasladar ese ambiente, esa atmósfera a una atmósfera completamente diferente, y más grande, es muy complejo, ¡es muy complejo!” (GD).

El espacio convivencial de enseñanza-aprendizaje es potenciado a lo largo del proceso gracias a la participación activa, implicativa y afectiva que se promueve:

“No estamos como acostumbrados a que tu opinión sí valga, o que tu idea sí la escuchen” (GD).

La posibilidad de reflexionar colectivamente en un contexto convivencial afectivo y respetuoso de la otredad, en el que la diversidad de opiniones es valorada como un factor estimulante para los y las participantes, favorece el desarrollo progresivo de la grupalidad:

“Aquí a mí me gusta el hecho que sea de diferentes carreras... porque te venís a encontrar con una carrera totalmente diferente a la tuya y escuchás otro punto de vista. Entonces, como que te abre un campo más grande de visión, y podés ver más cosas que quizás antes no veías” (GD).

La confianza que se teje entre participantes en el espacio de enseñanza-aprendizaje unido a la estrategia participativa dialógica conversacional sentipensante utilizada y las temáticas abordadas, favorece la emergencia de la autocrítica y potencia el desarrollo de múltiples análisis colectivos sobre las realidades vividas, propiciando la transformación de las posiciones discursivas iniciales, creencias, actitudes y prácticas de los y las participantes:

“Te cambia el chip. Venís pensando de una forma, y después pensás de una forma totalmente diferente” (GD).

La grupalidad generada gracias al espacio convivencial construido es capaz de proyectar una imagen atractiva y seductora de lo que se hace...

“Vine el día justo que ustedes iban a hacer la plantación de árboles, y era este grupo súper unido, y yooo... un niño todo tímido, todo ay... Vos me fuiste a hablar, me acuerdo; y, o sea, fue como bien lindo ver desde fuera lo unidos que eran, y, después, sentir como del grupo” (GD)

Y, a su vez, es capaz de favorecer el desarrollo gradual de una identidad colectiva entre los y las participantes del programa. Elemento clave para la construcción de Cultura de Paz tal como se concibe desde la sociopráctica perspectiva de la Paz Transformadora: como la expresión colectiva de la identificación grupal resultante de la compatibilización de sentidos inferidos a los estímulos recepcionados derivados de las prácticas que propician atención

sinérgica de las necesidades al otorgarles a los sentidos inferidos compatibilizados un determinado valor. Así, la Cultura de Paz es el resultado de la cristalización del valor otorgado al encaje de sentidos inferidos realizados sobre las prácticas pacifistas y las identificaciones producidas entre sujetos vinculados a esas prácticas. Los usos, costumbres y prácticas pacifistas que propician la atención sinérgica de las necesidades y los sentidos inferidos compatibilizados en las redes en relación con ello son susceptibles de crear Cultura de Paz, si bien, para que ello acontezca, es preciso que los usos, costumbres, prácticas pacifistas y sentidos inferidos compatibilizados generen identificación grupal.

B) El conjunto de contenidos temáticos desarrollados en los talleres es considerado significativo para enriquecer el análisis crítico de la realidad social, política y económica. La secuencia de módulos implementada facilita el desarrollo de un continuum reflexivo que permite a los y las participantes adquirir conceptos clave en cada taller, y retroalimentarlos durante los siguientes talleres, y a partir de las vivencias personales. Esta “concatenación de aprendizajes” se observa especialmente con algunos conceptos clave como el de paz o el de violencia estructural: ambos fueron trabajados en el primer taller y abordados en los siguientes desde diferentes perspectivas:

“En el primer módulo [teoría de la paz] me di cuenta de un montón de cosas que pasaban con la paz y que no podía ponerle nombre. Iba viendo lo que pasaba tras el módulo en las calles y me daba cuenta... Eso me fascinó” (EPCS).

Especialmente relevantes para conocer las diversas problemáticas que se vivencian en Honduras y la región son considerados los contenidos relacionados con la teoría de la paz, el triángulo de las violencias, la equidad de género, o los derechos humanos. En este sentido, los y las participantes del programa JVUP reconocen la importancia que dichas temáticas tienen para “poner nombre” a determinadas situaciones observadas en su cotidianidad:

“Nos damos cuenta de que en Honduras vivimos y hacemos pura Paz Negativa” (EPCS)

Los conocimientos desarrollados del modo en que son desarrollados sirven a los y las participantes para reconocer la necesidad de fortalecer la coherencia interna entre lo que cada uno piensa/sabe y lo que cada uno hace. Incluso, fomentándose un espíritu crítico agitador y promotor de la coherencia entre participantes, especialmente, entre dinamizadores y dinamizadoras de equipo:

“Al conocer los tipos de paz reconocemos nuestras prácticas que podían orientarse a una forma de paz negativa: cuestionarme, autocriticarme [para actuar de otra forma]” (EPCS).

Por su parte, los conocimientos relacionados con la planificación y la elaboración de diagnósticos son reconocidos como contribuyentes al análisis de las problemáticas y la construcción de posibles alternativas viables:

“El [taller] de planificación ayudaba como a identificar las causas de los problemas, y cómo después hacer al revés, en positivo, cómo solventar” (GD).

Factores relacionados con el contexto sociocultural:

C) Los contextos socioculturales en los que se desenvuelven los y las participantes son considerados como paralizantes, cuando no directamente amenazadores. Por un lado, la competencia existente entre estudiantes en el ámbito educativo alimentada por un mercado laboral sin capacidad para absorber la demanda de empleo; por otro lado, el conformismo y la reproducción sumisa y alienante de las pautas normativas culturalmente hegemónicas; y, por último, la inseguridad y violencia generalizada que afecta a la juventud hondureña, son referidas como las principales preocupaciones y elementos limitantes para la acción colectiva transformadora por los y las participantes del programa:

“Vivimos en un mundo competitivo, nos enseñan a prescindir de las personas. La universidad es una carrera, una carrera hacia un trabajo, que es en lo primero que pensamos” (GD).

Factores relacionados con las “acciones para la paz”:

D) El trabajo en equipo mediante el que son diseñadas, planificadas, implementadas y evaluadas cada una de las “acciones para la paz” permite a sus integrantes (tanto a voluntari@s de primer ingreso, como a dinamizadores) poner en práctica un proceder participativo; en el cual, se experimentan tensiones y contradicciones útiles para provocar reflexiones relacionadas con los modos de actuar y los roles a asumir para la construcción participada de convivencias pacíficas:

“Las acciones para la paz nos permiten poner en práctica mucho de lo aprendido y cómo trabajar con los demás, teniendo en cuenta las opiniones de todos” (EEII).

El desarrollo de las acciones para la paz de acuerdo con la metodología de trabajo participativa estructurada en cuatro fases, se demuestra útil para la construcción de relaciones de confianza entre los y las integrantes, así como para facilitar el alcance de acuerdos colectivos sobre los que diseñar, planificar, ejecutar y evaluar la acción para la paz –aunque no todos los equipos de trabajo logren culminar todas las fases:

“En los primeros encuentros de grupo lo que tratamos es de conocernos para construir lazos de amistad y confianza. Luego, poco a poco, vamos definiendo la acción para la paz” (EEII).

En este sentido, el desarrollo de las acciones para la paz se reconoce como contribuyente a la mejora de las capacidades de planificación e implementación de los y las voluntarios y voluntarias de primer ingreso, y a la mejora de las habilidades motivacionales y de las capacidades requeridas para la coordinación de actividades en los y las dinamizadores de equipo:

“Nos empoderamos en la acción” (GD).

Mientras que las fases en las que se diseñan y planifican las acciones para la paz –fase 1) “reuniones y encuentros informales de equipo para la cohesión grupal”; fase 2) “análisis de la problemática a abordar y construcción de la finalidad de la acción para la paz”; y fase 3) “definición de la acción para la paz y reparto de responsabilidades”– son vivenciadas por los y las participantes de primer año como un recorrido preparatorio más o menos significativo para ellos, la fase (4) de “implementación y evaluación de las acciones para la paz” es considerada como muy relevante a la hora de generar satisfacción personal y grupal. Lograr la implementación generando cierto impacto en la población a la cual es dirigida, se revela como un hito significativo:

“La satisfacción personal que uno tiene cuando se hace la acción es importante...” (EEII)

De este modo, se identifica la implementación de la acción para la paz como la fase que permite relacionar a los y las participantes del programa con los demás desde un rol de promotores de la paz. Por ello, la implementación de la acción para la paz es considerada como muy relevante a la hora de fomentar el sentido y el valor de su vinculación al programa (y del programa en sí mismo):

“La acción para la paz nos logra acercar a las personas y contribuir” (EEII).

En este sentido, es preciso señalar que para algunos voluntari@s la implementación de la acción para la paz es vista como la señal inequívoca de su éxito personal en el programa (y la no implementación, de fracaso), mientras que, para otros, la implementación de la acción para la paz se concibe como un elemento más de un proceso que va más allá de la implementación:

“Fracasamos a la hora de ejecutar procesos que requieren la participación de todos y cada uno” (GD).

La posición discursiva que reconoce la implementación de la acción para la paz como un elemento más del trabajo colectivo pone el acento en el pro-

ceso a desarrollar “hacia adentro” del equipo de trabajo –en cómo decidir y construir participativamente durante todas las fases entre los miembros teniendo en cuenta los aportes de cada cual generando consensos–, y no sólo en el resultado “hacia afuera”:

“No es sólo cuestión de hacer la actividad, sino de construirla juntos, poniendo de parte de cada uno y eso no es fácil” (EEII).

La sistematización realizada sugiere que ese aprendizaje –la valoración del proceso de trabajo grupal y no sólo el resultado– emerge, mayoritariamente, entre los voluntarios que más activamente participan en el trabajo de equipo. En este sentido, es posible establecer una correlación entre la aportación personal que el voluntario asume con la valoración del proceso más allá del resultado: a mayor implicación personal, más valoradas son cuestiones no relacionadas con los resultados de la implementación:

“Yo estoy feliz con el voluntariado y con el desarrollo del grupo, porque fuimos capaces de reírnos y de platicar en el grupo, pese a que Alex y Berlín no pudieron estar. Estoy súper agradecida con los compañeros por contagiarnos los unos a los otros... fue maravilloso” (EPCS).

E) El debate suscitado sobre la sensación de fracaso derivada de la implementación, o no, de la acción para la paz pone de manifiesto la existencia de dos posiciones discursivas alusivas al modo en que las acciones para la paz son concebidas. La primera, mayoritaria entre los y las voluntarios de primer ingreso, es la que asume la acción para la paz de modo “iluminador”: los y las participantes del programa son los sujetos depositarios del conocimiento y la sensibilización requerida para ser “transferida” a los beneficiarios de la acción:

“Sentir la necesidad de querer generar cambios en nuestro entorno, formando, creando y planificando acciones que motiven a conocer los tópicos tratados en el voluntariado al público en general” (EPCS).

La segunda, mayoritaria entre los y las dinamizadores de equipo y emergente entre los voluntarios de primer ingreso más involucrados en el trabajo en equipo, es la que asume la acción para la paz de modo “dialógico”: los y las participantes del programa buscan la forma de generar un espacio de intercambio horizontal con los y las receptores de la acción para la paz, reconociendo, de este modo, a la otredad como sujeto protagonista de la actividad:

“El ser parte de algo que construimos y que contribuye a la construcción de paz o la cultura de paz. Involucramos a personas ajenas para que hicieran un análisis interno de las interrogantes que planteamos” (EPCS).

Factores relacionados con la “convivencia sociocomunitaria”:

F) La convivencia sociocomunitaria se convierte en un componente del programa JVUP especialmente contribuyente a la reflexión sobre las problemáticas del país, al tiempo que significativo para potenciar la sensibilización y el compromiso con el “querer hacer” en los y las voluntarios.

El acercamiento a los pobladores y organizaciones sociales de las zonas visitadas y las reflexiones suscitadas durante los conversatorios mantenidos, permite a los y las voluntarios analizar de primera mano la realidad en la que las comunidades (sobre)viven:

“Es que ves en la situación que vive la gente, y cómo los persiguen por el simple hecho de defender un río... y te das cuenta de lo terrible de la situación” (EEII).

Escuchar a los afectados de las comunidades y organizaciones sociales visitadas permite a los y las voluntarios dar verosimilitud a múltiples de los temas abordados durante los talleres presenciales. En este sentido, se reconoce que los testimonios y razonamientos presentados coadyuvan a fomentar la reflexión crítica sobre la situación que atraviesan numerosas comunidades rurales del país en el escenario donde se sufre:

“No es lo mismo estar hablando de las violencias que sufrimos, las violaciones de Derechos Humanos, que verlo en directo y que te lo cuenten los propios protagonistas” (EEII).

La convivencia sociocomunitaria se muestra útil, asimismo, para generar aprendizajes significativos y segundas reflexiones a partir de la observación de las condiciones en las que vive la población y las conversaciones establecidas entre voluntarios y miembros de las comunidades. Este factor resulta especialmente relevante para aquellos voluntarios y voluntarias en cuya vida menor impacto tienen las violencias estructurales. Para éstos, la convivencia sociocomunitaria podría llegar a configurarse como un factor muy influyente a la hora de romper con ciertos prejuicios de clase y violencias culturales...

“Es que yo todo el tiempo pensaba: ‘no puede ser, es mentira esto que cuentan’, hasta que me pregunté: ¿por qué me cuesta creerles a ellos y nada a una empresa o a un medio de comunicación?, ¿no será que estoy ejerciendo violencia cultural contra ellos? porque aunque no fuera verdad lo que me cuentan... lo que me pasa es que tiendo a no creerles por puro prejuicio” (EEII).

Aunque no sea éste un factor “infalible”:

“Yo siento que le dijeron lo que tenía que decir. Lo llevaba todo escrito y lo leyó... y vi cómo le decían lo que podía decir... –Cabe preguntarse por qué tú concluyes que le dijeron lo que debía decir y no crees que pudieran estar ayudándola

a superar la inseguridad que podría sufrir una campesina sin estudios que hace una presentación frente a un grupo de universitarios de Tegucigalpa desplazados hasta su comunidad exclusivamente para escucharla” (EEII).

En todo caso, una de las contribuciones más significativas que se producen durante la convivencia sociocomunitaria tiene que ver con la capacidad que atesora ésta para convertir a sus pobladores, organizaciones o líderes sociales en ejemplos inspiradores para los y las voluntarios, lo cual contribuye al fortalecimiento del “querer hacer”:

“Casi sin nada logran organizarse y construir proyectos juntos... eso es increíble” (EEII).

Factores relacionados con la finalidad y utilidad del programa:

G) La sistematización propició la reflexión sobre la utilidad que el programa JVUP había tenido para sus vidas. En este sentido, el programa es concebido como un proceso de formación-acción en el que se desarrollan, fundamentalmente, las siguientes potencialidades:

- La potencialidad del “saber”: esto es, la construcción de conocimientos asociados con la disciplina de los Estudios de la Paz y el Conflicto y el estímulo de la reflexión crítica teórica que propicia el cambio de paradigmas:

“Analizar los conflictos, conocer sobre género y derechos humanos, y a cambiar mi forma de ver al mundo” (EPCS).

“Saber como funciona la violencia, los tipos de violencia, en qué consisten los conflictos, los tipos de paz, conocer qué tipo de paz practico...” (CS).

- La potencialidad del “sentir”: esto es, el desarrollo de la inteligencia emocional, de la empatía y la afectividad, y de sentimientos y creencias mediante los que promover la autoestima y el desarrollo de relaciones comprometidas con la otredad:

“Me ayudó a desarrollar mi empatía, a escuchar” (EPCS).

- La potencialidad del “querer”: la motivación de una actitud proactiva y comprometida que invita a la acción transformadora del sujeto y entre sujetos:

“En mí fue reforzando esa responsabilidad con los demás y también ese respeto que se debe de tener hacia las personas” (GD).

“Para ser mejores personas, más honestas, íntegros, generadores de los cambios que el país necesita” (EPCS)

- La potencialidad del “hacer”: esto es, la acción transformadora de uno mismo (dimensión personal), hacia los y las demás (dimensión social-relacional), hacia la estructura del sistema (dimensión estructural), y en relación con la naturaleza (dimensión ambiental):

“Uno cambia, y las demás personas que están cerca de ti notan ese cambio (...). Se ve en la manera en la que haces las cosas” (GD).

“He cambiado me forma de pensar y decir mis opiniones: analizo y luego hablo” (CS).

“Ser más crítico y responsable” (CS).

“Ser activo en la construcción de un mundo justo que respete todas las formas de vida... ¡Ahimsa!” (EEII).

La apuesta personal que algunos de los y las participantes asumen por el desarrollo integral y complementario de estas cuatro dimensiones, estimulan el desarrollo de un “para qué”, finalidad o propósito vital, relacionado con la acción-reflexión-acción en y para la Paz Transformadora. Un “para qué” capaz de propiciar la identificación grupal alrededor de prácticas tales como la promoción del sentipensamiento en flujo con los y las demás (Morales y Torre, 2002), del apasionamiento en relación a lo que se hace, del compromiso con la transformación de uno mismo, del modo de relacionarse con otros, de la indagación crítica, de la coherencia y la reflexividad práctica, e, incluso, de la audacia e impulsividad emotiva hacia la acción transformadora de modelos convivenciales violadores o inhibidores de la atención de las necesidades:

“Al final, lo que hacemos aquí es humanizarnos” (EPCS).

“Concientizar y hacer con los demás” (EPCS).

Factores relacionados con la metodología:

H) La estrategia metodológica participativa dialógica conversacional y sentipensante utilizada permite que los estímulos lanzados por los y las facilitadoras –en forma de textos, imágenes, dinámicas, técnicas, juegos o ejercicios–, se conviertan en materia prima objeto de análisis por parte de todos los actores del proceso, favoreciéndose, de este modo, la construcción colectiva del conocimiento desde las múltiples conversaciones nutridas por las observaciones realizadas en relación a lo leído, visto, vivido y sentido:

“Los ejercicios que hacíamos en el voluntariado nos permitían sentir y reflexionar juntos a partir de lo que vivimos, de cómo nos comportamos o de lo que vimos” (EPCS).

“Todos vamos aportando y eso hace que aprendamos de todos” (EEII).

Algunas de las dinámicas aplicadas impulsan un hacer fuera de la “zona de confort” de cada persona; lo cual, es comprendido por los y las participantes como un mecanismo efectivo para potenciar el autoconocimiento y la transformación personal y social:

“Me gustó que nos obliga salir de nuestra zona de confort... por ejemplo, a Guillermo no le gustan los abrazos pero a huevos tuvo que recibir uno” (GD).

Las reflexiones y sentimientos estimulados a partir del desarrollo de las dinámicas, técnicas y juegos, se consideran un elemento importante para reconocer creencias o prejuicios sobre los que trabajar:

“[La dinámica] Me sirvió para darme cuenta de muchas actitudes erróneas que tenía como ser: machismo, discriminación, persecución de aquellos que piensan diferente” (EPCS).

Los ejercicios realizados contribuyen al desarrollo de una introspección autocrítica que muchos participantes desarrollan paulatinamente a lo largo del programa y que se considera clave para el fortalecimiento de un “querer hacer” orientado a la transformación de uno mismo y del medio:

“La introspección... Uno se detiene y piensa por dónde está, y piensa en sí mismo y las emociones que lleva dentro de uno, y, posteriormente, las reacciones que tiene con el entorno. Creo que antes eran pocas las veces que me detenía y me ponía a pensar en esas cosas (...). No tenemos un manual de facilitadores para decidir cómo reaccionar, pero vamos aprendiendo poco a poco a partir de los análisis personales y situacionales que se nos van dando” (GD).

De igual modo, numerosas dinámicas y técnicas aplicadas hacen énfasis en la escucha activa y emotiva entre los y las participantes, lo que potencia el desarrollo de lazos afectivos, el reconocimiento del otro, la empatía, e, incluso, la comprensión de la estructura de las problemáticas al escuchar otras similares situaciones a las vividas por cada cual:

“Sentir esa empatía por las demás personas, porque uno solo se preocupa de su propio círculo, o sea, yo... que mi familia y mis amigos estén bien es lo que importa. Las demás personas fuera de tu círculo no te tienden a importar. Entonces, esa empatía le cambia a uno” (GD).

Algunas de las técnicas y ejercicios aplicados para el análisis y la intervención en conflictos se destacan como relevantes para promover la mediación en los problemas más recurrentes que se generan en las redes familiares, de compañeros y de amistad

“Podemos ponerlo en práctica en nuestra vida diaria” (EPCS).

“Lo egoístas que podemos ser... la necesidad de cambiar la actitud que tenemos en muchos conflictos” (EPCS).

Las dinámicas desarrolladas mediante sociodramas propician múltiples reflexiones relacionadas con las violencias estructurales.

“Entender cómo funciona la violencia estructural: gracias al gabinete. No dimos soluciones integrales a los problemas de nuestro pueblo, y el gobierno solo pensaba en las cosas que a él le parecía más importante y no al resto... ¡Y muchos quedaban en posición pasiva, otros se vendían!”

Este proceso reflexivo y deliberativo generó múltiples propuestas. Entre las más significativas, se encuentran las siguientes:

En relación con el conjunto de componentes formativos del programa JVUP:

- Incorporación a la currícula del programa de la sistematización de la experiencia educativa como una herramienta destinada a la reflexión y el mejoramiento sistemático del proceso formativo: diseño de una metodología de sistematización integrada en la currícula anual de cada cohorte y abierta a la participación de todos los actores vinculados (voluntarios de primer ingreso, dinamizadores, facilitadores y dirección académica).
- Incorporación a la currícula del programa de un cuarto componente formativo: “seminarios formativos y divulgación de conocimiento”; consistente en la celebración periódica de seminarios monográficos en torno a temáticas tales como “noviolencia”, “democracia y participación ciudadana”, “desarrollo a escala humana”, “experiencias de construcción de paz”, cuestiones relacionadas con el análisis de la coyuntura social, política y económica del país, y temáticas de interés para el equipo de dinamizadores. El contenido desarrollado en los seminarios estructurados a partir de la selección de lecturas y el debate en torno a éstas es utilizado como material de divulgación en el espacio “construyendo caminos de paz” que el Área de Paz del IUDPAS tiene asignado en el medio de comunicación oficial de la UNAH, Presencia Universitaria.

En relación con la estructura organizativa del programa y las funciones de los actores vinculados:

- Conformación de un Grupo Motor compuesto por la dirección académica del programa, el equipo de dinamizadores y los facilitadores que asuman responsabilidades en el seguimiento de los equipos de trabajo con el objetivo de propiciar la dirección y coordinación colegiada del programa.
- Conformación de tres comisiones de trabajo (educación, comunicación e investigación) compuestas por los y las dinamizadores de equipo y los y las voluntarios de primer ingreso interesados, para así

potenciar las líneas estratégicas que el Área de Paz del Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad desarrolla.

- Potenciación de las responsabilidades y funciones del equipo de dinamizadores: capacitación al equipo de dinamizadores para la aplicación de técnicas, dinámicas, ejercicios y juegos, e impulso de la facilitación de contenidos temáticos durante los talleres.
- Constitución de una asociación juvenil impulsada por los y las egresados del programa JVUP.

En relación con el componente formativo “talleres presenciales teórico-prácticos”:

- Ratificación de los talleres planificados y adecuación de contenidos temáticos: incorporación de nuevos roles en la dinámica “Gabinete Presidencial” del taller “Metodologías para la paz” para reforzar el debate en torno a la consideración de la persona como sujeto de investigación; incorporación de un ejercicio de devolución y segunda reflexividad durante el taller de “Educación para la paz” con el objetivo de evaluar colectivamente el desempeño de los y las participantes en el programa; diseño e incorporación de un caso práctico para el taller de “Derechos humanos” con el objetivo de facilitar la comprensión de los conceptos de legalidad, legitimidad y desobediencia; e, incorporación del enfoque LGTBIQ en el taller de “Género”.
- Ampliación de contenidos temáticos: diseño e incorporación del taller “Manejo de las emociones” (en sustitución del taller de “Planificación de acciones para la paz II”), orientado a promover el autoconocimiento de las emociones personales y el adecuado abordaje de crisis y descompensaciones.
- Conformación de grupos de trabajo diferentes a los equipos correspondientes al componente formativo de “acciones para la paz” en el marco de los talleres, con el objetivo de potenciar las relaciones entre todos los y las participantes del programa.

En relación con el componente formativo “acciones para la paz”:

- Mejora del proceso de selección de los y las dinamizadores de equipo: establecimiento de un sistema de selección entre los y las voluntarios egresados del programa que se interesan por formar parte del equipo de dinamizadores consistente en la participación en una inducción teórico-práctica de 4 jornadas dirigida por los y las dinamizadores de años anteriores, en el que son preparados los candidatos para la coordinación del trabajo en equipo en sintonía con la metodología planificada.

- Adecuación de la metodología planificada para el desarrollo participativo del trabajo en equipo: mejora del instrumento “Pacto de Responsabilidades” destinado al debate de sus contenidos como punto de finalización de la fase 1 “reuniones y encuentros informales de equipo para la cohesión grupal”, ampliación de la duración de dicha fase y promoción de actividades recreativas para fomentar las relaciones de confianza y amistad entre los miembros del equipo; y simplificación del instrumento “Matriz de Planificación de Acciones para la Paz” para facilitar su cumplimentación durante la fase 2 “análisis de la problemática a abordar y construcción de la finalidad de la acción para la paz”.
- Mejora del sistema de seguimiento del trabajo en equipo: establecimiento de reuniones de coordinación semanales entre el equipo de dinamizadores, y diseño y aplicación de un Cuestionario de Seguimiento online a los miembros de cada equipo cuyos resultados sean sometidos a debate colectivo a través de la técnica “baraja autocrítica”, diseñada *Ad Hoc*, como ejercicio de devolución en el taller “planificación de acciones para la paz”.
- Mejora del proceso de conformación de los equipos de trabajo: diseño e implementación de una metodología consistente en la pre-definición por parte del equipo de dinamizadores de cuatro ideas generales de “acciones para la paz” diferentes, y conformación de los equipos de trabajo en función del interés que éstas suscitan entre los y las voluntarios durante el taller “teoría del conflicto”.
- Instauración de incentivos y reconocimientos honoríficos a los y las voluntarios más activos de los equipos de trabajo con la intención de potenciar su compromiso y estimular su interés en continuar vinculados al programa durante la siguiente cohorte en calidad de dinamizadores de equipo.

5. CONCLUSIONES

La deliberación participativa impulsada en el proceso de sistematización permitió al conjunto de actores vinculados al programa JVUP reconocer e interpretar la experiencia educativa, así como analizar, reflexionar, valorar y teorizar sobre lo que se hace, sobre cómo se hace, sobre el para qué se hace lo que se hace, y sobre el conjunto de factores relacionados con la construcción de los aprendizajes, cambios de actitud y comportamiento experimentados por los y las voluntarios durante el programa. A partir de las reflexiones, se extrajeron las siguientes conclusiones:

1. La construcción del espacio de convivencia-aprendizaje dialógico y socio-afectivo en el que los y las participantes ejercen como sujetos –y no como meros objetos– potencia la atención sinérgica de las necesidades y se configura, en sí mismo, como un proceso de Paz Transformadora cuyos protagonistas son los propios participantes del programa JVUP.
2. El desarrollo de los componentes formativos del programa JVUP mediante la estrategia participativa, dialógica conversacional sentipensante utilizada, potencia en los y las participantes el compromiso por el “querer hacer”, facilitando la concreción de acciones orientadas a la construcción de Paz Transformadora hacia múltiples redes (esencialmente, hacia las principales redes de pertenencia de los y las participantes del programa):

“Entonces, vamos pensando mientras vamos actuando y eso es lo que nos vuelve transformadores realmente como jóvenes; que vamos ayudando a otras personas a ser mejores y a hacerlo de la mejor manera porque lo hacemos realmente. Entonces, nos cuestionamos y cuestionamos a los demás para poder hacer las cosas de manera correcta” (GD).

3. El desarrollo del espacio convivencial de enseñanza-aprendizaje dialógico y socio-afectivo forjado a partir de las relaciones empáticas, de confianza y amistad contraídas, el rol de sujetos activos y propositivos que los y las participantes ejercen a lo largo del proceso formativo, el desarrollo de conocimientos relacionados con la disciplina de los Estudios de la Paz y el Conflicto, y la estimulación de la reflexividad, de la indagación crítica, del autoconocimiento, y del hacer participativo en los equipos de trabajo conformados, son factores favorecedores de la identificación grupal pacifista entre los y las participantes del programa.
4. La cristalización de la idea según la cual es posible y necesario promover la construcción de Paz Transformadora mediante estrategias participativas dialógicas sentipensantes y no violentas que entre algunos de los y las participantes del programa emerge, favorece la puesta en práctica de acciones pacifistas con las que el grupo se identifica y a las que el grupo otorga valor, posibilitándose el desarrollo de Cultura de Paz.
5. El sistemático incentivo de reflexiones grupales (y de auto-reflexiones) orientadas a comprender lo que se hace, cómo se hace, por qué y para qué se hace y a conocer las disonancias, tensiones o ejes de oposición/diferencia entre “lo que decimos y lo que hacemos” (y entre “lo que digo y lo que hago”), favorece la construcción de aprendizajes significativos contribuyentes al desarrollo de la coherencia expresa-

dos en cambios de creencias, opiniones, pensamientos, actitudes y comportamientos. A partir de ello, la construcción de un propósito o “para qué” colectivo, se revela como un mecanismo contribuyente al desarrollo del Ser-Promotor de la paz mediante el fortalecimiento de las potencialidades del pensar, sentir, querer y hacer como medio y fin al mismo tiempo.

De acuerdo con éstas conclusiones, entendidas como lecciones aprendidas, se concibe la Educación en y para la Paz Transformadora (EpPT) como el proceso participativo, práxico y dialógico de sentipensar para la construcción (el refuerzo o el impulso) de un saber, de un sentir y de un hacer (y de un querer saber, de un querer sentir y de un querer hacer) promotor de la transformación noviolenta de conflictos y de modelos convivenciales violadores, inhibidores y pseudosatisfactores en modelos convivenciales de atención sinérgica de las necesidades en, entre y desde los sujetos que dan vida al proceso.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Abarca Obregón, G. (2014). “Los docentes como constructores de prácticas de paz”. *Revista Ra-Ximhai*, Volumen 10, No. 2, 95-112.
- Apala, P. (2008). “Educación para la paz e interculturalidad: una visión desde los pueblos indígenas originarios”. En Ministerio de Educación y Ciencia / OREALC-UNESCO. Santiago de Chile: Salesianos Impresores. *II Jornadas de cooperación con Iberoamérica sobre educación en cultura de paz*, 74-89.
- Bertalanffy, L. (1978). *Tendencias en la Teoría General de Sistemas*. Madrid: Alianza.
- Cabezudo, A. (2015). “Educación para la Paz y los Derechos Humanos: desafío pedagógico actual en América Latina”. En Serrano, S., Oswald, Ú., y de la Rúa, D., (Coords.), *América Latina en el camino hacia una paz sustentable: herramientas y aportes*. Guatemala: Respuesta para la Paz – FLACSO– CLAIP – CRIM-UNAM, 131-142.
- Cerdas Agüero, E. (2013). “Educación para la paz: fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos”. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, Volumen 24 (1-2), I-II Semestre, 189-201. Disponible online (<https://bit.ly/2XZckY1>) (Consultado el 5-7-2019).
- Equipo del Programa por la Paz – ACODESI (2003). *Hacia una educación para la paz. Estado del arte*. Colección Aportes No. 8. Bogotá: ACODESI. Disponible online (<https://bit.ly/1QkncVg>) (Consultado el 1-07-2019).
- Fernández-Herrería, A. (2003). “La Educación para la Paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad”. *Educación XXI*, No. 6 UNED, 107-127.
- Fernández-Herrería, A. (2004). “Educación para la comprensión internacional”. En M. López Martínez (Dir.), *Enciclopedia de paz y conflicto*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 376-377.

- Fernández-Herrería, A., y López-López, M. (2014). “Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico”. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 21, No. 64, UAEM, 117-142.
- Fisas, V. (2001). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria – Ediciones UNESCO.
- Foerster, H. (1991). *Las Semillas de la Cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Fortat, R. y Lintanf, L. (1989). *Education aux droits de l’homme*. Lyon: Chronique Sociale.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1987) *Pedagogía de la Liberación*. Sao Paulo: Moraes.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la Paz*. Barcelona: Fontamara.
- Hicks, D. (1993). *Educación para la paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula*. Madrid: Ediciones Morata – Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hicks, D. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Ediciones Morata.
- IUDPAS (2018). *Boletín Especial Sobre Homicidios de Estudiantes del Observatorio de la Violencia enero2010 – marzo 2018*, Edición Especial No. 67. Tegucigalpa: IUDPAS-UNAH. Disponible online (<https://bit.ly/2Obj40E>) (Consultado el 11-6-2018)
- IUDPAS (2019). *Boletín Nacional de Muertes Violentas del Observatorio de la Violencia Enero – Diciembre 2018*, Edición No. 52. Tegucigalpa: IUDPAS-UNAH. Disponible online (<https://bit.ly/2YcEV7r>) (Consultado el 1-7-2019).
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San José de Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jara, O. (2006). *La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano: una aproximación histórica*. Disponible online (<https://bit.ly/2LB7zxx>) (Consultado el 11-11- 2018).
- Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. México: Alforja y Concejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Jares, X. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. (1995). “Los sustratos teóricos de la educación para la paz”, *Cuadernos Bakeak*. No. 8, Educación para la Paz. Gernika Gogoratuz: Bakeaz. 1-11. Diponible online (<https://bit.ly/2vGSOg7>) (Consultado el 15-07-2019).
- Jares, X. (1999). *Educar para la paz, su teoría y su práctica* (segunda edición). Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Editorial Popular.
- Maturana, H. y Varela, F. (1990). *El árbol del Conocimiento*. Madrid: Debate.
- Maturana, H. (1988). “Ontología del conversar”. *Revista Terapia Psicológica*, Año VII, No. 10., Disponible online (<https://bit.ly/2LADKNu>) (Consultado el 16-11-2018).
- Montañés, M. (2006). *Praxis Participativa Conversacional de la Producción de Conocimientos Sociocultural*. Madrid: Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

- Montañés, M. y Lay, S. (2019). "Teoría, metodología y práctica de la producción de posiciones discursivas. (Un ejemplo: El caso de los discursos de la infancia sobre el mundo adulto)". *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, No. 43, 89-115. DOI: 43.2019.24300
- Montañés, M. y Ramos, EA. (2012). "La paz transformadora: una propuesta para la construcción participativa de paz y la gestión de conflictos desde una perspectiva sociopráctica". *Revista de Ciencias Sociales Obets*, Vol. 7, No. 2, 241-270. DOI: 10.14198/OBETS2012.7.2.04
- Moraes, M. y Torre, S. (2002). "Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación". *Revista Creatividad y Sociedad*, N.2, 41-56. Disponible online (<https://bit.ly/2JZGu3w>) (Consultado el 9-10-2018).
- Morin, E. (1995). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Narváez, E. (2006). "Una mirada a la Escuela Nueva", *Educere*, vol. 10, No. 35, Universidad de los Andes, 629-636. Disponible online (<https://bit.ly/2DmhMZp>) (Consultado el 25-7-2018).
- Ramos, EA. (2015). *Paz Transformadora (y Participativa): teoría y método de la paz y el conflicto desde la perspectiva sociopráctica*. Tegucigalpa: IUDPAS-UNAH. Disponible online (<https://bit.ly/2JIsZGC>) (Consultado el 2-4-2016).
- Ramos, EA. (2016). "El proceso de construcción de paz colombiano más allá de la negociación: una propuesta desde la Paz Transformadora y Participativa". *El Ágora USB*, Vol., 16, No. 2. Universidad San Buenaventura, 513-532. Disponible online (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407755354009>) (Consultado el 5-4-2017).
- Ribotta, S. (2011). *Educación para la Paz en un mundo violento. Claves históricas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Huri-Age.
- Rodríguez, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-tau.
- Sánchez, S., Pérez, V., Rebolledo, y Rodríguez, R. (2019). "La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas". *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6 (1), 235-250. Disponible online (<https://bit.ly/2JW40Pd>) (Consultado el 1-7-2019) DOI: 10.15648/Coll.1.2019.13
- Sandoval, E. (2016). *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores.
- Torre, S. (2000). "Estrategias creativas para la educación emocional", *Revista Española de Pedagogía*, año LVIII, No., 217, 543-572.
- Torres, A. (1998). "La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente". *Tercer congreso Iberoamericano y caribeño de agentes de desarrollo sociocultural y comunitario*. La Habana, octubre de 1998. Disponible Online (<https://bit.ly/32Kcxxa>) (Consultado el 1-07-2018).

REFERENCIAS DE LOS AUTORES

Manuel Montañés Serrano es licenciado y doctor en CCPP y Sociología. Es Profesor Contratado Doctor en la Universidad de Valladolid (Campus de Segovia). Sus publicaciones más recientes son las siguientes: “Perfiles psicosociales de los usuarios de los entornos virtuales según sus dimensiones motivacionales, características conductuales y consecuencias”. *Universitas Psychologica*, Vol. 18, n° 3, pág-1-14, 2019. “Teoría, metodología y práctica de la producción de posiciones discursivas. (Un ejemplo: El caso de los discursos de la infancia sobre el mundo adulto)”. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. n° 43 mayo-agosto, págs. 89-115, 2019. “De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil”. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. Vol. 17, n° 2, págs. 1-12, 2018. “De la IAP a las Metodologías Sociopráxicas”. *Habitat y Sociedad*. n° 10, págs. 35-52, 2017. “¿Escuela Adultocéntrica, Contraadultocéntrica, Exoadultocéntrica, Académica? La Infancia nos Habla de Relaciones Transformadoras en el Espacio Educativo”. *International Journal of Sociology of Education*, 6(3), págs. 323-349, 2017.

Researcher ID D-5987-2016 y Código Orcid 0000-0002-3107-8818
e-mail: investigacionparticipada@gmail.com

Esteban A. Ramos Muslera es licenciado en Ciencias Políticas por la Universidad Complutense de Madrid, Magister en Investigación Participativa para el Desarrollo Local por la misma universidad y Doctor en Ciencias Políticas por la Universidad de Valladolid. Actualmente, es Coordinador del Área de Paz del Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), *Council member* de la *International Peace Research Association* (IPRA) y Co-Secretario General del Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz (CLAIP). Entre sus últimas publicaciones científicas destacan “Práxis participativa de la paz transformadora: teoría y método” del libro *Pax Crítica. Aportes teóricos a las perspectivas de paz posliberal*, editado por Tecnos en 2019 bajo la coordinación de Pérez de Armiño, y Zirión; y la *Guía de Capacitación en Paz y Violencia* recientemente publicada en Tegucigalpa por el IUDPAS-UNAH, que facilita el desarrollo de procesos formativos de Educación para la Paz Transformadora.

Orcid ID: 0000-0002-4458-6731.

e-mail: esteban.ramos@unah.edu.hn, esteban.ramos@gmail.com

Recibido: 23-07-2019

Aceptado: 15-11-2019

 Licencia Creative Commons Reconocimiento (CC BY 4.0)

OBETS. Revista de Ciencias Sociales
Vol. 14, n° 2, 2019, pp. 471-490
ISSN-e: 1989-1385 | ISSN: 2529-9727
DOI: 10.14198/OBETS2019.14.2.07

**TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y E-GOBIERNO.
PARA UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN
SOBRE LA REGIÓN DE LIGURIA**
**DIGITAL TRANSFORMATION AND EGOVERNMENT.
FOR A RESEARCH AGENDA ON THE LIGURIA REGION**

Andrea Pirni

University of Genoa, Italy
andrea.Pirni@unige.it

Pietro Paolo Giampellegrini

University of Genoa, Italy
pietropaolo.giampellegrini@regione.liguria.it

Luca Raffini

University of Genoa, Italy
luca.raffini@unige.it

Cómo citar / citation

Pirni, A., Giampellegrini, P. and Raffini, L. (2019) "Digital transformation and egovernment. For a research agenda on the Liguria Region". *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2): 471-490. doi: 10.14198/OBETS2019.14.2.07

Resumen

El artículo analiza los efectos de la transformación digital, ofrece una evaluación crítica de las políticas de gobierno electrónico en Europa y en Italia, y presenta una agenda de investigación centrada en la región de Liguria. El artículo parte de la necesidad de llevar a cabo una inves-

tigación destinada a analizar el cambio en las relaciones entre sujeto e institución en las sociedades occidentales contemporáneas.

El artículo, que se centra en documentos oficiales, explora las estrategias de transformación digital adoptadas por la UE. Liguria es un caso de estudio de interés porque, a partir del Programa Estratégico Digital 2016-2018, ha adoptado un fuerte enfoque en los principios de Open Government y una decisión explícita de invertir en servicios digitales específicos para ciudadanos y empresas.

Palabras clave: Administración Pública; Transformación digital; Agenda Digital; Liguria; Open Government.

Abstract

The contribution analysis the effects of digital transformation, provides a critical assessment of the policies on e-government in Europe and in Italy, and draft a research agenda focused on Liguria Region. The article moves from the need to conduct research aimed at analyzing the change in the relations between subject and institution in contemporary western societies. The article, focusing on official documents, explores the strategies of digital transformation adopted by the EU. Liguria is a case study of interest because, starting from the 2016-2018 Digital Strategic Program, has adopted a strong focus on the principles of Open Government and an explicit decision to invest in specific digital services for citizens and businesses.

Keywords: Public Administration; Digital Transformation; Digital Agenda; Europe; Liguria; Open Government;

INTRODUCTION. THE PUBLIC ADMINISTRATION IN THE INFORMATION SOCIETY

Contemporary society presents multiple cases of transformation, differing in kind and taking place at different speeds. The synthesis of these dynamics, with their unique properties and contexts, is extremely difficult. Politics, responsible for taking the strategic decisions regarding the problems that these phenomena pose, shows growing uncertainty – clearly perceived by the electorate – between the adoption of wide ranging policies and measures of immediate impact.

One of the main tasks of sociology is to provide insight to reduce complexity of having a broader perspective (Thompson 2018), of adapting theoretical knowledge to concrete situations (Dasgupta and Driskell 2007; Steele and Price 2003), to be a stimulus to public dialogue (Buravoy 2005) and to produce the concrete forms of knowledge for making crucial decisions and

implementing them for the benefit of the community, acting as a bridge between past and present but also between present and future (SMP 2010).

In line with this interpretation, the present article moves from the need to conduct research aimed at analyzing the change in the relations between individuals and institutions in contemporary western societies (Pirni and Raffini 2016); the theoretical framework for which is summarized below.

For several decades, “individualisation” – that is the process of progressive emancipation of the individual from traditional and consolidated models of self-definition (Beck 1992) – has been a constant element in the debate on European society (Genov 2014). The de-standardization and the diversification of life paths that derives from it, profoundly impacts on the redefinition of the relationship between individuals, collective spheres and institutions. This macro-process takes on yet greater importance since it is, simultaneously, a source of both opportunities and risks. On the one hand, it generates new and promising opportunities at all levels such as, for example, political involvement through the web (Vromen et al. 2014), the sharing economy (Pais and Provasi 2015), the levelling of relations (Pirni and Raffini 2018). However, on the other hand, it feeds new risk profiles through growing mistrust towards the political sphere and institutions (Norris 1999), the isolation of the individual in the private sphere and the growth of inequalities, vulnerabilities and social exclusion (Castel 2015).

This process has been developing in Italy, influenced by the particular features that have characterized our society since the Second World War, in particular in the relationship between individual and institution. In the years of reconstruction this relationship was distinguished by the authoritative role recognized as belonging to the institutions in guiding Italy out of the devastation of war through the directive capacity of the latter in the reconstruction processes. The enormous “integrational” capacity of the institutions, both economically and politically, was based on their function as guides and the consequent ability to direct citizens in structured and standardized collective paths. The pivotal historical moment that marked a discontinuity with this process can be traced to the movements of nineteen Sixty-eight which loudly expressed the rejection of the model of society that had been pursued until then. It is here that the breakdown of the balance between the dimension of individual action and institutional regulation originates, in close connection with the emergence of “post-materialist” values based on the rejection of hierarchy and verticality and on the celebration of autonomy and independence. It is a value orientation that shapes the “new spirit of capitalism” (Boltanski and Chiapello 2014) or the transition from a rigid and hierarchical system to a social experience based on a flexible network of projects.

Here, the very idea of society is redefined in terms of its being the result of a public connection of autonomous subjects (Rainie and Welmann 2013): a model that can be applied equally to the working sphere as to the political one – ever less founded on the traditional forms of “belonging” and ever more splintered, self-interested and transient –. In more recent years, the collapse of the “first republic” party system has further added to the breakdown of a political system linked to a sort of institutional autonomy from the rules, opening a complex political period. On the economic front, the financial crisis which has been ongoing since 2007 has struck the “real” economy with profound and painful consequences. Today Italy – not alone among the Mediterranean countries – finds itself, facing a cultural transformation marked by frequent impasses both on the economic and political level, one which seems to herald an imminent paradigm shift.

The change which is taking place seems to proceed through a dynamic of “de-institutionalization” or a “dissolution of the mechanisms of belonging to groups and institutions capable of stabilizing their internal cohesion and managing their transformations” (Touraine 2004). This dynamic is closely connected to individualization, understood in its most problematic manifestations. Do-it-yourself biographies replace standard ones (Beck and Beck-Gernsheim 2002), since the traditional institutional markers regulating paths to transition are replaced by personal markers (Woodman and Wyn 2015). In summary, in Italy, the growing tension between institutional and individual action exacerbates the discontinuity between individuals and institutions.

On the one hand, institutions increasingly manifest organizational and operational criticalities that see their socializing / integrating function compromised. On the other hand, individuals recognize ever less authority, and place ever less faith, in institutions to the point of making highly “personalized” demands. This has a profound impact on democratic culture (Bettin Lattes 2001) and willingness to participate (Pirni 2013). Empirical research shows that democratic legitimacy based on electoral procedures is ever less effective and increasingly accompanied by other variegated forms of political action that lead to talk about hybridization of representative democracy (Diamanti 2014). Against this, the affirmation of new political actors and youth protagonists have introduced a striking break between “old” and “new” politics whose characters has begun to be studied (Hutter et al. 2018; Morlino and Raniolo 2017) but still needs to be investigated.

Within this sphere of reference, we have chosen to focus our attention on the Public Administration as the preferred context: the PA in Europe, in fact, for several decades – in Italy since the 1990s – has adopted methods that redefine the relationship between private and public in terms of hybridization as well as between individual and institution in terms of the levelling of

relationships. New Public Management, governance processes, deliberative procedures and, more recently, the attention paid to commons and open government have now definitively overcome the traditional bureaucratic model of public administration, towards a new paradigm of shared administration (Bobbio 2007; Arena and Iaione 2015)

The cultural context of the PA revolution is defined by the basic features of the so-called “information society” – and its other variants – (Touraine 1971; Bell 1973; Beck 1992; Giddens 1990): access to information, relations of work, the role of knowledge, new risk profiles, spatio-temporal dissociation of relationships, social reflexivity, the centrality of the acting subject. A further stimulus in this direction is undoubtedly the economic crisis that for more than ten years has now been demanding an efficiency shift from the PA.

The objective of this paper is to focus on the progressive adjustments to the direction that has been taken in guiding the digital transition in Europe in order to identify the most significant features of the current change. Within the context outlined, the article intends to open a research agenda on the Italian case and, in particular, on the Liguria region, applying the socio-political perspective of the study of the effects of digitalization on the relationship between individuals and institutions.

METHODOLOGY

Before exploring the path of digital transformation launched by the European institutions, it is necessary to provide a quick clarification of terminology: “digitization”, “digitalization” and “digital transformation” are phenomena that intertwine and sometimes partially overlap but cannot be considered as synonymous. The meaning attributed to them here is explained below.

The term “digitization” refers to something extremely specific and delimited or “the action or process of digitizing; the conversion of analogue data (in later use images, video, and text) into digital form” (Stolterman and Fors 2004). Digitization focuses on how to transform the object from its analog or physical state into a digital format. Most studies on digitization are related to information technology.

Instead, “digitalization” focuses on the structures, processes, actors – as well as their relationships – that supports the existence, production, storage, transformation and transmission of that which is in a digital format. We can consider digitization as the input to digitalization as it creates a resource that may require more or less significant process re-engineering with all that that entails, for example, of organizational models or operators’ skills.

On the other hand, we can also consider digitalization as an autonomous phenomenon that drags digitization with it when the data considered are produced directly in digital format or rather without the need to convert them from analogue or to analogue. When an environment is configured based on native digital data, digitalization has a much greater impact. Most digitalization studies consider it at the organizational and business process level (Parviainen et al. 2017). In a broad sense it is possible to refer to the concept of digitalization as “the way in which many domains of social life are restructured” (Brennen and Kreiss 2014) but the term is mainly used in the literature to move towards business models where digital information is central. More recently, the expression has been used to refer to journalism and education. Digitization goes beyond the mere function of converting digital signals to analogue or vice versa and aims to integrate in the best way and to expand the overlap area between the analogical and physical spheres with the digital one, trying to optimize the management of information complexity through automatic, semi-automatic and manual operations.

Finally, “digital transformation” is the strategy adopted in orienting digitalization in a specific direction with equally specific objectives that impact socially by changing the type of interactions, reference structures, forms of work and influencing decision-making.

In light of this we propose to trace the path adopted by the EU in defining digital transformation within the societies that make up Union, focusing attention on changes of direction or, more properly, of adjustments to the course.

In the following analysis the main official documents of the European Union explicitly referable to the digital transformation have been considered. Of these, the reference political orientation is briefly mentioned. In the analysis the contextual factors that each document highlights and the reference principles that inspire the measures adopted were underlined. The concrete objectives to which each document aims were then collected. Finally, the documents considered were included within the macro objectives that are considered to be the main stages of the European Union’s digital strategy.

Wanting a brief but accurate picture of digital transformation in Europe it was necessary to start from the beginning of the new century selecting some of the main steps: the list below is only a selection of references – among the many documents produced in the last 15 years by the EU – but allows us to focus on the path that underlies the current digitalization of public administration and, above all, the challenges it generates. Naturally the following summary does not constitute the official position of the EU but rather is the interpretation of the authors.

The choice to start from official documents is motivated, on the one hand, by the need to understand the strategic intentions of the EU regarding digital

transformation and, on the other to identify the objectives towards which the funds for the realization of the foreseen objectives have been addressed.

RESULTS. THE STAGES OF DIGITAL TRANSFORMATION IN EUROPE

The basis of the EU's digital transformation is political in nature and revolves around the need for transparency of European political institutions in the face of a "democratic deficit" of which the Union was accused on several occasions towards the end of the last century (Grimm 1995; Moravsik 2004).

Ensuring European citizens greater access, in terms of visibility, to the decision-making processes could in this sense represent an opportunity and technology in the field of information and communications could render this possible. At the same time, an electronic voting trial was to have been launched which would have constituted a significant increase in the available information.

The context around which this idea matures is linked to the European Commission report on Union citizenship (COM (2001) 506 – 2001/2279 (COS)) chaired by the Italian Romano Prodi (Alliance for Liberals and Democrats for Europe) and forwarded to the Committee on Citizens' Freedoms and Rights, Justice and Home Affairs for its evaluation (C5-0656 / 2001): in the opinion that the Commission sent on 11 June 2002, a proposal was submitted to Parliament for resolution (B5-0115 / 2002 – the Motion for a European Parliament resolution on e-democracy and e-European citizenship). This proposal, recalling the articles of the Treaties concerning openness and transparency, as well as the provisions relating to the right of access to documents and reports of institutional meetings and considering that "e-democracy" – i.e. the application of digital technologies (i.e. Internet) to the democratic process – could encourage participation and the exercise of political and civil rights by European citizens, affirms that European citizenship should imply "the right of access" to all documents and all public meetings via the Internet; furthermore, calls for the Treaties to be amended so that all public meetings of EU institutions and their bodies are broadcast live (audio-video) and stored on the Internet; that every citizen can fully enjoy their European citizenship rights (for example with regard to the vote for the European Parliament, complaints to the European Ombudsman and Court of Justice, petitions to the EP) also through the Internet, according to systems of identification established in accordance with Community legislation; finally, it calls on EU institutions and Member States to promote electronic voting and in particular a draft vote in "supervised e-voting stations" for the 2004 European elections.

The start of the digitalization process in these terms stimulates an intense e-democracy development and monitoring activity that culminates at the be-

ginning of 2009 with the Recommendation of the Committee of Ministers to members states on e-democracy. We are at the end of the first of the two mandates of the Portuguese José Barroso (European People's Party) and the context evoked by the document signals the growth of political discontent and the disaffection of citizens towards institutions. That dynamic that would bring the traditional climate of "permissive consensus" on the part of citizens towards the integrative project, towards an increasingly explicit and noisy "constraining dissensus" (Hooghe and Marks 2009). What was sketched in outline in the seven-year resolution request is in this document elaborated in detail: from transparency to a much broader conceptualization of democracy as based on the information society. The area of overlap between these two components of European society highlights the need to focus on democratic institutions but also on democratic processes through the potential of ICT while bearing in mind both the opportunities and the risks. The document proposes a long list of points to allow the clear delimitation of e-democracy and, at the same time, the crucial but ancillary and controlled role of ICT.

Within the course of only a few months, the picture was set to change: at the end of 2009, the Malmö Declaration on eGovernment fully incorporates the impact of the economic crisis and shifts the focus of the EU digitalization strategy from political empowerment to focusing on "severe challenges" that the Union must address on the economic, social and environmental level. There is also a new synthesis between democracy and the information society that focuses on the centrality of users of public services. In essence, we move from the political to the administrative level, from citizenship and civil society to citizens and businesses. The conversion into concrete objectives focuses on the management of organizational processes and on the reduction of government expenditure, on the preparation of technical and legal aspects to take advantage of digital public services.

From eDemocracy the emphasis shifts to eGovernment for the digital society: this is one of the flagship initiatives of the Europe 2020 Strategy launched in 2010. The Digital Agenda for Europe (DAE) identifies the resources needed to cope with the economic crisis among the opportunities arising from the growth of the digital economy. The "smart growth", which inspires the DAE, developed around the growth of European living standards by using the potential of ICT in all fields of daily life: from business to work, from gaming to communication and, in particular, in the free expression of self. This requires the completion of the digital single market both in terms of infrastructure that allows ultra-fast connections throughout the Union and in terms of the trust and security of the systems in place; at the same time the digital skills of citizens must be strengthened and, last but not least, the inter-operability of the systems. Furthermore, this form of growth is based on the principles of a low carbon economy.

With the presidency of the Luxembourgier Jean-Claude Juncker (European People's Party) the orientation to the Digital Single Market became predominant: the profound transformation of society on the basis of new digital technology is established and the digital society demands the full realization of an equally digital single market. The 2015 communication on "A Digital Single Market" sets the objectives of better access for consumers and businesses to digital products and services throughout Europe, improving the conditions for the development of innovative services and maximizing the growth potential of the digital economy.

The 2017 Tallinn Declaration on eGovernment was in line with the above and underlined the central role of eGovernment in interpreting the transformations of society connected to digital progress but also to face the economic, social and environmental challenges mentioned. The centrality of the individual and the safeguarding of their fundamental freedoms (such as those of expression, privacy, the right to protection of personal data) is strengthened. This document translates these principles, in line with the aforementioned objectives, into actions aimed at strengthening digital interaction between citizens and businesses with the public administration, improving the quality of digital services, designing services starting from the need for protection of user privacy, to strengthen the use of electronic identities, to strengthen the possibilities of citizens and businesses in managing the data concerning them in the possession of the public administration.

The flurry of documents related to the digital strategies of the EU that characterized the first twenty years of the new century allows us to focus, first of all, on some of the main turning points of the development (tab. 1).

At the beginning of the 2000s, the original orientation at the base of the EU digitalization policy was constituted by an issue of a political nature – deriving from a political deficit – and was based on strengthening the possibilities of interaction between civil society and institutions European policies. Emphasis was placed on civil society – meaning both the citizen as an individual and organized forms and collective actors – as the recipient of additional tools, thanks to ICT, to control the institutions and to vote within the decision-making processes. Initially, the EU took on the conception of the information society in the new millennium in terms of eDemocracy.

It is a process that aims to strengthen existing democratic institutions and democratic processes by integrating them with the available digital tools. Attention and investments are directed towards eDemocracy processes, making the interactions that normally exist between civil society and institutions possible, also on a digital level. The strategy that looks at ICTs as tools for consultation, participation and deliberation is included within the framework outlined by the White Paper on governance.

Here it is stated that “Democratic institutions and the representatives of the people, at both national and European levels, can and must try to connect Europe with its citizens. This is the starting condition for more effective and relevant policies” (CE 2001). “The White Paper proposes opening up the policy-making process to get more people and organisations involved in shaping and delivering EU policy. It promotes greater openness, accountability and responsibility for all those involved”. In line with the shift from the government paradigm to the governance paradigm, European ICT strategies also seem to be moving towards an e-governance paradigm (Freschi 2004).

After almost a decade, we are witnessing the first turning point in the process of digitization that now moves from an instance of an economic nature – deriving from an economic deficit – which is based on the need to face the effects of the current crisis. The emphasis is on citizens – as individuals – and on companies or on those who pay the highest costs of the economic crisis so that the growing opportunities of the digital economy – which in the meantime has had the opportunity to consolidate hand in hand with technological progress – can give a structural response to the effects of the crisis. Secondly, the EU interprets the consolidation of the information society in terms of eCommerce. This is a process that aims to strengthen the free market within the Union by shifting the emphasis from the analog to the digital market, so to speak. Attention and investments are directed towards the centrality of the actors and towards enabling infrastructure, allowing new forms of interaction arising from the creativity of the actors involved.

From 2017, a further re-orientation of the digital strategy takes the form of an administrative issue – deriving from an administrative deficit – which is based on the need, on the one hand, to face the effects of the crisis and therefore the need to reduce public spending and, on the other, to strengthen the possibilities of interaction between the PA and citizens, businesses and other PAs. Emphasis is placed on users – citizens, businesses or other public administrations who are – have different interests depending on the specific experience they intend to launch or the task or role they have to fulfill. Thirdly, the EU elaborates in terms of eGovernment the adaptation that the information society – and the market – demands from the public administration. This is a process that aims to strengthen public administrations within the Union in terms of activating citizen and the companies participation in the administrative processes that concern them, with the consequent extension of their possibilities to manage the data that concerns them that are in the possession of the PA. Attention and investments are directed towards digital services that can be provided by the PA in search of a synthesis between quality standards and usability by the user.

Table 1: The stages of digital transformation in Europe

President Of the Commission	Year	Reference Document	Reference context factors	Reference Principles	Concrete objectives	Goal
R. Prodi (September 1999- November 2004)	2002	Motion for a European Parliament resolution on e-democracy and e-European citizenship	- European citizenship	- Transparency - Technology	- Access - Electronic voting	eDemocracy
Alliance for Liberals and Democrats for Europe	2009	Recommendation of the Committee of Ministers to member states on e-democracy	- Political discontent and disaffection of citizens	- Democracy - Information Society	- Democratic Institutions and processes - ICT opportunities & risks	
European People's Party	2009	Malmö Declaration on eGovernment	- Economic, social & environmental challenges	- Customer focused public services (citizens and enterprises)	- Supporting citizens and enterprises - Mobility in the single market - Reduce administration expenses - Support organizational processes - Key enablers - Legal and technical pre-conditions	eCommerce
	2010	A Digital Agenda for Europe (DAE)	- Opportunities deriving from growth of digital economy to counter the economic crisis	- Smart growth - Increasing standards of life for Europeans - ICT potential for companies, work, play, communication and self expression	- A vibrant digital single market - Inter-operability and standards - Trust and security - Fast and ultra fast internet access - Research and innovation - Enhancing digital literacy, skills and inclusion - ICT-enabled benefits for EU society	
J.-C. Juncker (November 2014-October 2019)	2015	A Digital Single Market for Europe	- Digital transformation of society	- Digital Single Market	- Better access for consumers and businesses to digital goods and services across Europe - Creating the right conditions and a level playing field for digital networks and innovative services to flourish - Maximizing the growth potential of the digital economy	
European People's Party	2017	Tallinn Declaration on eGovernment	- Economic, social & environmental challenges - Digital transformation of society	- Central role of eGovernment - Fundamental individual freedoms (expression, privacy, protection of personal data)	- Ensure that European citizens and businesses may interact digitally with public administration - Ensure the consistent quality of user experience in digital public services - Ensure that information security and privacy needs are taken into consideration when designing public services and public administration ICT solutions - Increase the uptake of national eID schemes, - Possible for citizens and businesses to better manage their personal data held by public administrations - Work on national interoperability frameworks for cross-border digital public services	eGovernment

DISCUSSION. THE NEW CHALLENGES OF OPEN GOVERNMENT

The three “directions” of the digital transformation identified above do not take turns replacing one another but rather intertwine and combine together. On closer inspection it is possible to propose, for the purpose of analytical synthesis, a parallelism between the fundamental characteristics of modernity as we know it and the three focuses mentioned (tab. 2). Modern society can be summarized in three pillars: secularization, capitalism, the State (Pirni 2011).

Table 2: Modernity and Digital Modernity

Modernity	Digital Modernity
Secularization	Digitalization
Capitalism	Digital single market
State	eGovernment

Modernity is, above all, the epoch of secularization (Del Noce 1970): secularization indicates a process of weakening of the monopoly of religion in the “legitimate” definition of representations of society or in defining patterns of behavior. Modernity is born when the conviction is rooted that truth is based directly on *ratio* and not on *auctoritas* (Belohradsky 1989). The sacred, reified in the dogmas of religion, loses some of its immutability at every progress of science and, on the altar of positivism, the knot that held the process of change in cultural immobility is dissolved. The reflections on the human intellect of David Hume and Immanuel Kant in the eighteenth century anticipate the Weberian notion of rationality from which the two paradigmatic figures of modernity vigorously emerge: the entrepreneur, who personifies the efficiency, the cold and rational selection of best means to achieve an end, clearly formulated and isolated, and the bureaucrat, who embodies consistency, homogeneity of treatment for similar cases, attention to procedural regularity (Gellner 1983).

The primacy of reason generates a fragmentation of the space left by the universalism of religion; this fragmentation frees the individual as an individual, on the basis of the principle of autonomy, only to see him merge into different “layers” – the social classes – following the unequal distribution of symbolic and material goods that takes place in the new society.

Digitalization, following what was said above, shares many characteristics with secularization. First of all, it undermines the “monopoly” of the physical and analogical in defining interactional models and practices: reality no longer presents itself only in traditional – and physical – terms but also in its virtual or digital aspects. This, which initially consisted of a real “alternative” to reality and remained distinctly separated from it, now presents more and

more lines of continuity which overlap with the physical world. The entrepreneur and the bureaucrat are replaced today by the user or rather someone who not only uses the net but who transforms the environment around him by virtue of the centrality of their role that guides the construction of such environments. The digital emphasis significantly affects the individualization process and reinforces its reconfiguration in terms of actor and subject within the overlap between real and digital contexts.

Secularization embodies a drive to redefine the system of authority, including the political: this because of the increasingly inclusive tendency of the masses in the political sphere fueled by industrialization and urbanization, first by the better economic conditions and higher levels of education, which subsequently become substantive, and then – laboriously – in the establishment of universal suffrage. The progressive strengthening of state institutions operates in such a way as to separate the private sphere from the public sphere.

Digitalization also brings with it a reworking of the authority system. In this case the progressive strengthening of state institutions favors the growing overlap between the “real” and the “digital” sphere.

The second pillar of modern society is capitalism. It is a particular market-centered economic system; here the supply and demand of goods and services are met and competition plays out. Capitalism creates a self-regulated system of markets that tends to extend the catallactic logic – the science of exchanges through which the value of a commodity is established (Mill 1848) – to all production and distribution processes. The animating spirit, unprecedented with respect to other economic systems, is the will to acquire without limit understood as an act and not as a concrete possession of objects (Weber 1992). A self-propelled dynamism follows, a vocation to openness and transformation, a continuous revolution of the means of production, and therefore of the whole set of social relations (Marx and Engels 1969).

The exact opposite of the autarkic or natural economy based on the principle of the correspondence between production and consumption and linked to the domestic management of its own needs. Capitalism's unprecedented configuration of economic relations requires a monetary economy: only through it can the rational calculation of costs and revenues be possible. This calculation is based on a comparison between the monetary volume earned and the money invested: if the former is greater than the latter, the entrepreneur will have made a profit. Consumer freedom is essential for the functioning of capitalism as is the freedom of the entrepreneur: capitalism in its ideal form is an economic system that excludes the presence of a central authority that decides autonomously what must be produced and how wealth should be distributed among social classes (Pellicani 1992, 9-17). Capitalism implies the existence of a multiplicity of economic subjects in competition with each other whose purpose is the

maximization of profit. These subjects are enterprises, the basic institutions of capitalism, or subsystems organized internally on a hierarchical basis that technically and economically combine the productive means to obtain a commodity to be placed on the market; the entrepreneur is the main actor, the one who takes the initiative and the risk of guiding the means of production into new channels (Schumpeter 1934). The Digital Single Market is, naturally, fully in line with the principles of capitalism. Innovation remains a central factor but the added value of the digital sphere of the market is given by the possibility of witnessing a double hybridization: on the one hand, the consumer also becomes a producer of the service; on the other, there is a self-sufficient component in the correspondence between production and consumption: profit is generated where, also, the consumer intervenes as a producer of the service. To indicate this new approach to consumption, which makes the user / customer an active part, the term “prosumer” is used. The term “prosumer”, was coined before the advent of digital media. The first person to use the term was, in 1980, Alvin Toffler, to indicate a tendency to overcome the paradigm of mass communication, based on marked uni-directionality. This dynamic has found full affirmation with the advent of the web and, above all, of web 2.0 and its subsequent evolutions. Web 2.0 and Social Networks, in particular, are based, in fact, on User Generated Content, and, due to its interactive structure, it also transforms the content produced by institutions and traditional media. The interactive and participatory potential inherent in ICT has nourished the paradigm of electronic democracy: a democracy based on the direct empowerment of citizens and which promotes and facilitates their interaction with representatives and institutions (De Blasio 2019).

Modern society embodies the culture and values underlying the active behavior that supports democracy: freedom and equality, by limiting each other, constitute its reference values rooted in the societies fabric.

They are the branches of the principle of autonomy of the individual which becomes the keystone. The emphasis placed on the individual and on the legitimacy of private interests is the key to the political and cultural project of modernity. Historically it is embodied in the emancipation of the individual actor from the obstacles posed by the traditional political and cultural authority and in the growth of human and institutional activity and freedom (Eisenstadt 2002) and finds in capitalism favorable conditions since, this last, stimulates the aspirations of a middle class of owners typically interested in education, autonomy, personal freedom, respect for the law and participation in government (Dahl 2000).

Democracy draws its power and relevance from the idea of self-determination, that is, from the idea that members of a political community – citizens – should be able to freely choose the terms of their association and their choices should represent the absolute legitimacy of the form and orientation of their

political community (Held 1995). Democracy, in its cultural foundations before it is implemented in institutions in the political structure of the modern state. An organization that controls the population occupying a given territory constitutes a State if, and because, it differs from other organizations that operate on the same territory, if it is autonomous, centralized and its component parts are formally coordinated with each other (Tilly 1975). A closer look at the expression Modern State “the adjective is pleonastic” because the elements that characterize it do not appear in other large political bodies besides those that began to form at the beginning of the modern era in Europe (Poggi 1992). The modern state is configured as a historically determined form of organization of power or structures of authority, characterized by the legitimate monopoly of the use of force (Weber 1978) and, more generally, of the “politician”. This monopoly is exercised through rational procedures and means to guarantee the legality of the political-democratic process: on the one hand, the law, which establishes abstract, general and impersonal rules to exclude any form of arbitration on the part of those who govern the institutions, from the other, bureaucracy, based on hierarchy and professionalism (Matteucci 1993).

eGovernment – born under the impulse of the idea of eDemocracy – incorporates this second aspect of the modern State or the administrative dimension which, in accordance with the introduction to the present paper, represents an enabling function of the central subject – and prosumer (Toffler 1980) – also in the provision of services to the citizen in the perspective of shared administration.

eGovernment, as envisioned by the European Union, means much more than just the ICT tools and systems to provide better public services to citizens and businesses; effective eGovernment also involves rethinking organizations and processes and changing behavior so that public services are delivered more efficiently to people who need to use them. Implemented well, eGovernment allows citizens, businesses and organizations to carry out their business more easily, more quickly and at lower cost. It can reduce administrative burdens on citizens and businesses by making their interactions with public authorities faster, more convenient and less costly, thereby spurring competitiveness and economic growth (EPRS 2015).

CONCLUSIONS. TOWARDS A NEW RESEARCH AGENDA: THE DIGITAL TRANSFORMATION OF LIGURIA

The outline above constitutes the theoretical framework within which to launch, starting from this contribution, a new research agenda focusing on the digital transformation of Italy and, specifically, of the Liguria region by adopting a sociopolitical perspective.

The European Commission has developed an articulated system for monitoring the digitization of the Member States based on five main indicators: 1) Connectivity – measures the development of broadband, its quality and the access made by the various stakeholders; 2) Human capital – measures the skills needed to take advantage of the possibilities offered by the digital society; 3) Use of the internet – measures the activities that citizens do thanks to the internet, connectivity and digital skills; 4) Integration of digital technologies – measures the digitization of businesses and the use of the online sales channel; 5) Digital public services – measures the digitalization of the PA, with a focus on eGovernment.

Altogether these indicators make up the Digital Economy and Society Index (DESI) which, although presenting some limitations, shows how Italy remains – consistently – in the lowest positions of the digitization of the Union companies and well below the European average.

This suggests the need to strengthen the tools to explore the causes and identify the obstacles resulting in this poor performance.

Furthermore, in September 2011 Italy joined the Open Government Partnership (OGP), committing itself to concretely pursue its objectives, through constant dialogue with civil society, until becoming one of the members of the partnership Steering Committee for the three-year period 2017-2020. Open Government is a model of public administration based on principles such as transparency, digital citizenship, civic participation, the fight against corruption, accountability and digital innovation (Dipartimento della funzione pubblica 2019). The Fourth National Action Plan for Open Government is being completed – on April 30, 2019 the public consultation phase ended –: this document will present the actions to be implemented by 2021.

It is believed that the launch of this document could constitute a significant impulse to the reconfiguration of digital transformation in Italy.

Liguria in 2018 was in eighth place among the Italian regions and autonomous provinces remaining above the average Italian figure. On the indicators monitored by DESI, Lombardy is the first for connectivity, Tuscany for the use of the internet, the Autonomous Province of Trento for digital public services, more generally the North-east for the integration of digital technologies and Liguria presents the best performance in relation to human capital (AgId).

Liguria is a case study of interest because, on the one hand, it presents the best endowment in Italy as regards human capital understood as widespread competence to maximize the outcomes of the eCommerce mentioned in the previous paragraph e, while on the other, it proposes a significant change in direction given to the digital transformation that can be seen in recent years (tab. 3). Starting from the 2016-2018 Digital Strategic Program, Liguria has adopted a strong focus on the principles of Open Government and an explicit

decision to invest in specific digital services for citizens and businesses.

Therefore, it is believed that undertaking a research agenda aimed at identifying the specificities of the Ligurian model of digital transformation within the national and European context could constitute fertile ground for developing a predictive look at the changing relationship between individuals and institutions in the digital age.

As a matter of fact, the model of Open Government has long since lost the character of simple technological enhancement in the management of public services: this is proposing a new form of relationship, even political, between citizens and Public Administration centered on effectiveness and transparency in public action, on participation in institutional processes, and on sustainability of public action through internal sharing processes within the PA. In this line, Liguria constitutes a case of considerable interest to deepen studies and to evaluate the first effects of the application of this model. The next step will be to elaborate appropriate methodological means to detect the change of relations between individuals and institutions.

Table 3 – Strategic goals

	2009-2011	2012-2014	2016-2018	2019-2021
Infra-structure	<ul style="list-style-type: none"> – Infrastructure to eliminate the regional territorial digital divide – Eliminate social and economic knowledge divide 	<ul style="list-style-type: none"> – Infrastructure to eliminate the regional territorial digital divide – Eliminate social and economic knowledge divide 	<ul style="list-style-type: none"> – Infrastructure to eliminate the regional territorial digital divide 	<ul style="list-style-type: none"> – Infrastructure to eliminate the regional territorial digital divide – Social inclusion and territorial cohesion
Services	<ul style="list-style-type: none"> – Develop the changes to the digital Regional back office of the Integrated Information System and keep it in operation 	<ul style="list-style-type: none"> – Strengthening of the digital channel for service delivery – Virtualization of administrative processes 	<ul style="list-style-type: none"> – Digital health – Greater attractiveness for companies – Increased information for citizens – Greater promotion of Ligurian excellence 	<ul style="list-style-type: none"> – Protection of regional environmental and territorial heritage – Protection of the population and assets from natural and anthropic calamities – Greater promotion of Ligurian excellence
Goal	<ul style="list-style-type: none"> – Implementing policies of governance, monitoring, benchmarking and partnership in the development of the Information Society in Liguria 		<ul style="list-style-type: none"> – Solidity and reliability of digital services 	<ul style="list-style-type: none"> – Effectiveness and transparency in public action – Participation in institutional processes – Sustainability of public action through internal sharing processes within the Ligurian PA

Source: Digital Strategic Programs of Liguria Region

BIBLIOGRAPHY

- Arena, G. and Iaione, C. (2015). *Letà della condivisione. La collaborazione tra cittadini e amministrazione per i beni comuni*. Roma: Carocci.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London-New York: Sage.
- Inizio modulo
- Beck, U. and Beck Gersheim, E. (2002). *Individualization, Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London: Sage.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Belohradsky, V. (1989). *La modernità e oltre. Introduzione alla sociologia*. Genova: Bozzi Editore.
- Bettin Lattes, G. (2001), "Gli studenti e le immagini della democrazia". En ID. (Ed.), *La politica acerba. Saggi sull'identità civica dei giovani*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Boltanski, L. and Chiapello, E. (2014). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Brennen, S. and Kreiss, D. (2014). *Digitalization and Digitization*. Available: <http://culturedigitally.org/2014/09/digitalization-and-digitization/>
- Buravoy, M. (2005). "For Public Sociology". *American Sociological Review*, 70, 4-28.
- Bobbio, L. (2008). *Amministrare con i cittadini. Viaggio tra le pratiche di partecipazione in Italia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Castel, R. (2015). *Incertezze crescenti. Lavoro, cittadinanza, individuo*. Bologna: Editrice Socialmente.
- Dahl, R.A. (2000), *On Democracy*, Yale: Yale University Press.
- De Blasio, E. (2019). *Democrazia digitale. Una piccola introduzione*. Milano: Mondadori.
- Del Noce, A. (1970), *L'epoca della secolarizzazione*. Milano: Giuffré.
- Diamanti, I. (2014). *Democrazia ibrida*. Roma-Bari: Laterza.
- Dipartimento della funzione pubblica (2019). Available: http://open.gov.it/wp-content/uploads/2019/03/Quarto_Piano_Azione_Nazionale_OGP_03.2019.pdf
- Eisenstadt, S.N. (2002). *Paradossi della democrazia*. Bologna: il Mulino.
- Genov, N. (2014). "The future of individualization in Europe: changing configurations in employment and governance", *European Journal of Futures Research*, 2-46.
- Dasgupta, S. and Driskell, R.B. (2007) (Eds.). *Discourse on Applied Sociology. Theoretical Perspectives*. London: Anthem Press.
- Freschi, A.C. (2004). "Dall'e-government all'e-governance: c'è bisogno di (e) democracy". *Rivista italiana di comunicazione pubblica*, 3.
- Gellner, E. (1983), *Nations and Nationalism*. New York: Cornell University Press.
- Giddens A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Grimm, D. (1995). "Does Europe Need a Constitution?". *European Law Journal*, 1, 303-307.
- Held, D. (1995), *Democracy and the Global Order. From the Modern State to Cosmopolitan Governance*. Cambridge: Polity Press.

- Hooghe, L., Marks G. (2009). "A Postfunctionalist Theory of European Integration: From Permissive Consensus to Constraining Dissensus". *British Journal of Political Science*, 39, 1-23.
- Hutter, S., Kriesi, H. and Vidal, G. (2018). "Old versus new politics: The political spaces in Southern Europe in times of crises". *Party Politics*, 24, 78-89.
- Marx, K. and Engels, F. (1969), *Manifesto of the Communist Party*. En *Marx/Engels Selected Works*. Moscow: Progress Publishers.
- Matteucci, N. (1993), *Lo Stato moderno*, Bologna: il Mulino.
- Mill, J.S. (1848), *Principles of Political Economy*. London: John W. Parker.
- Moravsik, A. (2004). "Is there a 'Democratic Deficit' in World Politics? A Framework for Analysis". *Government and opposition: An international journal of comparative politics*, 2, 336-363.
- Morlino, L. and Raniolo, F. (2017). *The Impact of the Economic crisis on the South European Democracies*. London: Palgrave MacMillan.
- Norris, P. (1999). *Critical Citizens: Global Support for Democratic Government*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Pais, I. and Provasi, G. (2015). "Sharing Economy: A Step towards the Re-Embeddedness of the Economy?". *Stato e mercato*, 3, 347-378.
- Parviainen, P., Tihinen, M., Kääriäinen, J. and Teppola, S. (2017). "Tackling the digitalization challenge: how to benefit from digitalization in practice". *International Journal of Information Systems and Project Management*, 1, 63-77.
- Pellicani, L. (1992), *Saggio sulla genesi del capitalismo. Alle origini della modernità*. Carnago: SugarCo.
- Pirni, A. (2011). "Modernità". En G. Bettin Lattes and L. Raffini (Eds.), *Manuale di Sociologia*. Padova: Cedam, vol. II, 555-589.
- Pirni, A. (2013). "Giovani e politica in Italia: gli studenti e la rielaborazione silenziosa del politico". *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 8, 315-341.
- Pirni, A. and Raffini, L. (2016). "The rielaboration of the collective sphere: New paths of sociality and groups-formation among the new generations". *Partecipazione e Conflitto*, 9, 799-823.
- Pirni, A. and Raffini, L. (2018). "I giovani e la re-invenzione del sociale. Per una prospettiva di ricerca sulle nuove generazioni". *Studi di Sociologia*, 10, 1-22.
- Poggi, G. (1992). *Lo stato. Natura, sviluppo, prospettive*. Bologna: il Mulino.
- Rainie, L. and Welmann, B. (2013). *Networked: The New Social Operating System*. Cambridge: The MIT Press,
- Schumpeter, J.A. (1934). "The Theory of Economic Development", Cambridge: Harvard University Press.
- SMP – SocietàMutamentoPolitica (2010). *Quale società, quale sociologia? Idee per un manifesto editoriale*. Available: http://www.fupress.net/public/journals/33/smp_manifesto.pdf
- Steele, S.F. and Price, J. (2003). *Applied Sociology: Terms, Topics, Tools, and Tasks*. Belmont: Thomson/Wadsworth.
- Stolterman, E. and Fors A.C. (2004). "Information Technology and the Good Life". En B. Kaplan et al. (Eds.), *Information Systems Research: Relevant Theory and Informed Practice*, London: Kluwer Academic Publishers.

- Thompson, N. (2018). *Applied Sociology*. London: Routledge.
- Tilly, C. (1975). *The Formation of National States in Western Europe*. Princeton: Princeton University Press.
- Touraine, A. (1971). *The post-industrial society: tomorrow's social history: classes, conflicts and culture in the programmed society*. New York: Random House.
- Touraine, A. (2004). *La globalizzazione e la fine del sociale*. Milano: il Saggiatore.
- Vromen, A., Xenos, A.M. and Loader, B. (2014). "Young people, social media and connective action: from organisational maintenance to everyday political talk". *Journal of Youth Studies*, 11, 80-100.
- Weber, M. (1978), *Economy and Society*, Oakland: University of California Press.
- Weber, M. (1992). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. London: Routledge.
- Woodman, D. and Wyn, L. (2015). *Youth and Generation: Rethinking Change and Inequality in the Lives of Young*. New York-London: Sage.

REFERENCIAS DE LOS AUTORES

ANDREA PIRNI

Associate Professor in political sociology at University of Genova (Department of Political Sciences). He coordinates the MA in Administration and Public Policies. His topics are: youth studies; collective dimension; social change and relations between individuals and institutions; open government.

PIETRO PAOLO GIAMPELLEGRINI

Secretary General of the Liguria Region – Head of the Cabinet of the Governor –, Extraordinary Commissioner of the Regional Agency for Tourism Promotion "in Liguria". Since 2019, he is expert in the field of ICT for Public Administration at the University of Genoa. University of Genoa (Department of Political Sciences)

LUCA RAFFINI

PhD in Sociology and Political Sociology from the University of Florence. Fellow Researcher at the Department of Political Sciences, University of Genoa. Among his interest of research: participation and social movement, migration and mobility, youth condition.

Recibido: 25-06-2019

Aceptado: 28-11-2019

LA COMUNICACIÓN VIRTUAL CON LA PAREJA VIRTUAL COMMUNICATION AMONG COUPLES

Olivia Velarde Hermida

Facultad de Ciencias de la Información
Universidad Complutense de Madrid, España
ovelarde@ucm.es

Belén Casas-Mas

Facultad de Ciencias de la Información
Universidad Complutense de Madrid, España
bcasas@ucm.es

Cómo citar / citation

Velarde, O. y Casas-Mas, B. (2019) “La comunicación virtual con la pareja”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2): 491-525.
doi: 10.14198/OBETS2019.14.2.08

Resumen

Este artículo analiza las comunicaciones virtuales en las parejas. Se ha aplicado una encuesta representativa online a 2800 internautas. Se emplean metodologías de análisis cuantitativas, discriminativas y de segmentación para identificar las características de quienes virtualizan las interacciones con sus parejas y de cómo las valoran. Los resultados muestran que dicha virtualización está condicionada, no sólo por las variables de edad y sexo de los encuestados, sino por su ocupación, educación, hábitat, estado civil, y hábitos de uso de internet. Y que este conjunto de factores operan de forma interdependiente. Hallazgo que permite entender mejor el funcionamiento de la llamada “brecha digital”.

Palabras Clave

Virtualización; internet; comunicación; parejas

Abstract

This paper analyzes virtual communications in couples. A representative online survey has been applied to 2800 Internet users. Quantitative, discriminative and segmentation analysis methodologies are used to identify the characteristics of those who virtualize interactions with their partners and how they value them. The results show that such virtualization is conditioned, not only by the variables of age and sex of the respondents, but by their occupation, education, habitat, marital status, and internet usage habits. All these factors operate interdependently. This finding tallows us to better understand the operation of the so-called “digital divide”.

Key words

Virtualization; internet; communication; couples

Extended abstract

“*Virtual Communication among Couples*” is a work based on an R&D project. In the specialised literature, two main types of analysis may be found referred to “virtualization”: firstly, those related to the benefits of the “virtual technologies”; and secondly, those concerning the use by Internet users for information exchange activities. The research analyses precisely the social uses of the communication technologies. At the early stage of the research, a survey was conducted on a representative sample of 2,800 Spanish Internet users. The topics studied included the communications that people stablish in their everyday life using software applications. One of those virtual interactions takes place within the couple. It has been taken into account both couples living together and those living apart. Also those who are married and those living together without being married.

In this paper, we examine four thematic axes: First of all, we identify which are the specific characteristics of those who are highly likely to use technologies to communicate with their partners; secondly, we analyse the structured of the most influential factors on the virtualizations of these kind of communications. Thirdly, we examine the privacy contexts in which those contacts take place. To conclude, we explain how users value these virtual interactions compared with face-to-face ones.

Resulting data indicate that a 56 % of the respondent reported that connected with some digital device in order to communicate with one or several persons during the day preceding the date of the survey.

We identify them as the “group of virtual callers”. A 47 % of them maintained regular contacts with their partners on that date. They are the users analysed in this paper and we have called them “virtual callers with their couples”. The most important results, briefly, are as follows:

a) Results related to the characteristics of users:

On the scale of the “group of virtual callers”, the segmentation according to age is indicative of differences –both biological and social– that further explain the variation in number of people who use devices that enable them to virtualize their communications. It also operates those differences in the virtual communications with the couple. And that makes good sense, because pairing is an state which existence and circumstances are related to the development of age.

Those who are between 16-4 year old make up 77 % of the internet users who communicated with their partners in a virtual form. Within this group, the variations on this percentage depend on the day in which the contact is stabilised, either on a working day or not. If it is on a working day, the ratio of virtual callers increases as follow: seven out of ten of those who live with their couple (married or not); and five out of ten of those who currently do not live together (single, separated or divorced).

On days off, the proportion declines to 3,5 out of 10, but only among those who has a good or a very good perception of their economic situation. This decrease would be largely attributable to internet users who want and are able to be with their partners on rest days.

b) Results related to privacy scenarios:

Eight out of ten callers were accompanied, *sometime or all the time*, when they communicated with their partners virtually.

Three out of ten were included in the group in which the lack of privacy dominated. This group is made of those who were accompanied by other people *most of the time or all the time*. The existence of working activity is the main explanatory factor for this behaviour. That is characteristic of the active workers, to be precise, of the active female workers. These results are consistent with the presence of digital tools in the spaces and times shared with other men and women. Before the advent of the virtual communication, the telephone made possible partner communication, also in the working environments.

The number of people who were alone while keeping virtual contact with their partner has been lowered to two out of ten. That proportion does not change when taking into account the features that make different the callers of this study.

This lack of privacy brought about the virtualization of communications with partners is consistent with the hypothesis of that, in many

more cases than before, the content of the conversation is instrumental or unspecific; and sometimes unimportant or banal.

c) Results related to the assessment of virtual communications versus face-to-face ones:

It is surprising that face-to-face relationships are considered to be better than the virtual ones by the vast majority of those who do not have the experience of living in union (79 %). It is also surprising that those who live or have lived as a couple (43%) are not the majority. Women are distributed in a half that most value face-to-face communications and another half that do not consider them better than the virtual ones. Men who have or had that cohabitational experience mostly believe (64 %) that face-to-face relationships are not better than the virtual ones.

The value attributed to the presence/absence of the partner in the relationships is a relevant topic in terms of culture. The results of this study show that this contrast constitutes an aporia resistant to historical and technological changes. That is the same aporia of formal discussion of the literature. It is a known fact that, since the eleventh century poetry to Romanticism, *<the presence>* is valued when living in union is a far-off or unattainable desire. However, since the half of the 19th century, the gratifications attributed to domestic partnership have suffered a decrease when they are described in the constumbrist and realist novel.

1. PRESENTACIÓN

“*La Comunicación Virtual con la Pareja*” es un artículo basado en la investigación “Los usos del tiempo relacionados con la virtualización. Transformaciones Generacionales”¹ Dicha investigación abarca el análisis de dos tipos de virtualizaciones: en primer lugar, se estudia la virtualización de las actividades presentes en la vida cotidiana. Se analiza el repertorio de tareas que pudiéndose realizar de forma presencial, se están llevando a cabo por medio de las plataformas on line.² Y en segundo lugar, se analiza la virtualización de las relaciones interpersonales. Se examinan las comunicaciones que establecen las personas en su día a día, utilizando aplicaciones informáticas, en función del vínculo que mantienen

¹ Proyecto I+D+i del Grupo de investigación “Identidades sociales y comunicación” de la Universidad Complutense de Madrid, (UCM). Proyecto financiado por el Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia. Ministerio de Economía y Competitividad. Referencia CSO2015-63983-P Duración: 4 años 2016 –2019.

² Los resultados de ese análisis están siendo difundidos en otras publicaciones. Cfr. Bernete y Cadilla (2019); Alcoceba (2019).

con sus interlocutores. Por ejemplo, con la pareja, con familiares, con amigos, con conocidos o desconocidos. En este artículo, se aborda específicamente los resultados de las interacciones virtuales con la pareja.

Los datos que presentamos proceden de una encuesta aplicada a 2800 internautas con edades comprendidas entre los 16 y los 74 años. En el epígrafe “2. Metodología”, nos referimos con detalle a dicha encuesta. Y ahora, dejamos constancia de las preguntas de investigación. Son las siguientes:

- 1^a) ¿Cuáles son los rasgos sociodemográficos y las características de los internautas que comunican con su pareja? El objetivo de la pregunta es descubrir cuáles son los factores que se pueden considerar específicos de la comunicación entre parejas.
- 2^a) ¿Cuáles son los contextos espaciales en los que los internautas se comunican con sus parejas? El objetivo de esta indagación es examinar cómo se desarrollan esas interacciones comunicativas desde el punto de vista de la privacidad que puedan tener o no tener, las relaciones virtuales con la pareja.
- 3^a) ¿Cuál es la valoración que los internautas otorgan a la comunicación que establecieron con su pareja a través de internet? El objetivo es detectar las posibles preferencias por la comunicación virtual o por la presencial.

Analizamos estas cuestiones en el epígrafe de resultados, una vez explicitada la metodología empleada para la obtención de los mismos. Previa a esa información, ofrecemos a continuación algunos ejemplos de cómo se ha venido investigando el tema que nos ocupa.

2. ANTECEDENTES

La referencia a la “virtualización” en las publicaciones científicas, se puede diferenciar principalmente en dos tipos de análisis: en primer lugar, referidos a las prestaciones de “las tecnologías virtuales” y, en segundo lugar, relativos a la utilización que hacen los usuarios de esas tecnologías para realizar actividades de intercambio de información (Velarde, Bernete y Franco, 2015).

Desde el punto de vista más tecnológico, lo “virtual” se aplica, en términos de la arquitectura de sistemas, a la memoria externa utilizada para almacenar la memoria activa interna del ordenador. Y también, para diferenciar “la máquina virtual” que se incorpora a “la máquina física”, para traducir los lenguajes de programación al procesador (Ryan, 2001: 44). Desde una perspectiva sociológica Martín Serrano (2011: 23) plantea que:

La virtualización de la existencia supone que se puedan realizar en el espacio cibernético interacciones y actividades que anteriormente solo cabía llevar a cabo presencialmente, en el espacio real (...). La virtualización (en principio) aporta a través de las redes, la apertura a cualquier contenido, producible, reproducible, transformable, utilizable, por cuantas instituciones y personas sean virtualizables.

Desde los primeros años de los usos sociales de las tecnologías que posibilitan la virtualización, se han venido realizando estudios de las interacciones sociales de los comunicantes en sus grupos de pertenencia primarios y secundarios. (Walther y Park, 1994; Lea y Spears, 1998; Walther y Boyd, 2002). Los relativos a la comunicación on line entre las parejas afectivas, son muy numerosos. La gran mayoría se refieren a las características y los efectos de esa modalidad de comunicación en el vínculo amoroso, atendiendo a la forma en que éste puede surgir, establecerse, desarrollarse e incluso concluir.

Desde el punto de vista del dispositivo tecnológico utilizado y de la forma de comunicación que permita, se han analizado características que influyen en las interacciones de pareja. En el caso de los mensajes escritos se destaca que, si bien puede haber retrasos en las respuestas, también hay una mayor facilidad para la edición de textos antes del envío de mensajes. Y que como la información se puede manipular, es posible que exista una percepción idealizada de la pareja (Wright, 2004). Con todo, esas características también existían en las comunicaciones escritas previas a la digitalización, por lo que, para algunos autores, las TIC solo median de forma diferente nuestras relaciones. Por ejemplo, a través del teléfono móvil se “remedian rituales amorosos previos, encarnados en llamadas de fijo o cartas de amor” (Lasén, 2014: 22).

Sobre el desarrollo de las relaciones de pareja en Internet, diversos estudios señalan su importancia en el establecimiento y mantenimiento de los vínculos afectivos (Baker, 2005; Valentine, 2006). Importancia que se acrecienta en las relaciones a más distancia, tal y como se reporta en un estudio comparativo entre parejas cercanas y lejanas, en términos geográficos. Las conclusiones reportan que para quienes vivían a corta distancia, la comunicación mediada a través de internet complementaba a la presencial; mientras quienes estaban más distantes tenían que esforzarse en sacar el máximo partido posible a la comunicación on line, por ser el único medio disponible para comunicarse y sostener la relación (Billedo, Kerkhof y Finkenauer, 2015). Quizás por ello, y tal y como indican estos autores, los internautas con relaciones de pareja a larga distancia, reportaban mayores niveles de compromiso en el mantenimiento de su relación a través de las redes sociales, que aquellos con relaciones cercanas geográficamente.

También se ha analizado la temporalidad de la relación de pareja, que lleva a los miembros de la misma a usar internet de distinta forma. Lenhart y

Duggan (2014) condujeron el *Pew Internet and American Life Project* sobre la tecnología como fuente de apoyo y comunicación en la vida cotidiana de los americanos. Una de las diferencias que hallaron se relacionaba con los diferentes patrones de uso de las TIC que hacían los internautas con pareja estable en comparación con aquellos que tenían relaciones de corto plazo. Las parejas que llevaban 10 o menos años juntos tenían mayor probabilidad de usar servicios virtuales de citas para quedar con sus parejas; también de utilizar las TIC para la logística y comunicación diaria con sus parejas. Los adultos inmersos en relaciones de más de 10 años, utilizaban las TIC en sus relaciones, pero con mayor probabilidad de usarlas juntos.

Otros autores, se refieren a la “superficialidad” de las relaciones de pareja a través de internet, indicando que éstas se pueden desarrollar asumiendo menos compromisos y sin complicaciones sentimentales. Sería el caso de los que buscan en internet un lígúe esporádico (Sánchez y Oviedo, 2005). De ahí que en la actualidad se estudien aplicaciones como Tinder, considerada un emblema “... de la cultura del lígúe casual, la gratificación instantánea o la relación ‘útese y tírese’” (Alvídrez y Rojas-Solís, 2018:8). Pero si bien es cierto que las TIC facilitan esta clase de relaciones, también lo es que conforme se van normalizando esos usos, posibilitan formas de emparejamiento más estables. Por eso, “se ha pasado del empleo de la tecnología para establecer contactos mediante el uso de sitios web de citas a utilizar las TIC de manera regular en las distintas etapas que conforman una relación sentimental” (Echauri, 2015: 42).

Destacan también los estudios sobre la influencia de las tecnologías comunicativas en la forma en que las parejas establecen los límites, las reglas y los roles en sus interacciones entre ellos mismos y con otras personas (Hertlein, 2012; Hertlein y Blumer, 2013). El estudio de Rodríguez Salazar (2017) señala que para algunas parejas jóvenes es imprescindible llevar la relación a los espacios virtuales, en donde se demuestre, prioritariamente, el estatus sentimental y, de forma secundaria, la manifestación de los afectos. Por su parte, Merkle y Richardson (2000) señalan que la comunicación virtual exige a las parejas un mayor grado de inversión personal de tiempo que las relaciones cara a cara. Es precisamente la facilidad de romper la relación ante un conflicto, lo que hace que los implicados acaben teniendo un compromiso más fuerte por trabajar los desacuerdos y mantener los lazos. En la misma línea, el estudio compartativo de Yum y Hara (2005), apuntaba a que la mayor autoexposición en línea de los participantes (estadounidenses, japoneses y coreanos) aumentaba sus probabilidades de fortalecer sus relaciones personales presenciales.

La forma de regular la relación on line entre las parejas y la necesidad de establecer acuerdos en el uso de los dispositivos digitales, es un análisis que en varias investigaciones se orienta hacia el tema del mutuo control de

los miembros de la pareja. En términos generales, existe preocupación por la justificación del amor como excusa para invadir la esfera privada virtual del otro; un uso de las TIC que promueve esos hábitos de vigilancia y los justifica. La falta de privacidad en las relaciones “facilita que se asuman otras obligaciones de transparencia y tolerancia a la vigilancia y control, como las que se dan a menudo en las relaciones de pareja, tanto de jóvenes como de adultos” (Lasén, 2015: 109).

Al respecto, los usuarios que declaraban utilizar las redes sociales en sus relaciones a distancia, afirmaban que su propósito era fundamentalmente la vigilancia de la pareja y que experimentaban mayores niveles de celos en la red (Billedo et al., 2015). En otros estudios, incluso se relacionan las dinámicas de vigilancia y control a la pareja, con las violencias de género ejercidas a través de las tecnologías comunicativas (Gómez y Hueros, 2010; Muñoz-Rivas y Cuesta-Roldan, 2015). Violencias que, en ocasiones, van ligadas al cibercoso (Whitty y Carr, 2006).

Existen también estudios referidos a la infidelidad sexual a través de los dispositivos on line y sus repercusiones, tanto en la pareja como en el miembro de ésta que la comete. Parker y Wampler (2003) indicaban que la mayoría de las actividades sexuales de infidelidad en la red conllevaban una alta implicación emotiva y una distracción en la relación, aunque no supusieran ningún contacto físico. Por su parte, Wysocki y Childers (2011) encontraron que los participantes de su estudio usaban la red para buscar otras relaciones reales y para encuentros sexuales, a pesar de mostrar ansiedad por ser descubiertos por sus parejas. En cuanto a las diferencias por género, las mujeres tendían a ver esos escenarios on line de interacción sexual como algo más serio e importante que los hombres. Sin embargo, ellas, eran más propensas que los hombres a la hora de participar en actividades sexuales como el “sexting” (intercambio de fotos y videos eróticos). Entre los 5.187 internautas que participaron en dicha investigación, no aparecieron diferencias por género en cuanto a la infidelidad sexual. Mujeres y varones mostraron la misma probabilidad de ser infieles tanto online como en la vida real.

En relación a las percepciones de los efectos de internet en las comunicaciones con la pareja, Hand, Thomas, Buboltz, Deemer y Buyanjargal, (2013) descubrieron, que, a mayor nivel de intimidad de la pareja, existía un mayor nivel de satisfacción de la comunicación on line para relacionarse con ésta. Pero esa percepción no se puede considerar estandarizada ni universal. Por ejemplo, aunque en España, el 9 % de las personas han afirmado que en los últimos años el uso de las nuevas tecnologías había hecho que aumentara la comunicación en la pareja, el 50 % consideraba que la había disminuido (CIS, 2015:3). Según la investigación de Balaguera, Forero, Buitrago y Cruz (2018), el uso de las TIC por las parejas, puede tener una repercusión positiva, cuan-

do se fortalecen los vínculos supliendo espacio-temporalmente estados de cercanía; o bien negativa, cuando las interacciones derivan en dinámicas de vigilancia, celos o desconfianza. Los resultados de su investigación apuntan a las ventajas del vínculo virtual que permite expresar los afectos cotidianos de la pareja. Pero también se advierte de los efectos negativos en la estabilidad emocional, pues el constante intercambio de información con otras personas genera sensación de desasosiego. Desasosiego provocado cuando uno de los miembros de la pareja ignora al otro por estar interactuando virtualmente con terceros.

3. METODOLOGÍA

Los datos obtenidos proceden de una encuesta online aplicada a una muestra de 2.800 personas, que representan a la población de “los internautas” en España³. En la siguiente tabla se puede apreciar el reparto muestral por cuotas de sexo, lugar de residencia, edades, sexo, estado civil.

**Tabla 1. Diseño muestral de la Encuesta
“Virtualización de las actividades cotidianas”**

Cuotas	Porcentajes	Casos
Hombre	51,0%	1428
Mujer	49,0%	1372
	100,0%	2800
16-24	15,21%	385
25-34	20,71%	560
35-44	27,82%	750
45-55	23,50%	610
55-64	14,14%	360
65-74	5,75%	135
	100,0%	2800

³ Ficha Técnica de la Encuesta: “Virtualización de las actividades cotidianas” Universo: internautas españoles entre 16 y 74 años. Muestra representativa de 2.800 según cuotas de lugar de residencia, edades, sexo, estado civil. Error muestral: 1,9% para un N.C del 95%. Campo: noviembre 2016. Aplicación *online*. Muestra obtenida de un panel certificado con la norma ISO263 62, que es garantía específica para *Access Panels Online*.

Cuotas	Porcentajes	Casos
NORESTE (Cataluña, Aragón, Baleares)	22,9%	640
NOROESTE (Galicia, Asturias, Cantabria)	14,4%	402
NORTE (País Vasco, La Rioja, Navarra)	5,9%	165
CENTRO (Castilla y León, Castilla-La Mancha, Madrid)	29,5%	825
ESTE (Comunidad Valenciana, Murcia)	12,1%	338
SUR (Andalucía, Extremadura)	15,4%	430
	100,0%	2800
<100000 habitantes	59,6%	
>=100000 habitantes	40,4%	
	100,0%	2800

Fuente: Encuesta “Virtualización de las actividades cotidianas. Investigación I+D+I “Los usos del tiempo relacionados con la virtualización. Transformaciones Generacionales”.

Esta muestra permite analizar con un alto grado de fiabilidad estadística las características de los diversos conjuntos de usuarios que participan en los procesos de virtualización de sus interacciones. En la aplicación de la encuesta se les informó y garantizó a los internautas el tratamiento confidencial de sus datos, informándoles que participaban en una investigación científica y sin ánimo de lucro. Se les solicitó que proporcionaran información de las actividades realizadas de forma on line el día anterior a la aplicación de la encuesta; entre esas, las de naturaleza comunicativa. Esa datación temporal, posibilita diferenciar los datos correspondientes a cada uno de los siete días de la semana. Y se les preguntó también por el dispositivo tecnológico que habían utilizado. Se obtuvieron así, datos de uso de las redes sociales como Facebook, Twitter o LinkedIn, Pero además, se tomaron en cuenta otros servicios cibernéticos que posibilitan a los usuarios el contactar con otras personas.

Para indagar en las características y comportamientos de los internautas que se comunicaron virtualmente con sus parejas, se utilizaron en un primer nivel de análisis metodologías bidimensionales. Con ellas, se identificaron las semejanzas y diferencias entre el conjunto de los “Comunicantes Virtuales con la Pareja” y el de “Todos los Comunicantes Virtuales”.

Y para analizar cómo se estructuran los factores que intervienen en las interacciones virtuales con la pareja, se aplicaron análisis de segmentación. Se optó por esta metodología al considerar que, las diferencias entre los in-

ternautas que afectan al recurso a las comunicaciones virtuales con la pareja, interactúan entre ellas. Por lo tanto, operan como un sistema de determinaciones. En ese sistema, unas afectaciones serán determinantes y otras, determinadas. El juego de determinaciones puede generar que se potencie, disminuya o deje de intervenir una afectación y/o que entren en juego nuevas afectaciones. Dicho de otro modo, las afectaciones están mediadas por diversos factores. Por eso, se utilizaron los programas *Chaid* y *Xaid* de segmentación⁴ para saber cuáles son los rasgos y las condiciones de los internautas, que están configurando esas mediaciones. En las segmentaciones realizadas se estableció como nivel mínimo de significación el 96%. El software utilizado es el árbol de clasificación de SPSS.

4. RESULTADOS

Comenzamos esta exposición refiriéndonos a los internautas que el día anterior a la encuesta se comunicaron a través de algún dispositivo tecnológico con una o varias personas. Lo hicieron 1.447 encuestados que son el 56% del total de participantes. Les denominamos “comunicantes virtuales”. La mayoría de ellos se comunicó con sus amistades y también con sus familiares. Es un dato que confirma resultados de otros estudios sobre las interacciones comunicativas a través de las TIC tanto en España (Fundación Telefónica, 2019)⁵ como en el extranjero (ONTSI, 2018). Y que demuestra la importancia que tiene la virtualización en las relaciones sociales. La pregunta planteada a todos los encuestados fue la siguiente:

⁴ “Chaid y Xaid, clasifican la muestra en una sucesión de segmentos en forma de árbol. Los puntos de partición se denominan “nodos”. La partición inicial corresponde al total de la muestra. De los segmentos resultantes se van obteniendo nuevos nodos por divisiones sucesivas. El investigador define el nivel de significación que tienen que tener las interacciones entre las variables. El proceso de partición continúa generando “nodos” hasta que se pierda ese nivel” (ODEC, 2017).

⁵ “En España la gente cada vez habla menos por teléfono y utiliza cada vez más las aplicaciones de mensajería instantánea (WhatsApp, Facebook Messenger o Telegram), que crece de forma imparable como primera forma de comunicación. Una afirmación que se sustenta en algunos datos interesantes, como que el uso diario de la mensajería instantánea casi duplica al de llamadas por móvil y fijo, o que el 60 % de la población envía mensajes instantáneos varias veces al día, mientras que un 24 % llama por móvil y solo un 12 % por el fijo” (Fundación Telefónica, 2019: 120).

Tabla 2. Durante el día de ayer, ¿con quién te relacionaste a través de internet? (Es posible elegir varias respuestas).

Con mi pareja	47%
Con mis familiares	63%
Con mis amigos	76%
Con otras personas con las que me comunico a través de internet, aunque no les considere amigos personales	46%
Con otras personas con las que hasta ahora no había tenido ninguna relación a través de internet	10%
Base: Internautas que comunicaron a lo largo de un día con al menos una persona. (56%) del total de internautas	(1477)

Fuente: Encuesta “Virtualización de las actividades cotidianas. Investigación I+D+I “Los usos del tiempo relacionados con la virtualización. Transformaciones Generacionales”.

Como se puede ver en la tabla 1, casi la mitad de los internautas que comunicaron a lo largo del día anterior con al menos una persona, lo hicieron con su pareja. Les identificamos como “comunicantes virtuales con su pareja” y son el objeto de análisis de este artículo. Para este análisis hemos tomado en cuenta variables sociodemográficas (sexo, edad, estado civil, ocupación, nivel de estudios, composición del hogar y tamaño del hábitat) y también las de autopercepción de su situación económica, de su actitud ante el tiempo dedicado a internet y del día de la semana en que establecieron el contacto virtual con su pareja.

4.1 Características de quienes se comunican virtualmente con sus parejas

La hipótesis de partida es que existen factores generales que afectan al número de comunicantes en cualquier clase de interacciones virtuales y por tanto afectarán también a las interacciones con sus parejas. Y, complementariamente, hemos supuesto que existen factores específicos de la comunicación entre parejas y que por tanto no afectarán a otra clase de relaciones comunicativas, o lo harán en otro sentido, o con mayor o menor incidencia. Los resultados obtenidos confirman estas hipótesis. Los presentamos sistemáticamente.

Características generales en las comunicaciones virtuales que también existen en las comunicaciones con la pareja

El nivel educativo aparece como uno de los factores que está afectando cualquier clase de interacción virtual. Ya sea que los internautas se comuniquen con su pareja, sus amigos, sus familiares o sus conocidos, el número de quienes así lo hacen será mayor entre quienes han cursado estudios universitarios. Es una manifestación de la brecha digital asociada a la cultura y formación reglada. Y un dato de que, en España, la formación académica sigue operando como una variable discriminativa de las prácticas sociales, en este caso, comunicativas. Los datos del informe ONTSI, del 2018 confirman esta situación⁶.

Los hábitos de uso de internet, asociados a la autopercepción de dicho uso en términos de bienestar anímico, es una variable que determina las comunicaciones establecidas a través de los dispositivos digitales. Es un dato coincidente con la investigación de Sabater, Martínez-Lorea, y Santiago (2017). Los internautas que afirman que les gusta estar permanentemente conectados a internet, son quienes en mayor número se relacionan virtualmente con toda clase de personas, incluidas las parejas. En correspondencia y como es lógico, son menos numerosos en las interacciones virtuales, quienes dicen conectarse a internet solamente cuando es necesario. De este modo, se detecta una actitud coherente entre el significado que los internautas le otorgan a sus usos comunicativos y las prácticas que realizan cotidianamente. Y esa coherencia, puede ser también un indicador de que en la sociedad española existen colectivos que recurren a las TIC para relacionarse con otros, no tanto por gusto o preferencia, sino por necesidad. Y reforzaría la idea de que el uso de internet ha dejado de ser algo optativo, para convertirse cada vez más en una práctica cohercitiva. Un fenómeno característico de la sociedad de la información, en donde las elevadas incursiones en tecnologías se ligan a la necesidad permanente de estar conectados (Naval, Serrano-Puche, Sádaba y Arbués, 2016).

Vivir fuera de las grandes ciudades, por ejemplo, en poblaciones de menos de 50 mil personas, también parece influir en el recurso a las interacciones virtuales, en cualquiera de sus modalidades. Ya sea que la comunicación se establezca con conocidos, amigos, familiares o pareja, la llevarán a cabo en menor proporción los habitantes de poblaciones pequeñas. Dando por descontado las deficiencias en cobertura que todavía existen en las zonas rurales, muy posiblemente este hallazgo se relacione con la disponibilidad de tiempo en función del hábitat. Y también con los modos de vida que son posibles en

⁶ “La variable sociodemográfica nivel de estudios muestra una relación positiva, siendo mayor la penetración del acceso a Internet entre aquellos con estudios más altos que entre los que presentan menor nivel educativo.” (ONTSI, 2018).

las pequeñas poblaciones. Como se sabe, en dichos entornos las relaciones presenciales son más fáciles de establecer, tanto por la cercanía física de sus habitantes, como por el tiempo que ahorran al no tener que invertir muchas horas en recorrer largas distancias, tal y como sucede en las grandes urbes.

Relacionado también con la disponibilidad de tiempo, en este estudio la ocupación aparece incidiendo en las comunicaciones virtuales con la pareja. Recurren a ellas en menor proporción los internautas jubilados, y quienes están en el paro, en tanto que esa proporción aumenta en quienes trabajan. Es un dato muy consistente en cuanto a la ocupación del tiempo, toda vez que quienes están activos disponen de menos tiempo para las interacciones presenciales. De ahí que su vida social, familiar e incluso sentimental, se gestione cada vez más a través de dispositivos tecnológicos.

En relación a la edad, la pauta más generalizada es que los internautas más jóvenes (16-34 años) utilizan las comunicaciones virtuales en mayor proporción que los mayores. Pero además, en las comunicaciones con la pareja, ese rango de edad se amplía hasta los 44 años. En cualquier caso, y como se sabe, con la edad se transforman las condiciones existenciales de los internautas. Una de esas condiciones es vivir con una pareja, pero sin tener hijos. En este estudio, quienes se encuentran en esta situación representan a los comunicantes virtuales menos numerosos. Y como cabía esperar, son también menos numerosos, quienes viviendo solos establezcan interacciones virtuales con su pareja.

Características generales en las comunicaciones virtuales, que no existen en las comunicaciones con la pareja

En esta investigación, el colectivo de mujeres se ha mostrado más proclive que el de los varones a establecer relaciones virtuales con las personas de su entorno mediato e inmediato. Son más numerosas que los varones al comunicar con amigos, con personas conocidas y con miembros de su familia. Esto es así, salvo en el caso de la comunicación con la pareja. Cuando se trata de ese vínculo, tanto ellas como ellos recurren por igual a internet para comunicarse.

Se entiende que mujeres y hombres, en numerosas ocasiones estén utilizando internet para mantener el vínculo amoroso a través de los múltiples dispositivos digitales. Pero es un uso que puede servir tanto para la expresión de afecto, como para el control del ser amado. Y que puede tener un fin tanto instrumental como simplemente relacional. En cualquier caso, está claro que ellos y ellas encuentran utilidad en dicho uso. Siguiendo a Lasén (2016: 21) “ (...) las tareas domésticas, las actividades de ocio y el cuidado de los hijos, entre otros, también se organizan con la ayuda de dispositivos digitales (...)” entre las parejas, ayudándoles tanto a reforzar sus afectos como a supervisar y controlarse mutuamente.

El estado civil de los internautas incide en las relaciones virtuales con los amigos, la familia y los conocidos, pero no con la pareja. A saber: son más numerosos los solteros que utilizan internet para sus comunicaciones, que los casados. Es un comportamiento que en realidad parece estar más determinado por la edad, pues como ya mencionamos, en las cohortes más jóvenes de esta investigación aparecen las mayores proporciones de comunicantes virtuales. Y estos datos coinciden con los de otras investigaciones como las de Naval et al., (2016) y Sabater et al. (2017). Pero cuando se examina la comunicación virtual con la pareja, esas diferencias relacionadas con el estado civil se difuminan; es decir, solteros y casados se equiparan numéricamente. Es un dato interesante, pues cabría pensar que las personas que no conviven con su pareja podrían tener más necesidad de comunicarse con ellas, que quienes la tienen cotidianamente a su lado y que, por tanto, serían menos numerosos en el uso de dispositivos tecnológicos para contactarlas. Y como al parecer no es así, cabe suponer que, entre los casados, el recurso a internet esté siendo utilizado no para paliar la separación presencial, sino para reforzar el vínculo y también para organizar el funcionamiento de su vida en común.

Respecto a la situación económica de los internautas, no contamos con datos de sus niveles de ingresos, pero sabemos que en España la mayor conexión a internet se da entre los colectivos de mayor renta (ONTSI, 2018). Lo que sí indagamos fue la autopercepción que tienen de su situación económica y los resultados van en la misma línea: hay más comunicantes virtuales entre quienes consideran que dicha situación es favorable (muy buena y buena) que entre los que dicen que es desfavorable (mala y muy mala). Al parecer, la visión optimista de las condiciones materiales de vida lleva a los internautas a relacionarse virtualmente con toda clase de personas. Y, por el contrario, es posible que las preocupaciones dinerarias inhiban tales prácticas comunicativas. Las diferencias entre ambos grupos son estadísticamente significativas. En cambio, nada de esto sucede al comunicar con la pareja. El número de internautas que lo hacen, no varía entre “optimistas” y “pesimistas”. Quizás esto se deba a que la confianza hacia la pareja sirva precisamente para relacionarse virtualmente, con independencia de ciertas autoevaluaciones y estados anímicos.

La última de las características encontradas en las comunicaciones virtuales a escala de “todos los comunicantes virtuales” que no existe en las que se mantienen con la pareja, se relaciona con la autopercepción de los internautas como usuarios tecnológicos. Quienes dicen estar siempre conectados no por gusto sino por necesidad son más numerosos en el conjunto de los comunicantes virtuales. Esa característica, carece de significatividad entre los comunicantes con pareja. Volveríamos a pensar que, tratándose de la pareja, los internautas de esta investigación no modifican sus hábitos comunicativos en función de sus mayores o menores implicaciones en el uso de internet.

Características específicas en las comunicaciones virtuales con la pareja, que no aparecen en el conjunto de las comunicaciones virtuales

Solamente han aparecido en esta investigación dos características que sean específicas de las comunicaciones virtuales con la pareja: es decir, circunstancias o condiciones de vida que no se vean asociadas al resto de comunicaciones virtuales. La primera se refiere a la composición del hogar de los internautas, ya que en los hogares unipersonales hay un menor porcentaje de internautas que se comuniquen virtualmente con su pareja. Al ser hogares sin pareja, y obviamente, sin otros miembros, cabe pensar que lo ocupan personas solteras, separadas o viudas.

La segunda característica específica en las comunicaciones virtuales con la pareja se asocia a la ocupación del tiempo a lo largo de la semana. De lunes a jueves hay más internautas que se comuniquen con su pareja y menos los domingos. Es lo que cabía esperar si se repara en que quienes tienen pareja tendrán más oportunidades de pasar tiempo con ella en sus días libres y dependerán menos del recurso a internet para relacionarse con ésta.

Los anteriores resultados⁷ muestran que la comunicación virtual con la pareja ya está establecida y se ha integrado en el desempeño cotidiano de las personas. Pero también reflejan que esa utilización de los recursos virtuales está mediada, por numerosos factores que diferencian a los internautas. Esta confirmación obliga a analizar la información como una estructura de determinaciones que esclarezca las relaciones existentes entre dichos factores. Nos referimos a este análisis en el siguiente epígrafe.

4.2. Estructura de los factores que determinan la virtualización de las comunicaciones en la pareja

Tal y como mencionamos en el apartado de Metodología, partimos de la hipótesis de que las características de los internautas que afectan a la comunicación virtual con la pareja, funcionan como un sistema de determinaciones que están configuradas. A continuación, se describe esa configuración y se representa en el grafo 1.

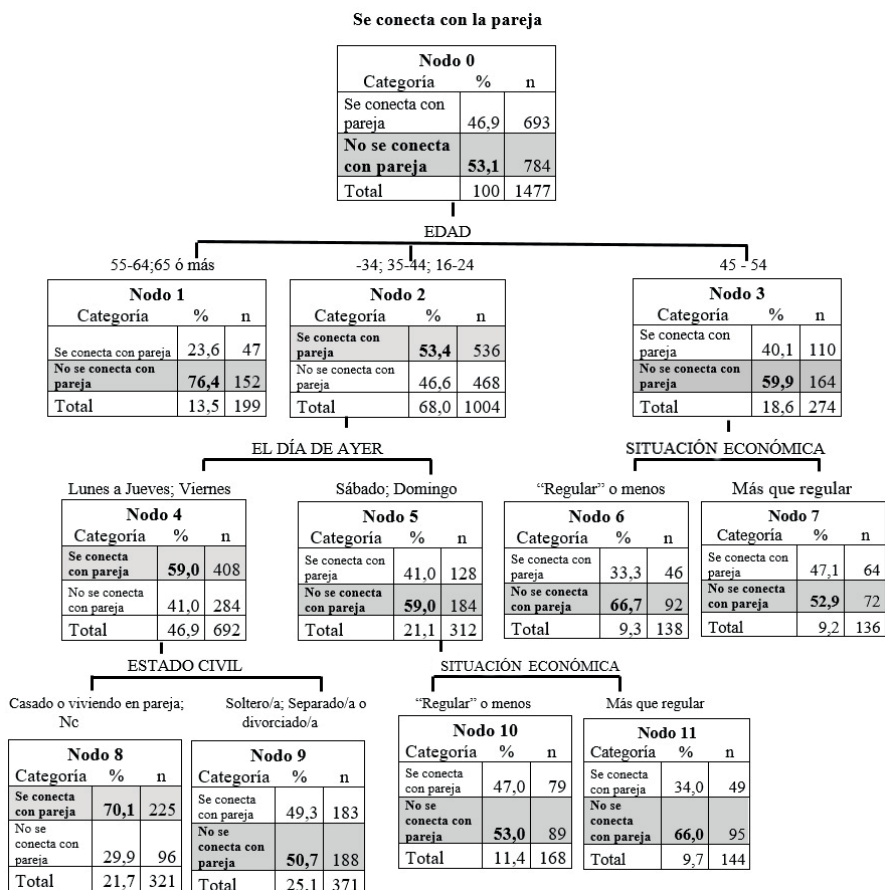
Para comenzar, recordamos que de los 1.447 encuestados que el día anterior usaron internet para contactar con una o más personas, el 47 % (693) comunicaron con su pareja. El número de quienes establecieron esas conexiones, está mediado, en primer lugar, por las edades. Es lo que cabía esperar, en concordancia con todos los análisis de la llamada brecha digital. Pero la determinación de la edad, se manifiesta del siguiente modo:

⁷ Las diferencias significativas de estos resultados pueden cotejarse en las columnas A y B de la tabla general incluida al final de nuestros análisis).

- Entre los internautas con edades comprendidas ya sea entre los 16 y 34 años, ya sea entre los 35 y los 44 años, son mayoría los que se conectaron con sus parejas. En conjunto lo hacen el 52%, pero solamente en los días laborables. Entre los más jóvenes, este resultado se corresponde con otros estudios de corte cualitativo como el de Echauri (2015) que apuntan a esta misma distinción entre días atareados y días libres. En su investigación, los jóvenes participantes afirmaban que veían menos a sus parejas entre semana por motivos escolares o de trabajo, e intentaban suplir ese déficit a través del contacto mediado a través de TIC.
- Entre los internautas de edades intermedias entre los 35 y los 44 años, el perfil más característico de los comunicantes on-line corresponde, como cabía esperar, a quienes están casados, laboralmente activos y con hijos a su cargo. Toda vez que esas comunicaciones virtuales las realizan mayormente de lunes a viernes, es muy posible que el recurso a los dispositivos tecnológicos tenga como finalidad organizar la vida doméstica y compatibilizarla con sus horarios laborales. En la investigación realizada por Ling (2014) se comprobó que los internautas utilizan en mayor número los móviles para planificar sus actividades familiares o para prever y resolver imprevistos: por ejemplo, en caso de que alguno no llegue a tiempo para recoger a los niños.
- A partir de los 45 años y hasta los 55, el porcentaje de quienes se comunicaron virtualmente con su pareja se reduce al 33%, pero solamente entre quienes tienen una percepción desfavorable de su situación económica. Es un contexto que suele coincidir con más tiempo de convivencia presencial.
- Y desde los 54 años es porcentaje se reduce todavía más, hasta el 24%, cualquiera que sean sus características. Es la disminución más pronunciada. Y no se ve determinada o mediada por ningún otro factor, tal y como se muestra en el gráfico 1. A partir de este dato cabría pensar que, en este caso, sí que estaría operando en exclusiva la “brecha digital” asociada a la edad, Sobre todo si se toma en cuenta que a partir de los 65 años, sólo un 14% de los internautas usaron internet para contactar con su pareja. No obstante, convendrá tomar en cuenta, que estas son las edades en las que cada vez es mayor el número de personas que han enviudado, porque otros datos referidos a las conexiones de estos mismos internautas con otras personas, nos muestran que son tecnológicamente bastante activos. El 65% de esos mayores de 65 años, se comunicaron el día anterior a la encuesta o bien con sus amigos o bien con sus familiares. Y un 39% de ellos lo hizo con sus conocidos.

Grafo 1. Configuración de las características de los comunicantes, que median en el número de los que se relacionaron virtualmente con sus parejas.

Niveles de significación: edades, día de ayer, estado civil: 100%; situación económica: 96%



Fuente: Elaboración propia a partir de I+D+I “Los usos del tiempo relacionados con la virtualización. Transformaciones Generacionales”.

4.3. Los escenarios de privacidad durante los contactos virtuales con la pareja

La mayor parte de los estudios que analizan el tema de la privacidad en el uso de internet, se refieren a la confidencialidad de los contenidos que se comparten virtualmente (Sabater, 2014; Malik, Hiekkanen, Dhir y Nieminen, 2016) y lo enfocan desde la perspectiva del riesgo comunicativo. Riesgo motivado por la

posibilidad de que los contenidos de los mensajes enviados, puedan ser espia- dos, robados, difundidos por otros, etc. Para algunos autores, en el caso de la comunicación con la pareja, esos riesgos generan desconfianza y quebrantan las conexiones armónicas de la misma (Balaguera et al., 2018). En esta misma pers- pectiva de la confidencialidad, otras investigaciones cualitativas han observado que la edad va conformando las dinámicas de relación virtual con la pareja. Por ejemplo, en el estudio de Rodríguez-Salazar y Rodríguez-Morales (2016), cuan- ta más edad tenían los jóvenes participantes, ponían más límites a sus parejas a la hora de controlar su espacio virtual y eran menos proclives a vigilarlas. Estas autoras también han hallado diferencias de género, pues las mujeres manifesta- ban una mayor necesidad por difundir en la red sus relaciones amorosas y por vigilar a sus parejas.

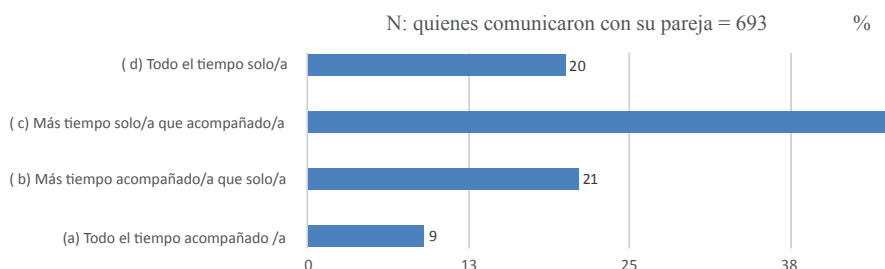
Pero no son frecuentes los análisis de la privacidad entendida como el con- texto espacial que rodea al internauta mientras se comunica. Esa indagación sobre los entornos de privacidad en las comunicaciones mediadas por la tecno- logía tiene pertinencia, pues la virtualización altera características espaciales y temporales que afectan al desarrollo de las interacciones. Entre ellas, contactos aplazados o pospuestos; mensajes atemporales; y simultaneidad de interaccio- nes virtuales y presenciales (Merejo, 2009). En nuestra investigación, la hipó- tesis planteada es que las comunicaciones virtuales con la pareja se pueden desarrollar con más frecuencia que las presenciales en ámbitos donde están presentes otras personas. En consecuencia, quienes desarrollen actividades en tales ámbitos, será más probable que durante el contacto con su pareja no hayan tenido privacidad. Para comprobar dicha hipótesis indagamos:

En primer lugar, qué clase de servicios de internet habían utilizado los encuestados para comunicarse con su pareja.

La pregunta formulada fue: “En el día de ayer, para esas relaciones por internet con la pareja, ¿Utilizaste alguno/s de los siguientes servicios?”, obteniéndose los siguientes resultados: El 94% recurrió a la mensajería instantánea (WhatsApp, Hangouts, etc.); el 34% a redes sociales (Facebook, twitter, LinkedIn, etc.); el 28% al correo electrónico; el 11% a aplicaciones de video- conferencia (Skype o similares) y el 4% a SMS. No hemos indagado los moti- vos de uso de unas u otras aplicaciones, pero los datos del estudio realizado por Echauri (2016) reportan que, para los jóvenes participantes, Whatsapp es considerada la aplicación más importante para comunicar con una pareja ya establecida, por la rapidez y grado de intimidad que proporciona a los usuarios. Facebook es la plataforma más habitual en el primer acercamiento de una potencial pareja. Y Skype es el sustituto indiscutible de las llamadas telefónicas, al proporcionar el sentimiento de mayor cercanía e intimidad con la pareja, en los períodos en los que no se puede compartir espacios reales.

En segundo lugar, hemos indagado sobre la yuxtaposición de las interacciones presenciales y las virtuales, averiguando si mientras los internautas comunicaban con su pareja estaban solos o acompañados y durante cuánto tiempo. Como es obvio, la soledad durante el transcurso de la comunicación virtual asegura que ninguna otra persona sea testigo de que dicho contacto se haya establecido. Y cuando se está acompañado, no existe ese contexto de privacidad. Pero, no obstante, aún en compañía es posible salvar la confidencialidad de la comunicación. Con ese propósito, el comunicante puede alejarse lo suficiente de sus acompañantes, hablar en voz baja o evitar que se alcance a leer el mensaje que esté escribiendo. Estos comportamientos para preservar la confidencialidad cuando se tiene compañía, son un tema de estudio interesante, para posteriores desarrollos del que ahora se está describiendo. Porque como muestra la experiencia y en este estudio se comprueba, las comunicaciones virtuales están llevándose a cabo mayoritariamente cuando están presentes otras personas. En el histograma 1 mostramos los correspondientes resultados

Histograma 1. “Mientras operabas con estos servicios para relacionarte en el día de ayer con tu pareja, estabas.....?”



Fuente: Encuesta “Virtualización de las actividades cotidianas. Investigación I+D+I “Los usos del tiempo relacionados con la virtualización. Transformaciones Generacionales”

La gran mayoría de los internautas (80%) estaban acompañados cuando comunicaban virtualmente con su pareja. Pero si sólo se toman en cuenta, a “quienes estuvieron acompañados todo el tiempo (a) o la mayor parte del tiempo (b)”, la cifra se reduce al 30%. Esa proporción es todavía menor (14%) entre quienes tienen más de 55 años.

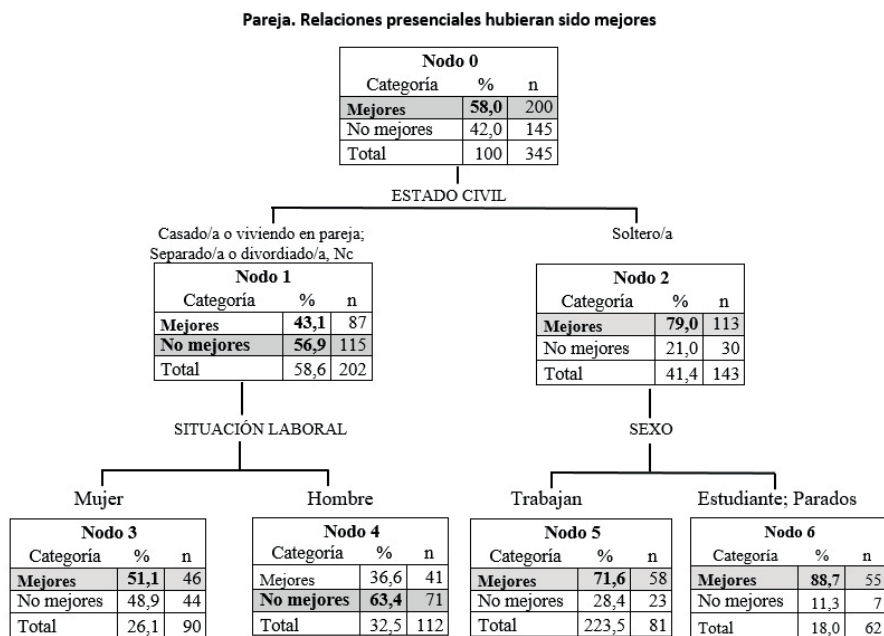
Además de esa diferencia relacionada con la edad, existen factores meramente contextuales que intervienen en la falta de privacidad durante la comunicación con la pareja. En esta investigación, la actividad / inactividad laboral aparece como el factor mediador en la yuxtaposición de las interacciones presenciales y virtuales. Opera conjuntamente con la variable del sexo de los internautas y lo hace aumentando al 42% el porcentaje de quienes comunican

sin privacidad en el conjunto de las mujeres activas, tanto si trabajan como si se encuentran en paro. Son ellas, por lo tanto, quienes más comunican con sus parejas, aunque no se encuentren solas. Entre los hombres activos, ese incremento se produce solamente los domingos. De forma congruente, ese porcentaje se reduce a mínimos (12%) entre los internautas sin actividad laboral, como los estudiantes, los pensionistas, y quienes se dedican solo a sus labores.

Pueden cotejarse estas determinaciones en el grafo 2.

Grafo 2. Configuración de las características de los comunicantes, que median en el predominio de la falta de privacidad.

Nivel de significación en todos los nodos 96%



Fuente: Elaboración propia a partir de I+D+I “Los usos del tiempo relacionados con la virtualización. Transformaciones Generacionales”.

4.4. Valoración de las interacciones presenciales cuando las relaciones se virtualizan

En este apartado analizamos la valoración otorgada por los internautas a las relaciones mantenidas con sus parejas a través de las aplicaciones informáti-

cas. Examinamos si consideran que sus interacciones virtuales hubiesen sido mejores en caso de que la comunicación hubiese sido presencial. La pregunta planteada a los encuestados fue: “Entre todas las relaciones que mantuviste en el día de ayer por internet con tu pareja, piensa en la que consideres más importante y supón que esa relación hubiese sido presencial: ¿Crees que el desarrollo y los resultados de dicha relación, habrían sido mejores, iguales o peores?”. La hipótesis es la siguiente: Es previsible que tener o no experiencia de convivir en pareja se relacione con esta valoración. Como se mostrará más adelante, nuestros resultados son consistentes con esta hipótesis.

Comenzamos el análisis con los datos generales. La mayoría de quienes se comunicaron virtualmente con su pareja creen que esa interacción hubiese sido mejor de haberse llevado a cabo de forma presencial. Lo creen así el 58 % de ellos. Y este porcentaje aumenta significativamente entre quienes tienen de 16 y 24 años (80%); en los solteros (79%) y en los estudiantes universitarios (60%). Aunque estos colectivos puedan representar a los llamados “nativos digitales” –tan afectos a los usos de internet– no parece que en materia de vínculos amorosos, evalúen mejor lo virtual que lo presencial. No cabe pensar por tanto que utilicen las conexiones on line por sentirse más cómodos con éstas que con las tradicionales “cara a cara”, sino precisamente porque les ayudan al mantenimiento, prolongación y /o reforzamiento de los vínculos sentimentales. Habría así un efecto complementario y no contradictorio. Tal y como plantean algunos autores, “la cercanía emocional y romántica se alcanza a través de interacciones digitales que tienden a reforzar la idealización romántica (...)” (Rodríguez Salazar, 2017: 84). Y al mismo tiempo, esas interacciones ayudan a preservar la relación al evitar enfrentamientos directos conflictivos, regulando las expresiones emocionales de los mismos, según reporta la misma autora en su investigación cualitativa con 39 jóvenes informantes. (Rodríguez Morales y Rodríguez Salazar, 2016). En este último punto coincide la investigación de Ardévol, Bertrán, Callén y Pérez (2003), quienes comprobaron la libertad que experimentaban los entrevistados chateando al no ver la cara del interlocutor.

Cuando aplicamos los análisis de segmentación a nuestros datos, comprobamos que la hipótesis planteada se confirma. Es el estado civil de los internautas, el que determina la mediación combinada de las diferencias que hemos examinado. Separa a los solteros por una parte y por otra a quienes tienen, o tuvieron la experiencia de convivir con pareja. Y lo hace del siguiente modo:

- Entre los solteros, aumenta el porcentaje de quienes piensan que habrían sido mejores las relaciones presenciales. El porcentaje crece hasta el 71% si tienen trabajo. Y si se dedican al estudio, llega a ser el 89%. En el mismo porcentaje aumenta cuando están en paro.

- En cambio, disminuye el porcentaje de quienes creen que la relación presencial con la pareja hubiera sido mejor que la virtual entre quienes viven o vivieron en pareja. En este grupo el sexo es una diferencia discriminativa. Desciende en las mujeres hasta el 51% pero entre los hombres el descenso es muy pronunciado: solamente valoran como mejores las relaciones presenciales el 37%.

Dicho de otra manera: la mayoría los hombres que tienen o tuvieron experiencia de vivir en pareja no participan de la opinión de que las relaciones presenciales serían mejores que las virtuales. Que haya menos internautas casados que evalúen mejor la comunicación virtual que la presencial con la pareja, puede deberse a que los contenidos de esas comunicaciones sean más instrumentales que afectivos. Es decir que el intercambio de mensajes vaya más encaminado a la organización de la vida doméstica y familiar y por ende les resulte práctico.

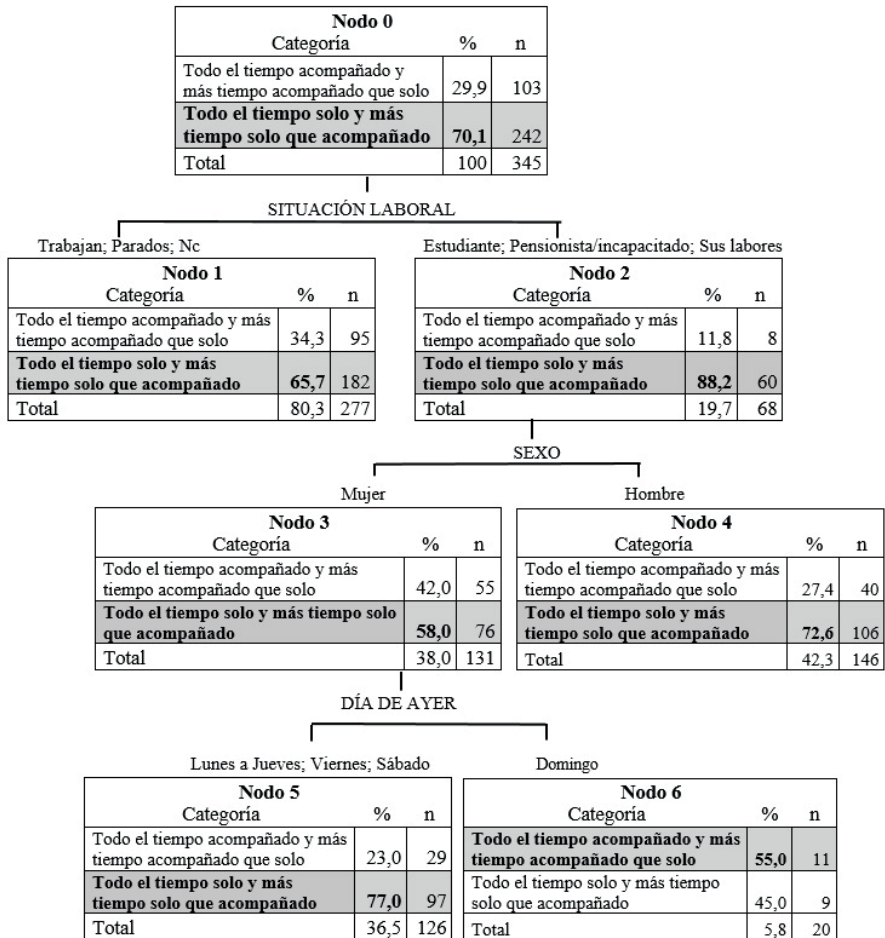
En cualquier caso, se aprecia que las significaciones que los internautas construyen a propósito de las tecnologías afectivas (Lasen, 2014), no pueden comprenderse sin tomar en cuenta las subjetividades de género y las condiciones existenciales de quienes las utilizan.

En el grafo 3 puede comprobarse como se configuran están características.

Grafo 3. Configuración de las características de los comunicantes, que consideran que las relaciones virtuales con su pareja habrían sido mejores si hubiesen sido presenciales.

Niveles de significación: estado civil 100%; sexo y situación laboral, 96%.

PAREJA.Falta de privacidad



Fuente: Elaboración propia a partir de I+D+I “Los usos del tiempo relacionados con la virtualización. Transformaciones Generacionales”.

5. CONCLUSIONES

a) Relativas a las características de los usuarios

A escala del “conjunto de los comunicantes virtuales” la segmentación según las edades, es indicativa de diferencias – a la vez biológicas y sociales– que explican en mayor medida las variaciones en el número de personas que recurren a instrumentos que les permiten virtualizar sus comunicaciones. También operan esas diferencias en las comunicaciones virtuales con la pareja. Y tiene sentido que sea así, porque el emparejamiento es un estado cuyo existencia y circunstancias están relacionadas con el devenir de las edades. Quedó claro que son los internautas más jóvenes quienes mayoritariamente recurren a las relaciones virtuales y es posible que lo hagan por los mismos motivos que reportan otros estudios cualitativos, como el de Blandón-Hincapié y López-Serna (2016). Estos autores señalan que los jóvenes de 18 a 25 años de edad, obtienen bienestar y placer con esta clase de relaciones que hacen de la conexión virtual con el otro algo necesario y habitual.

Pero como es lógico, la variable de la edad, opera de forma interdependiente con muy diversos factores. La segmentación según las edades distribuye la actuación mediadora del resto de las características que distinguen a los internautas que comunicaron con sus parejas. Por ejemplo, quienes tienen entre 16-44 años representan el 77% de los internautas que comunicaron virtualmente con sus parejas. Pero en este conjunto, aparecen diferencias que dependen de la clase de día en el que se llevó a cabo la comunicación on line. Si es laborable, la proporción de comunicantes aumenta: a 7 de cada 10 entre quienes conviven con su pareja y a 5 de cada 10 entre los solteros y divorciados. En los días no laborables la proporción decae a 3,5 por cada 10, pero solamente entre quienes tienen una percepción buena o muy buena de su situación económica. Esta disminución tendría su razón de ser si corresponde a internautas que quieren y pueden estar con sus parejas en los días de descanso.

Las edades también median en el sentido contrario, disminuyendo el número de comunicantes. En el siguiente segmento (45-54 años) decae la proporción de comunicantes a 3,5 por cada 10. Pero solamente entre quienes tienen una percepción negativa de su situación económica.

b) Relativas a los escenarios de privacidad

Ocho de cada diez comunicantes estaban acompañados de otras personas, *en algún momento o todo el tiempo*, cuando comunicaron virtualmente con sus parejas.

Tres de cada diez están incluidos en el conjunto en el que predominó la falta de privacidad. Está formado por quienes estuvieron acompañados de

otras personas *la mayor parte del tiempo o todo el tiempo*. La existencia de actividad laboral es el factor más explicativo de este comportamiento. Es propio de los activos– o lo que es más preciso, *de las activas*.

Estos resultados son consistentes con la presencia que tienen los instrumentos digitales en espacios y tiempos que se comparten con otras y otros. Antes de que existiesen las comunicaciones virtuales, el teléfono hacía posible las comunicaciones con la pareja, también en los ámbitos laborales. Pero era poco común que se mantuviesen en presencia de otros, porque se consideraban privadas.

En España, una encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas realizada en 2011, es el único referente sobre la privacidad o falta de privacidad de las personas mientras utilizaban internet, cualquiera que fuese su uso. Durante los tres meses anteriores a esa encuesta, el 68% del total de usuarios habían utilizado internet en alguna ocasión en un área privada y estando solos (por ejemplo, en su habitación) y el 59 % respondía que lo había hecho alguna vez en una zona común, delante de otras personas. Los centros de trabajo o de estudio eran los lugares compartidos que utilizaron más internautas. Seguidamente, las casas de sus amistades (46%) y de otros familiares 28 % (CIS, 2011:2).

En nuestra investigación, el número de personas que se encontraban solas mientras mantuvieron el contacto virtual con su pareja ha quedado reducido a dos de cada diez. Esa proporción no cambia, cuando se toman en cuenta las características que diferencian a los comunicantes de este estudio.

Esta pérdida de privacidad que ha traído la virtualización de las comunicaciones con la pareja, es compatible con las hipótesis, de que en muchos más casos que antes, el contenido de la conversación sea instrumental o inespecífico; y en ocasiones intrascendente o banal. El objeto de tales contactos– cuando son reiterados y desprovistos de privacidad– sería probablemente, contactar.

c) **Relativas a las valoraciones de las comunicaciones virtuales versus presenciales**

Parece coherente que difiera la valoración de las comunicaciones presenciales, como alternativa a las virtuales, según que se tenga o no se tenga la experiencia de convivir en pareja. Esa era la hipótesis. Lo que puede sorprender a algunos lectores es que se valoren como mejores las relaciones presenciales por la gran mayoría de quienes no tienen esa experiencia (79%). Y que no sean mayoría entre quienes sí que viven o han vivido con su pareja (43%)

Las mujeres se distribuyen en una mitad que sí que valora más las comunicaciones presenciales y otra mitad que no las considera mejores que las virtuales. Y los hombres que tienen o tuvieron esa experiencia convivencial,

creen mayoritariamente (64%) que las relaciones presenciales no son mejores que las virtuales.

En el mismo sentido, en la investigación de Gilbert, Murphy y Ávalos (2011), eran significativamente más numerosos, quienes indicaban que la calidad de sus comunicaciones virtuales con sus parejas era mejor y que experimentaban mayores niveles de satisfacción, aunque no se indica en el estudio cuál era su estado civil.

Por el contrario, en el trabajo de Scott, Mottarella y Lavooy (2006), se reporta que los individuos manifestaban más satisfacción en las relaciones románticas presenciales que en las virtuales; sin embargo, Hand et al. (2013) no encontraron evidencia empírica de esa percepción cuando analizaron el mismo tema. Cabe pensar que las diferencias mencionadas se deban a la forma de plantear las preguntas a los internautas, así como a sus hábitos de uso de internet. Como es lógico, la valoración que hagan los usuarios de sus comunicaciones on line con la pareja, estarán muy determinadas por el dispositivo utilizado. En nuestra investigación no hemos hecho esa indagación, pero otros autores plantean que las parejas que utilizan tecnologías comunicativas con altas posibilidades de aproximación, como por ejemplo Skype, experimentan mayores grados de intimidad, compromiso y satisfacción en comparación con aquellas parejas que usan otros dispositivos que no cumplen con dichas características (Hertlein, 2012).

En cuanto a las edades, los internautas más jóvenes de esta investigación (16-24 años) consideraron mayoritariamente que hubiese sido mejor comunicar cara a cara que presencialmente. Pero hay que recordar que otros estudios han comprobado que los internautas jóvenes también mencionan las gratificaciones que se vinculan al sentimiento de cercanía con sus parejas cuando se comunican de forma online (Lenhart y Duggan, 2014). Lo cual lleva a la conclusión de que ambas modalidades de comunicación no se experimentan como excluyentes, sino complementarias, sobre todo en quienes no conviven con su pareja.

En todo caso, el valor que se le atribuye en las relaciones a la presencia o a la ausencia de la pareja es un tema culturalmente relevante. Los resultados de este estudio muestran que esa contraposición es una aporía resistente a los cambios históricos y tecnológicos. Es la misma aporía que se debate en la literatura. Como se sabe – desde la poesía del siglo 11 hasta el Romanticismo <la presencia> se valora cuando la vida en pareja es un anhelo todavía lejano o inalcanzable. En cambio, desde la mitad del siglo 19, las gratificaciones que se atribuían a la convivencia en pareja experimentan una devaluación cuando se las describe por la novela realista y de costumbres.

Para finalizar, nos referimos brevemente a las fortalezas y limitaciones y perspectivas de futuro de nuestra investigación. Como en toda investiga-

ción en la que se está aplicando una encuesta, hay límites para la duración de la entrevista, lo cual obliga a seleccionar determinados temas, dentro del enorme repertorio de los que son posibles y relevantes. Cabe comprobar que el modo en el que se plantearon las preguntas a los encuestados es original y complementa los temas a los que hacen referencia. Aportamos un nuevo enfoque de los contextos espaciales de las interacciones on line, analizando la privacidad de los mismos, desde una perspectiva distinta a la habitual y que se suele referir fundamentalmente al “riesgo comunicativo”. Y también un modelo original para conocer la valoración que hacen nuestros comunicantes, de las interacciones virtuales con la pareja cuando se las compara con las presenciales.

Esta investigación es cuantitativa, y en consecuencia tiene las ventajas y las limitaciones que son específicas de dicha técnica de estudio: Entre esas ventajas, y por basarse en una encuesta representativa, los datos de este artículo son extrapolables al universo de la población internauta en España. La horquilla de edades y la elección de variables sociodemográficas son pertinentes para comparar y complementar el acopio de información científica referida a los procesos de virtualización de las comunicaciones interpersonales. Y el tamaño de la muestra ha hecho posible desagregar, cruzar y estructurar las variables, obteniendo resultados significativos.

Los análisis de segmentación realizados, han aclarado que los factores que intervienen en dichas comunicaciones virtuales, y que afectan significativamente a la distribución de los resultados, cuando todos ellos se analizan conjuntamente, constituyen un sistema de determinaciones, ya que sus efectos se refuerzan o se reducen o se anulan. Es una comprobación que no se consigue cuando se analizan los resultados variable a variable. Este hallazgo pone de manifiesto que la llamada “brecha digital” no es algo uniforme ni bidimensional, sino multiforme y multidimensional. Características que aparecen en los comportamientos sociales que, como las comunicaciones virtuales con la pareja, están sobredeterminados al mismo tiempo por circunstancias alternativas (p. e. encontrarse en el hogar o en el trabajo); por opciones contrapuestas (p. e. hacer juntos las cosas que los miembros de la pareja hagan juntos, o limitarse a contarse lo que cada uno está haciendo) y en ocasiones por motivaciones contradictorias (p. e. preservar el vínculo sin perder la autonomía que implica estar siempre localizable).

Las limitaciones que son específicas de esta y de todas las investigaciones cuantitativas, solamente pueden solventarse, completándolas con otras cualitativas. Son tareas que ya están previstas: La investigación I+D que ha proporcionado la encuesta para este artículo, contempla otra fase posterior de estudios cualitativos. Dichos estudios, se van a fundamentar en los resultados cuantitativos. A la vista de las conclusiones que en este artículo se exponen,

estas ampliaciones cualitativas tienen dos objetivos principales:

El primero, adentrarnos en la construcción simbólica de las interacciones virtuales por parte de los internautas. Se abundará en la reconfiguración conceptual de la privacidad y de la intimidad. Se indagará sobre los procesos de yuxtaposición emocional experimentados por los internautas en las comunicaciones on line con la pareja. Y se examinarán todas esas características según la clase de vínculo sexoafectivo de los miembros de la pareja.

El segundo objetivo, averiguar en qué creen que les va a afectar personalmente la virtualización de las relaciones personales, y con qué consecuencias. Porque esta transferencia de los contactos presenciales a los virtuales está transformando y va a transformar de modo irreversible las formas de interacción, previsiblemente los contenidos y seguramente el desempeño de las relaciones mismas. Por lo cual consideramos relevante analizar con técnicas cualitativas las relaciones interpersonales virtualizadas, desde la perspectiva de las “distancias sociales”, según la mayor o menor proximidad de los vínculos entre los comunicantes.

A continuación, presentamos la Tabla General donde se pueden cotejar los datos que hemos venido examinando en este artículo.

Tabla General. Porcentajes de comunicantes virtuales según sus rasgos y circunstancias

Conjuntos:	Todos los comunicantes virtuales	Solo los comunicantes virtuales con su pareja			
		B) comunicaron con su pareja	Durante ese tiempo se encontraban:		Creen que las relaciones presenciales habrían sido mejores
	A) comunicaron con cualesquiera persona/s		Acompañados	Solos	
Bases:	Internautes N: 2801	Comunicantes virtuales N: 1447			
<i>Muestra, en cada variable</i>	<i>N: 1447</i>	<i>N: 693</i>	<i>N :345</i>		
<i>Porcentaje de referencia:</i>	56%	47 %	30 %	20 %	58 %
Variables.					
Edades					
16-24	80 ↑	53 ↑	19	20	80 ↑
25-34	64 ↑	55 ↑	37	16	66 ↑
35-44	51	51 ↑	40 ↑	14	45 ↓
45-54	48 ↓	40 ↓	25	30 ↑	51
55-64	45 ↓	27 ↓	14	33	19 ↓
65 o +	45 ↓	14 ↓	-----	-----	
Sexo					
Hombre	54	46	24 ↓	21	52 ↓
Mujer	59 ↑	47	36 ↑	19	64 ↑
Estado civil					
Soltero	67 ↑	45	23 ↓	20	79 ↑
Casado/ vive en pareja	51 ↓	45	35 ↑	19	43 ↓
Separado / divorciado	---	39			
Composición del hogar			25	31	
Unipersonal	57,	34 ↓	25	31	78 ↑
Padre, o madre con hijo/s	60	45	28	28	74 ↑
Con su pareja sin hijos	52 ↓	50	30	21	48 ↓
Con su pareja con hijos	55	50	31	16	54
Estudios					
S.E. + Con estudios Primarios	39 ↓	24 ↓			
Secundarios (1ªetapa) / equivalentes	50	39			

Secundarios (2ªetapa) / equivalentes	51	46	31	24	56
FPS/ bachillerato	55 ↓	40 ↓	15 ↓	19	51 ↓
Superiores	65 ↑	52 ↑	32	17	60 ↑
Situacion laboral					
Trabajan	55	52 ↑	32	18	51 ↓
Pensionistas	40	25 ↓			
Parados	53	35 ↓			
Estudiantes	79↑	50	15 ↓	21	84 ↑
Sus labores	49 ↓	19			
Situacion económica					
Muy buena+ Buena	61 ↑	49	32	22	56
Regular	53↓	46	27	17	61
Mala+ Muy mala	51 ↓	42	29	20	60
Conexión a internet					
Le gusta estar siempre	64 ↑	51	32	19	62
Está siempre por necesidad	69 ↑	46	27	12 ↓	61
Solo cuando es necesario	45 ↓	42 ↓	29	26 ↑	51
Lo menos posible	-----	-----			-----
Población					
Capital	58	49			
No capital - 50000	53	40			
No capital 50000,o +	58	51			
Día que era ayer					
lunes a jueves	58	52 ↑			
Viernes	58	44	23 ↓		
Sábado	52	43			
Domingo	54	35 ↓	-----		

Sombreado: Cruces en los que se pierde la desagregación por insuficiente número de casos.

Flechas: ascendentes, valor significativamente superior. Descendentes, significativamente inferior.

Fuente: Elaboración propia a partir de I+D+I “Los usos del tiempo relacionados con la virtualización. Transformaciones Generacionales”

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcoceba, J.A. (2019). La reproducción de desigualdades sociales en los procesos de virtualización del trabajo doméstico. En libro de la Editorial PI-RÁMIDE (GRUPO ANAYA) que se halla en prensa con ISBN por determinar antes de finalizar el 2019 y que será publicado a primeros de 2020.
- Ardévol, E., Bertrán, M., Callén, B., y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, (3), 72-92.
- Alvidrez, S. y Rojas-Solís, J. L. (2017). Los amantes en la época del smartphone: aspectos comunicativos y psicológicos relativos al inicio y mantenimiento de la relación romántica. *Global Media Journal*, 14(27), 1-18.
- Baker, A. J. (2005). *Double click: Romance and commitment among couples online*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Balaguera, G., Forero, N. P., Buitrago, V., y Cruz, L. D. (2018). El vínculo relacional de pareja y las redes sociales: una mirada desde la cotidianidad. *Búsqueda*, 5(21), 194-211.
- Bernete, F. y Cadilla, M. (2019). Usos del ciberespacio para entretenimientos en los ratos libres, *Historia y Comunicación Social*, 24 (2), 579-598. <https://doi.org/10.5209/hics.66301>
- Billedo, C. J., Kerkhof, P., y Finkenauer, C. (2015). "The use of social networking sites for relationship maintenance in long-distance and geographically close romantic relationships". *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(3), 152-157.
- Blandón-Hincapié, A. I., y López-Serna, L. M. (2016). Comprensiones sobre pareja en la actualidad: Jóvenes en busca de estabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 505-517.
- Centro de Investigaciones Sociológicas – CIS (2011). Actitudes hacia las tecnologías de la información y la comunicación.
- Centro de Investigaciones Sociológicas – CIS (2015). Barómetro Marzo 2015. Estudio 3.057).
- Echauri, G.A. (2015). Diferencias entre interacciones presenciales y virtuales en relaciones de universitarios mexicanos. *Sphera Publica*, (15), 97-116.
- Echauri, G. (2016). Hiperconectividad en las relaciones de pareja de estudiantes universitarios mexicanos, *Revista Alter, Enfoques Críticos*, VII (13) Enero – Junio, 93-109.
- Fundación Telefónica (2019). Sociedad Digital en España.
- Gilbert, R. L., Murphy, N. A., y Ávalos, M. C. (2011). "Communication patterns and satisfaction levels in three-dimensional versus real-life intimate relationships". *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(10), 585-589.
- Gómez, Á. H., y Hueros, A. D. (2010). "Prevención de la violencia en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes. Una experiencia de teleformación a través del campus andaluz virtual". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 215-226.
- Hand, M. M., Thomas, D., Buboltz, W. C., Deemer, E. D., y Buyanjargal, M. (2013). "Facebook and romantic relationships: Intimacy and couple satisfaction associa-

- ted with online social network use". *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(1), 8-13.
- Hertlein, K. M. (2012). "Digital dwelling: Technology in couple and family relationships". *Family Relations*, 61(3), 374-387.
- Hertlein, K. M., y Blumer, M. L. (2013). *The couple and family technology framework: Intimate relationships in a digital age*. New York: Routledge.
- Lasén, A. (2014). Remediaciones móviles de subjetividades y sujeciones en relaciones de pareja. En E. Casado y A. Lasén (Eds.) *Mediaciones tecnológicas: cuerpos, afectos y subjetividades*. Madrid: CIS y UCM, 19-35.
- Lasén, A. (2015). Mediaciones digitales de las relaciones sociales y familiares de los jóvenes. En C. Torres (dir). *España 2015. Situación social*. Madrid: CIS, 1587-1594.
- Lasén, A., Puente, H. (2016). "La cultura digital". En D. López Gómez (ed), *Tecnologías Sociales de la Comunicación. Materiales docentes de la UOC, Módulo Didáctico*, 3, 1-45.
- Lea, M., y Spears, R. (1998). "Love at first byte? Building personal relationships over computer networks". En S. G. Jones (Ed.), *Cybersociety 2.0: Revisting CMC and community*. Thousand Oaks, CA: Sage, 197-233.
- Lenhart, A., y Duggan, M. (2014). *Couples, the internet, and social media. Pew Internet and American Life Project*. Washington: Pew Research Center.
- Ling, R. (2014). "From ubicomp to ubiex (pectations)". *Telematics and Informatics*, 31(2), 173-183.
- Malik, A., Hiekkanen, K., Dhir, A. y Nieminen, M. (2016). Impact of privacy, trust and user activity on intentions to share Facebook photos. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 14 (4), 364-382.
- Martín Serrano, M. (2011). "Los tiempos que han traído nuestro tiempo". *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 114 y 115. Monográfico dedicado a la creación científica de Manuel Martín Serrano, cuando el mundo se virtualiza.
- Merkle, E. R., y Richardson, R. A. (2000). "Digital dating and virtual relating: Conceptualizing computer mediated romantic relationships". *Family Relations*, 49(2), 187-192.
- Merejo, A. (2009). El ciberespacio como entresijo virtual. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 24, 1-10.
- Muñiz-Rivas, M., y Cuesta-Roldan, J. (2015). "Violencia de género en entornos virtuales". *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 3(2), 101-110.
- Naval C, Serrano-Puche, J., Sádaba C, Arbués, E. (2016). Sobre la necesidad de desconectar: algunos datos y propuestas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 17(2): 73-90.
- ODEC, Centro de cálculo y aplicaciones informáticas (2017). Características y aplicaciones de los programas de segmentación CHAID y XAID. Gandía, España.
- ONTSI (2019). La sociedad en red. Transformación digital en España. Informe Anual 2018. Madrid: ONTSI. <http://doi.org/10.30923/1989-7424-2019>.
- Parker, T. S., y Wampler, K. S. (2003). "How bad is it? Perceptions of the relationship impact of different types of internet sexual activities". *Contemporary Family Therapy*, 25(4), 415-429.

- Rodríguez Morales, Z., y Rodríguez Salazar, T. (2016). Los jóvenes, la comunicación afectiva y las tecnologías: entre la ritualización de la expresión y la regulación emocional. *Intersticios sociales*, (11), 1-34.
- Rodríguez Salazar, T. (2017). *El amor y la pareja. Nuevas rutas en las representaciones y prácticas juveniles*. Guadalajara: Universidad de Gualdalajara.
- Ryan, M. (2004). *La narración como realidad virtual: La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*. Madrid: Paidós.
- Fernández, C. S. (2014). La vida privada en la sociedad digital. La exposición pública de los jóvenes en Internet. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (61), 1-32.
- Sabater, M. C., Martínez-Lorea, I., y Santiago, R. (2017). La Tecnosocialidad: El papel de las TIC en las relaciones sociales. *Revista Latina de Comunicación Social*, (72), 1592-1607.
- Sánchez Escárcega, J., y Oviedo Estrada, L. (2005). "Amor. com: Vínculos de pareja por internet". *Revista intercontinental de psicología y educación*, 7(2), 43-56.
- Scott, V. M., Mottarella, K. E., y Lavooy, M. J. (2006). "Does virtual intimacy exist? A brief exploration into reported levels of intimacy in online relationships". *CyberPsychology and Behavior*, 9(6), 759-761.
- Valentine, G. (2006). "Globalizing intimacy: The role of information and communication technologies in maintaining and creating relationships". *Women's Studies Quarterly*, 34(1/2), 365-393.
- Velarde, O., Bernete, F., Franco, D. (2015). Paradigmas de los efectos de las TIC en la cultura y en el conocimiento. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, pp. 347-379. DOI: [10.4185/RLCS-2015-1050](https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1050)
- Walther, J. B., Anderson, J. F., y Park, D. W. (1994). "Interpersonal effects in computer-mediated interaction". *Communication Research*, 21, 460-487.
- Walther, J. B., y Boyd, S. (2002). "Attraction to computer-mediated social support". En C. A. Lin y D. Atkin (Eds.), *Communication technology and society: Audience adoption and uses*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 153-188.
- Whitty, M. T., y Carr, A. N. (2006). *Cyberspace romance: The psychology of online relationships*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wright, K. B. (2004). "On-line relational maintenance strategies and perceptions of partners within exclusively internet-based and primarily internet-based relationships". *Communication Studies*, 55(2), 239-253.
- Wysocki, D.K. y Childers, C.D. (2011) «Let My Fingers Do the Talking»: Sexting and Infidelity in Cyberspace". *Sexuality y Culture*, 15 (3), 217-239.
- Yum, Y., y Hara, K. (2005). "Computer-mediated relationship development: A cross-cultural comparison". *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11, 133 – 152.

NOTAS BIOGRÁFICAS

OLIVIA VELARDE HERMIDA es profesora titular de Teoría de la Comunicación en la Facultad de Ciencias de la Información de la Univesidad Complutense de Madrid. Dirige el Grupo de Investigación UCM “Identidades Sociales y Comunicación”. ovelarde@ucm.es

ORCID: 0000-0002-4150-4294

BELÉN CASAS-MAS es profesora Ayudante Doctor de Teoría de la Comunicación en la Facultad de Ciencias de la Información de la Univesidad Complutense de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación UCM “Identidades Sociales y Comunicación”. bcasas@ucm.es

ORCID: 0000-0001-8329-0856

Recibido: 20-02-2019

Aceptado: 20-11-2019

NOTAS DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH NOTES

THE ASSOCIATION BETWEEN EARLY CHILDHOOD EDUCATION OF 3-5 YEAR OLDS AND MATERNAL MARITAL STATUS IN MEXICO, 2010

LA ASOCIACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN INICIAL DE NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS Y EL ESTATUS MARITAL MATERNO EN MÉXICO, 2010

Eunice D. Vargas Valle

El Colegio de la Frontera Norte, México
eunice@colef.mx

Georgina Martínez Canizales

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México
gmartine@uacj.mx

Cómo citar / citation

Vargas, E. y Martínez, G. (2019) "The association between early childhood education of 3-5 year olds and maternal marital status in Mexico". *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2): 529-550.
doi: 10.14198/OBETS2019.14.2.09

Abstract

This paper examines the association between preschool enrolment of 3-5 year olds and maternal marital status in Mexico and determines how this association varies by maternal education and socioeconomic status. Based on microdata from the 2010 Mexican census, we used descriptive statistics and random-effect logistic models for this analysis. Children of single, separated or cohabiting mothers have lower preschool enrolment rates than children of married mothers. However, for children of highly-educated mothers, these disadvantages are slightly reduced, and reversed for children of divorced mothers,

except for children of cohabiting mothers, whose lower preschool enrolment persist across social groups.

Key words: schooling, children, marital status, educational level.

Resumen

Se analiza la asociación entre la asistencia al preescolar de niños de 3 a 5 años y el estatus marital materno en México y se determina cómo esta asociación varía por nivel de educación y estatus socioeconómico de la madre. Con base en los microdatos del censo mexicano 2010, se emplea estadística descriptiva y modelos de efectos aleatorios. Los niños de las mujeres solteras, separadas y en cohabitación presentan menor asistencia escolar que los niños de las mujeres casadas. Sin embargo, para los niños de madres con altos niveles educativos estas desventajas disminuyen, o revierten para aquellos con madres divorciadas, excepto para aquellos con madres en cohabitación.

Palabras clave: escolarización, niños, estatus marital, nivel educativo.

INTRODUCTION

The marital status of the Mexican population has experienced noteworthy transformations in the last three decades. In 1990, 40.6% of the population aged 12 and older was single, 45.8% married, 7.4% cohabitating –living with a partner without a legal or religious bond– and 3.1% divorced/separated (Inegi, 1990). In 2010, marital status showed great variations: single and married populations decreased to 35.2% and 40.5% respectively, while people cohabitating increased to 14.2% and divorced/separated to 5.2%. As we may observe, cohabitation rose 95% and divorced/separated, 168% (Inegi, 2011).

In addition, the composition of women of diverse marital statuses also changed. While cohabitation had been more concentrated amongst less-educated women, cohabitation become more popular, in particular among those with higher education levels; therefore, the phenomenon turned out to be visible amongst women of all levels of education (Pérez & Esteve, 2012). Moreover, cohabiting was not an impediment to having children. Mexican women living in cohabitation had a comparable number of children to married women during the first five years of marriage: the most important years for starting a family in this country (Solís, 2013). In addition, the number of educated mothers without partners has also increased, especially those in dissolution (separated or divorced), most of whom have higher education levels and premarital labour force participation (Ojeda & González, 2008).

Recent changes in marital status in western countries, including Latin America, have been understood as the result of a higher appreciation of individual autonomy against conjugal altruism or the authority of civil and religious institutions, what has been identified as the second demographic transition (Lesthaeghe, 1995; Esteve, Lesthaeghe & López-Gay, 2012). This transition depicts a progression toward fewer marriages and children, and greater couple instability, due to a change in family values, from traditional views of family life to more individualistic life-styles, which could not be accomplished by acquiring long-term family commitments (Esping-Andersen & Billari, 2015).

However, the increase in cohabitation has also responded to economic factors, such as the effects of the formal employment crisis among less-skilled populations (Wilcox & Cherlin, 2011). In the case of Latin America, the growth in cohabitation is complex, since along with contemporary cultural and economic incentives to cohabit, historical forms of union persist (Esteve, Lesthaeghe & López-Gay, 2012). Consensual unions exist as a traditional practice due to the lack of economic resources for weddings and cultural conventions among communities in situations of precarity while other types of cohabitation emerge as modern practices.

The aim of this paper is to analyse the association between maternal marital status and preschool attendance of children in Mexico, which is an indicator of children's wellbeing and adequate development (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2010). The paper examines if the children of separated, divorced, single or cohabiting mothers have the same opportunities with respect to early education than those of married mothers, and what kind of mechanisms could explain these differences if they exist. In particular, we explored whether this association was due to the mother's educational or socioeconomic background.

Little is known of how marital status influences early childhood education in developing countries. In 2000, Rodríguez (2005) found disadvantages in school enrolment and age-grade gaps in Latin American children (including Mexican children) aged 10 with mothers living in cohabitation, compared to those with married mothers. In other Latin American countries such as Colombia (Ribero, 2001), lower rates of schooling in children of separated, divorced or cohabiting mothers, compared to children of married women, have also been found. Nevertheless, there is no recent research on the subject, despite the fact that cohabitation, divorce and separation have considerably expanded and their nature has changed over the 21st century.

Early childhood education is critical for future children's schooling and social development, as well as reducing educational inequalities over their life course (UNESCO, 2010). In 1990, the United Nations Convention on the

Rights of the Child acknowledged that every child has a series of rights that guarantee his or her integrity, including the right to education. The same year, the World Declaration on Education for All recognized the need to promote early childhood education.

In Mexico, preschool education was not compulsory until 2002, when a federal decree aimed at modifying Article 3 of the Constitution was issued (SEP, 2004). The plan was to make the third grade of preschool mandatory beginning the 2004-2005 academic year, the second grade in 2005-2006 and the first grade in the 2008-2009 academic year. However, the application of this policy was postponed for first grade (Pérez et al., 2010). Therefore, preschool education coverage is far from what was planned and currently, second and third grades of preschool are mandatory, but only the third grade of preschool is really required to access elementary education. According to administrative statistics from the Public Education Ministry (SEP, 2014), during the 2013-2014 academic year, 40% of 3 year-olds, 89% of 4 year-olds and 85% of 5 year-olds attended preschool. Overall, attendance to preschool in México was 78% while attendance to elementary education was 98% (INEE, 2018).

In addition, access to preschool education in Mexico is limited and unequal. The majority of preschools are public, 83.6% (INEE, 2018), and very diverse. There are different types of preschools: 66.9% are General schools, mostly in urban but also in rural contexts; 20.9% are Communitarian, schools that educate children living in small, scatter and rural localities or residing in agricultural fields with their migrant parents; and 11% are Indigenous, schools in communities with important presence of indigenous population. These segmentation of preschool education is associated with an uneven quality of services. For instance, Indigenous and Communitarian preschools tend to have inadequate infrastructure and be unitarian; one professor teaches all grades, usually all grades are mixed in one group. In addition, it is common that these preschools have unskilled professors, without tertiary education or able to speak in the indigenous language of the community (INEE, 2017).

Moreover, schedules of preschools are short in Mexico, children only go to public preschools three hours per day (fifteen hours per week) and child-care services are not integrated to preschool curricula, which may impede the initial education of children of working mothers. For instance, in states such as Chihuahua, with high female economic participation (Inegi, 2018), only two thirds of 3-5 year olds attend preschool, while in Tabasco a state with a very low female economic participation, preschool attendance reaches 86% (INEE, 2018).

THEORETICAL FRAMEWORK

Marriage has declined in several western societies while cohabitation, divorce or separation and the number of children born out of wedlock have risen as a result of the transformation in family values toward “less-family”, called second demographic transition as stated above (Lesthaeghe, 1995; Esping & Billari, 2015). A set of cultural and social changes were associated with these transformations, such as the rise in secularism, the lower perceived stigma of sexual activity and births out of wedlock, and the reinforcement of laws that protect the bond between parents and children regardless of the conjugal status of parents (Popenoe, 2008; Wilcox & Cherlin, 2011; Sørensen, 2005; Esping & Billari, 2015).

A great deal of literature points out the limitations of children who live with parents in consensual relationships, compared to those whose parents are married. Children who live with two biological married parents enjoy better educational, social, cognitive, behavioural and attitudinal outcomes than those who live with two biological parents in cohabitation or without one or both of their parents (Manning & Lamb, 2003; Brown, 2004; Popenoe, 2008).

Researchers have found some mechanisms through which cohabitation may affect the wellbeing of children, such as the household's economic conditions, the mental health of parents, the absence of a biological father at home, the stability of conjugal relationships and the quality of parenting (Brown, 2004; McLanahan, 2004; Manning & Lichter, 1996). In particular, some authors agree that consensual relationships are less stable or long-lasting due to the couples' lower level of commitment to the family's wellbeing and less defined family roles, rules and obligations, compared to couples in marriage (Brown, 2004; McLanahan & Sawhill, 2015; García-Méndez, Rivera-Aragón, Díaz-Loving & Reyes-Lagunes, 2015).

Nevertheless, other authors argue that it is unclear whether the supposed advantages enjoyed by children living with married parents are intrinsic to marriage or if they are related to selectivity bias in the individuals who get married, rather than the type of union (Brown, 2004; Waldfogel, Craigie & Brooks-Gunn, 2010; McLanahan & Sawhill, 2015). In other words, they argue that more committed, secure, happier and healthier couples get married, which in turn benefits children's wellbeing.

The mechanisms that mediate the effects of living with divorced or separated mothers on children's wellbeing include economic deprivation and the social and emotional instability associated with the parental separation process (Hanson, McLanahan & Thomson, 1998). The presence of both parents provides better access to financial resources, especially when both parents work, and social capital at home. In turn, investments of time, social sup-

port, networks and the provision of information from both parents may favour the creation of human capital (Coleman, 1988). Finally, the presence of both parents may provide children with an environment of psychological and emotional stability as both are sources of support, security and guidance (Hanson, McLanahan & Thomson, 1998). Therefore, as family dissolution has grown as a result of the second demographic transition, socioeconomic wellbeing has become more difficult for an increasing proportion of children (Sørensen, 2005).

However, divorce or separation is not always detrimental. Qualitative studies have proven that Mexican women who have been through a difficult marriage experience emotional well-being after divorce, and they adjust to their economic situation through the labour force participation of other household members or through the social and economic support of extended family (Chant, 1999; González, 1999). In addition, in contexts of gender inequality as found in most impoverished communities in Mexico, after their breakup some mothers prioritize the education of their daughters without having to fight opposition from their partners, who are more likely to uphold a traditional perspective on gender roles (Chant, 1999).

Women who were in cohabitation and become separated may experience a more severe loss of economic and social support, because of the scarce legal resources to enforce their ex-partner's responsibility with respect to their children's expenses and needs, and also because women may feel they do not have the right to claim anything since there was no legal bond of marriage. In Mexico, many women separated from a consensual union prefer to take on the whole responsibility of their children and ask other family members for help, instead of appealing for any support from the fathers (Zamorano, 2003; Zamorano, 2006).

Single mothers may also experience a lack of economic support from their ex-partners, but since they are younger, they frequently seek to co-reside with their parents (in our sample, 70% live in extended households). Co-residence is a way for them to reduce the cost of living and receive support in caring for their children (Jiménez, 2003; Zamorano, 2003; Zamorano, 2006; Soria, Zozaya & Mendoza, 2002). Thus, co-residence of children with grandparents may be a source of economic aid, especially in countries where public transfers for the elderly exist (Pérez, Turra & Quiroez, 2007), as well as supervision and social integration for the children of single mothers.

Working hypotheses

The first hypothesis of this study was that the children of single, separated or cohabiting women were less likely to attend preschool than children of

married women, because unmarried mothers have less access to economic resources and social capital, which could be used to benefit their children's early education.

The second hypothesis was that the high socioeconomic and education levels of married mothers could explain the advantage in their children's preschool enrolment since unmarried mothers continue to be overrepresented in the lower class and educational strata. Thus, it was assumed that the negative influence of not being married would disappear as maternal education and socioeconomic levels increased. Conversely, children of more socially disadvantaged mothers would be less likely to attend preschool, because of the lack of economic resources and time to take children to preschool, as well as the lower value placed on early childhood education in impoverished settings. In Mexico, maternal level of education has been positively linked with a greater emphasis on children's interaction with education systems (LeVine *et al.*, 1991).

METHODOLOGY

Sample and data

Information was taken from the 2010 Mexican Population and Household Census microdata (*Instituto Nacional de Geografía y Estadística*, 2011). The census microdata is representative at the national, state and municipality levels, and covers 10% of the Mexican population. The study was limited to children aged 3 to 5 at the time of interview (June 2010), whose mothers were identified and able to offer information on the variables of interest. Children must turn three during the calendar year to be eligible for entry to preschool every August, but the census does not collect calendar birth years of all children, only their ages. The census month was June. Therefore, we included all 3 year-olds, but we assumed that half of them met this requirement and the other half turned 3 during 2010 and would not be eligible for preschool until the following academic year.

The analyses were based on a sub-sample of 641,230 children, which we arrived at after deleting cases due to the following selection criteria: 1) had omitted information in the survey; 2) did not match to the mothers' identifiers; and 3) maternal marital status did not correspond to the living arrangement with the biological father. Deletion of cases without information on mothers' or children's characteristics reduced the sample by 7.5%. In addition, only 95.5% of children could be linked to their mothers' identifiers. Finally, for the purposes of consistency and to facilitate the interpretation

of results, we ensured that marital status referred to the living arrangements of mothers with the biological fathers of their children. Children who were living with married or cohabiting mothers but did not have their biological fathers at home, and children who were living with separated, divorced or single mothers but had co-residing fathers or stepfathers were omitted from further analysis. These cases represented about 4% of the original sample.

Methods of estimation

To fulfil the study goals, descriptive statistics and multivariate regression analysis were employed. Means and frequencies were used to describe the characteristics of the study sample. The differences in preschool enrolment according to marital status, socioeconomic status and level of education were confirmed with Chi-square tests.

Afterwards, a set of logistic regression models were used to analyse the association between maternal marital status and preschool enrolment, introducing random effects on the intercept at the municipal level (Raudesnbush & Bryk, 2002). The purpose of this specification was to control for the between-municipalities heterogeneity in preschool enrolment linked to the structure of opportunities in the places of residence, beyond individual or maternal socioeconomic and demographic predictors. The proportion of variance in school enrolment only attributable to between-municipality differences varied between 6% and 8%, and it was statistically significant from zero. Therefore, a hierarchical regression analysis was appropriate in order to take this heterogeneity into account in the estimation of the regression parameters and their standard errors. The analysis was performed using Stata and an independent variance-covariance structure was assumed by default.

Variables of analysis

We selected the preschool enrolment of the child as the dependent variable with 1 for enrolment and 0 for non-enrolment. Preschool enrolment may include those children who are in nurseries with integrated preschool education and children attending public or private preschools. Unfortunately, the census questionnaire does not solicit the type of school. Table 1 describes the distribution of the sample by selected explanatory and control variables. The school enrolment rate for the population aged 3-5 was 54% in 2010: 16% for 3 year-olds, 56.4% for 4 year-olds and 88.2% for 5 year-olds.

Children were categorized by maternal marital status, which included four categories: married (by religious marriage, legal marriage or both), living

in cohabitation, divorced, and finally, another category was created for single, separated and widowed women. For simplicity purposes, these children without fathers were grouped, since the schooling profiles of children of separated and widowed mothers were similar to those of single mothers. However, children of divorced mothers were kept separate from the other children of mothers without partners because the former displayed contrasting schooling profiles. More than half of children were living with married mothers (57%), 3 out of 10 were living with cohabiting mothers, 1.1% were residing with divorced mothers and 12.3% were living with mothers who were not living with a partner, single, widowed or separated (Table 2).

The variables considered as mediators in the association between marital status and preschool enrolment were the mother's level of education and the household's socioeconomic status. The educational level was classified as basic (0-8 years of education), middle school or incomplete high school (9-11 years), high school (12 years) and at least a year of college (13 years or more). Women's level of education is low in Mexico. Only 27% of the mothers of these children completed middle school, 14% finished high school and 13% had university studies or more (Table 2).

Socioeconomic status was measured with an index based on durable goods and overcrowding in households, which was defined as having more than 2 members sleeping in the same bedroom. The index construction consisted of a factorial analysis of principal components, based on one unique factor that explained 46% of the total variance of the 7 variables: overcrowded housing, washing machine, refrigerator, landline telephone, computer, Internet and car. Four strata were created from this index with approximately one quarter of the cases in each stratum (Table 2).

The control variables at the individual level were sex, age, having a disability, migration, number of siblings and the type of household. It was assumed that children would have less chance of attending school at a lower age if they were disabled, non-native and had more siblings. Prior research on school enrolment of Mexican children has found strong associations with these variables (Binder & Woodruff, 2002; Vargas & Camacho, 2015).

Regarding the type of household, the study distinguished between nuclear, extended and composite households (INEGI, 2011). Nuclear households included only the mother and/or father with children. The extended household added other family members, and the composite household, non-family members. It was expected that we would find greater enrolment of children within nuclear households, as documented in other studies (Giorguli, 2002), because other members may compete for the household's financial and social resources. However, it was recognized that within specific contexts an extended household may help to buffer the disadvantages that

children may experience as a result of paternal absence (Fomby & Cherlin, 2007). In this way, the interaction between household structure and marital status was tested (not shown but available upon request), but did not confirm this hypothesis.

The control variables linked to the mother's socioeconomic and demographic profile were age, the relationship with the head of the household, indigenous language, number of hours worked, and the urban/rural composition of localities. It was assumed that younger mothers, female heads of household or spouses, as compared to daughters or daughters-in-law, non-indigenous language speakers, mothers working full time or more hours, and urban residents would display a higher propensity to take their children to school. It is possible that mothers with more experience and greater autonomy regarding finances and decision-making may mobilize resources for their children's benefit, as proven by government cash transfer programs to promote social development, and as found in previous studies regarding female headship (Attanasio *et al.*, 1998; Giorguli, 2002). In addition, mothers in urban areas and non-indigenous mothers may be more likely to live in areas with preschool facilities, and which place a greater cultural value on early childhood education.

RESULTS

School enrolment differentials by marital status

School enrolment frequencies of children aged 3 to 5 by maternal marital status are shown in Table 1. Children whose mothers lived in cohabitation or were single or separated exhibited lower preschool enrolment rates than children with married mothers, 46.7% and 52% versus 57.7% respectively. Surprisingly, 67% of the children of divorced mothers attended preschool, approximately 10 percentage points more than those of married women.

One explanation for this advantage might be the positive economic and educational selectivity of women who are divorced and the negative selectivity of women who are living in cohabitation. We estimated school attendance frequencies by marital status according to maternal socioeconomic and educational levels (Table 1). As expected, children's school enrolment increases as the mother's socioeconomic status and level of education rise (Table 1). However, at each socioeconomic stratum and level of education, the advantage in the school enrolment of children with divorced mothers over the enrolment of children of married women remained, as did the lower enrolment of children with single, separated or cohabiting mothers. Further on we estimated interactions between marital status and level of education or socioeco-

conomic status in the multivariate models to test if these differences hold after taking individual and maternal characteristics into account and we comment on the results below (Figures 1 and 2).

Table 1. Preschool enrolment frequencies according to maternal marital status, total and by socioeconomic status and educational level (n=641,230). Mexico, 2010

Socioeconomic variables	Maternal marital status				Total
	Married	Cohabiting	Divorced	Single or separated	
TOTAL*	57.7	46.3	66.8	51.9	53.8
BY SOCIOECONOMIC STATUS					
Very low*	50.1	40.7	57.8	44.4	45.7
Low*	54.0	47.3	62.8	50.2	51.5
Middle*	56.3	48.8	59.9	52.6	54.0
High*	68.5	59.7	74.1	63.4	66.5
BY YEARS OF SCHOOLING					
0-8 years*	50.9	41.3	53.6	41.9	46.4
9-11 years*	55.8	47.5	58.5	51.7	52.8
12 years*	61.7	54.3	71.5	59.7	60.0
13 years or more*	72.3	66.0	78.3	68.2	71.1
n	365,993	202,328	4,140	68,769	641,230

Source: Own estimates based on the Population Census sample, 2010 (INEGI, 2011).

* Differences by marital status significant (Pearson chi2, Pr=0).

Multivariate statistical analysis

In Table 2, we display the odds ratios of preschool enrolment from the multivariate logistic models. Model A indicates that the odds of preschool enrolment for children of cohabiting mothers were 28% lower and the odds for single or separated women's children were 17% lower than those of children with married mothers. In contrast, the odds of school enrolment for children of divorced mothers were 30% higher than the odds of children of married mothers. When introducing the children's demographic variables into model B, disadvantages increased for children whose mothers live in cohabitation or

are single or separated, and the benefits for children of divorced women were reduced, in comparison to those of married mothers.

Table 2: Odds ratios of preschool enrolment of 3-to 5-year olds by maternal marital status in Mexico, 2010

Independent variables	Mean	Model A		Model B		Model C	
		OR	p> z	OR	p> z	OR	p> z
<i>Explanatory</i>							
Maternal marital status (Married)	0.58						
Cohabiting	0.29	0.72 ***		0.67 ***		0.81 ***	
Divorced	0.01	1.30 ***		1.18 ***		1.09	
Single/Separated	0.13	0.83 ***		0.74 ***		0.87 ***	
<i>Individual</i>							
Gender (Female)	0.49						
Male	0.51			0.94 ***		0.93 ***	
Age	4.01			6.71 ***		7.09 ***	
Disability (No)	0.98						
Yes	0.02			0.67 ***		0.68 ***	
Migrant (No)	0.90						
Yes	0.10			1.05 ***		0.96 **	
Number of siblings (0)	0.17						
1	0.35			0.94 ***		0.99	
2	0.26			0.79 ***		0.89 **	
3 or more	0.23			0.51 ***		0.63 **	
<i>Maternal variables</i>							
Age (<30)	0.49						
30-39	0.42					1.07 ***	
>=40	0.09					1.07 ***	
Indigenous language	0.91						
Yes	0.09					1.11 ***	
Schooling (0-8)	0.39						
9-11	0.34					1.47 ***	
12	0.14					1.80 ***	
>=13	0.13					2.73 ***	

Independent variables	Mean	Model A		Model B		Model C	
		OR	p> z	OR	p> z	OR	p> z
Socioeconomic status (Very low)	0.31						
Low	0.22					1.38	***
Middle	0.24					1.58	***
High	0.24					2.20	***
Employed (No)	0.66						
<=20 hrs	0.07					1.17	***
>20 to <=40 hrs	0.11					1.15	***
40 or more hrs	0.15					1.02	*
Kinship (Wife)	0.71						
Head of the household	0.07					1.03	*
Daughter-in-law/daughter/other	0.21					0.86	***
Household structure (nuclear)	0.68						
Extended	0.29					0.92	***
Composite	0.03					0.94	**
Urban locality (No)	0.26						
Yes	0.74					1.42	***
Log-likelihood		-428769		-307659		-293949	
Rho		6.8%		14.4%		16.0%	***

OR, odds ratios; ***p<.001, **p<.01, *p<.05 ; reference category in parenthesis.

Source: Own estimates based on the Population Census sample, 2010 (INEGI, 2011).

Regarding individual variables, girls showed higher odds of attending school than boys, as did those who are older and have up to one sibling (Table 2). There is a higher investment in girls' preschool education than that of boys, which is surprising at these ages, and it would be interesting to examine how early education may be playing a role in gender inequalities later in life. Mexican girls show gains over males in postgraduate education (Angeles, 2016). In addition, having two or more siblings reduced preschool enrolment. This reveals the serious economic and time challenges that Mexican families with more than 2 children are facing to provide them with schooling. Since preschool is not mandatory, taking children to school at other educational levels may be the priority. Finally, children's health and geographic mobility also have an impact on school enrolment. Boys and girls with a disability or from migrant backgrounds show lower odds of school enrolment than those with none of these characteristics.

Model C (Table 2) took the maternal socioeconomic characteristics into consideration. Differentials in school attendance by marital status decreased, which implies that socioeconomic conditions influence whether or not children of women who are not married have access to schooling. In this model (C), the odds of school attendance for a child with a cohabiting mother were only 19% lower, and for children of single or separated women odds were 13% lower than for children of married mothers. Yet the significance of the divorced category disappeared. This might be related to the fact that divorced mothers are concentrated among more educated women and tend to live in urban localities (9 out of 10), which generally have a wider supply of pre-schools and day care services.

Most control variables showed a significant statistical relationship with children's school enrolment (Model C). The children who displayed higher odds of attending school were those of mothers with the following characteristics: over 30 years old, with higher socioeconomic and educational levels, who work less than 20 hours (compared to those who were not employed), indigenous language speakers, heads of their households (in comparison to those who are spouses), who live in nuclear homes and reside in urban areas. These associations indicate that inequalities in origin have an important effect on access to early childhood education. On the contrary, children of mothers who are daughters-in-law, daughters, or have any other kinship with the head of the household, in comparison to spouses, and those who live in extended and composite households, as opposed to nuclear households, exhibited lower odds of attending preschool, as we hypothesized.

The fact that speaking an indigenous language had a positive relationship to school enrolment is surprising. Although, in a bivariate relationship, indigenous mothers are less likely to enrol their children at a preschool, once between-municipalities heterogeneity was introduced into the model, by using the random-effect specification, a change was registered in the direction of this association from negative to positive (this step is not shown but is available upon request). Therefore, if indigenous mothers lived in a typical Mexican municipality, they would have a greater chance of taking their children to preschool than their non-indigenous counterparts. However, this is not the case. Indigenous people are settled in highly marginalised areas that lack education, public services and household assets (CONAPO, 2012; Téllez, Ruiz, Velázquez y López, 2013); only nine of the 15,385 localities with indigenous population were classified as of low and very low marginality (CONAPO, 2012).

Finally, we illustrate the interactions of maternal marital status with the socioeconomic and educational levels derived from model C (Figures 1 and

2). The results indicate that children of cohabiting mothers display lower school enrolment across all socioeconomic strata and all levels of education; these disadvantages are slightly higher among children from very low educational and socioeconomic levels.

Other marital statuses displayed mixed results. Children of divorced mothers exhibited odds of school enrolment higher than those of children of married mothers only if mothers had a high socioeconomic status or a high school education or more (12 or more years of schooling), after individual and maternal control variables and random errors were taken into account. This may be related to their economic resources and the importance these mothers place on institutions for the care of children. On the other hand, the enrolment gap between children of single or separated mothers and children of married mothers was slightly reduced as the mother's level of education increased. In this case, the mother's level of education protects children from the possible adverse effects on early education from not living with a father.

Figure 1. Adjusted odds ratios of preschool enrolment by maternal marital status according to socioeconomic status. Mexico, 2010

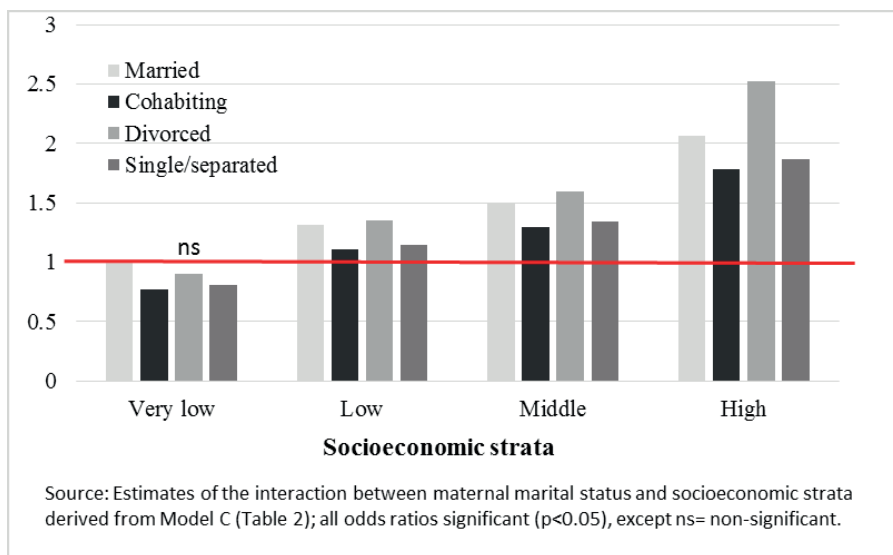
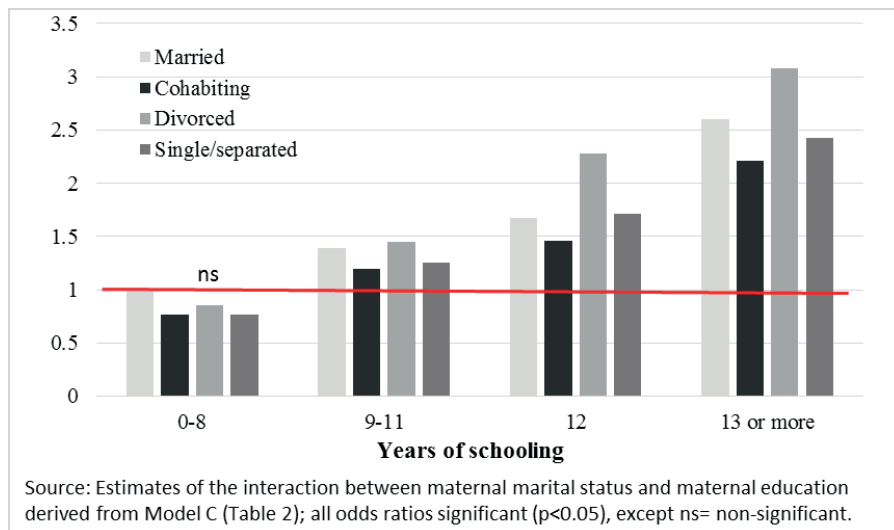


Figure 2. Adjusted odds ratios of preschool enrolment by maternal marital status according to maternal years of schooling. Mexico, 2010



DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The results presented above showed that children of cohabiting mothers and of single or separated mothers exhibit lower frequencies of preschool enrolment than children of married women. The lower enrolment is consistent even when we account for individual and maternal socioeconomic variables and random effects by municipality. Contrary to our hypotheses, the socioeconomic heterogeneity of mothers only partially explain the relationship between marital status and early school enrolment at an individual level. Although causality cannot be established in cross-sectional research, our results strongly suggest that not only the absence of the father, but also the cohabitation of two biological parents may affect investment in early childhood education.

These findings are similar to results of previous studies that provide evidence of clear negative effects of consensual unions or the absence of fathers on diverse wellbeing outcomes of children (Manning & Lamb, 2003; Brown, 2004; Popenoe, 2008; Wilcox & Cherlin, 2011). On the one hand, beyond socioeconomic resources, the association between paternal absence and children's wellbeing may be explained by lower paternal resources, that is, lower supervision, monitoring and social and emotional support for children's education. The presence of the father may help to reduce the mother's

responsibilities, depression and stress, and increase parenting effectiveness. On the other hand, and in addition to socioeconomic factors, the association between cohabitation and lower child wellbeing has been explained by the stress linked to the uncertainty of the future of the union and relationship instability, which also leads to maternal depression and diminished parenting effectiveness. Another common explanation is the incomplete institutionalization of the romantic relationship, which may lead to a lack of clarity regarding family roles, rights and obligations. In addition, cohabiting may be linked to a lower value placed on formal early childhood education in Mexico, because it implies parental involvement with institutions.

Our research also exhibited the protecting role of maternal education and socioeconomic status against children's risks of not attending preschool when the father is absent. Results showed that when single or separated mothers have completed high school education or higher levels, the enrolment of their children is slightly closer to the enrolment of children of married mothers. Moreover, children of divorced women with higher levels of education or socioeconomic status were even more likely to attend preschool than children of married mothers.

The fact that children of divorced mothers of high socioeconomic status have a higher preschool enrolment rate is striking. This finding may imply that a higher economic level and value placed on education in highly-educated divorced mothers may enable these mothers to obtain additional support and fulfil their objectives for their children's education, while they work to support their households. For instance, they may be able to invest more in care services for their children, such as paying for a kindergarten with day care included or private caregivers who are able to pick children up from school and provide them personal care. In addition to greater resources, divorced women may be a selected population that is more respectful of institutions as shown by the fact that they went through the legal procedures to marry and then separate from their partners.

In Latin America, early education plays a fundamental role in reducing disparities and facilitating access to learning opportunities, due to the deep social and economic inequalities that characterize the region (UNESCO, 2010). Therefore, the lower preschool enrolment of children whose mothers live in cohabitation or are single or separated may be an important aspect to consider in policy making aimed at reducing child vulnerability. These children should be included in programs focused on improving access to education and promoting the value of early education as a right of children.

Because random effects were significant, it is important to note that there is also a deep inequality in state provision of early childhood education in Mexico; therefore, more investment in educational infrastructure at

this level is necessary to increase preschool enrolment. Having a preschool facility nearby could mean an opportunity to improve future life opportunities for socioeconomic development in children from marginalized populations (Vargas & Marín, 2002; Pérez *et al.*, 2010).

Studies on parental marital status and children's schooling are scarce in Mexico, but this variable, beyond the living arrangement, is highly associated with children's wellbeing. This study suggests that the stability and socioeconomic selection of conjugal relationships are associated with parents' investment in schooling. On the one hand, the absence of a father may be negative for early childhood education only if the mother is single or separated, but not necessary if the mother is divorced. Children of divorced mothers may be benefited by their socioeconomic status, which in turn may favour childcare arrangements. On the other hand, this study also reveals that cohabitation may limit children's education opportunities. Therefore, it is essential to explore the competing hypotheses behind this negative association: how the lack of socioeconomic resources of cohabiting mothers may limit children's access to preschool, as well as how the stability of the conjugal relationship and the cultural and psychological selectivity of parents who cohabit may affect children's outcomes. Future quantitative and qualitative research in this field is necessary in order to guide public policies that ensure preschool education for all children, regardless of the parents' living arrangement or conjugal status, in Mexico: a developing nation with emerging changes in marital status.

REFERENCES

- Ángeles, C. (2016). *Brechas de género en la temporalidad individual de la población estudiantante de maestría en México*. Thesis presented to fulfill the requirements for the Master in Population Studies. El Colegio de la Frontera Norte. México.
- Attanasio, O., Meghir, C. & Santiago, A. (2005). *Education Choices in Mexico: Using a structural model and a randomized experiment to evaluate Progreso*. London: The Institute for Fiscal Studies, Centre for the Evaluation of Development Policies.
- Binder, M., & Woodruff, C. (2002). Inequality and intergenerational mobility in schooling: the case of Mexico. *Economic Development and Cultural Change*, 50(2), 249-267.
- Brown, S. (2004). Family Structure and Child Well-Being: The Significance of Parental Cohabitation. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 351-367.
- Chant, S. (1999). Las unidades domésticas encabezadas por mujeres en México y Costa Rica: perspectivas populares y globales sobre el tema de las madres solas. En Gonzales de la Rocha M. (Edit.) *Divergencias del modelo tradicional: hogares de jefatura femenina en América Latina*. Guadalajara: CIESAS y Plaza Valdés, 97-124.

- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94 (Special Issue), S95-S120.
- Consejo Nacional de Población (2012). Índice de marginación por localidad. México City: CONAPO.
- Esping-Andersen, G. and Billari, F. C. (2015), Re-theorizing Family Demographics. *Population and Development Review*, 41, 1-31.
- Esteve, A., Lesthaeghe, R., & López-Gay, A. (2012). The Latin American cohabitation boom, 1970–2007. *Population and Development Review*, 38(1), 55-81.
- Fomby P. & Andrew C. (2007). Family instability and child well-being. *American Sociological Review*, 72(2), 181-204.
- García-Méndez M., Rivera-Aragón, S., Díaz-Loving, R. & Reyes-Lagunes. I. (2015). *Continuidad y cambio en la familia. Factores intervinientes*. México, D.F: UNAM – El Manual Moderno.
- Giorguli, S. (2002). Estructuras familiares y oportunidades educativas de los niños y niñas en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 17(3), 523-546.
- González de la Rocha, M. (1999). Hogares de jefatura femenina en México: patrones y formas de vida. In Gonzales de la Rocha (Edit.) *Divergencias del modelo tradicional. Hogares de jefatura femenina en América Latina*. México City: CIESAS/SEP-Conacyt/ Plaza y Valdés, 125-153.
- Hanson T., McLanahan, S. & Thomson, E. (1998). Windows of divorce: Before and after. *Social Science Research*, 27(3), 329-349.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (1990). XIII Censo General de Población y Vivienda, 1990. México City: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2011). XIII Censo General de Población y Vivienda, 2010. México City: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2018). Mujeres y hombres en México 2018. México City: INEGI.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México City: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México City: INEE.
- Jiménez, I. (2003). Ser Madre sin Pareja: Circunstancias y Vivencias de la Maternidad en Solitario. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 3, 161-178.
- Lesthaeghe, R. (1995). The Second Demographic Transition in Western Countries: An Interpretation. In Oppenheim, K. y Jensen A. M. (Edit.) *Gender and Family Change in Industrialized Countries*. Oxford: Clarendon Press, 18-62.
- LeVine, R., LeVine, S., Richman, A., Tapia, M., Correa, C. S. & Miller, P. (1991). Women's schooling and child care in the demographic transition: A Mexican case study. *Population and Development Review*, 17(3), 459-496.
- Manning, W. & Lamb, K. (2003). Adolescent Well-Being in Cohabiting, Married, and Single-Parent Families. *Journal of Marriage and Family*, 65, 876-893.
- Manning, W. & Lichter, D. (1996). Parental Cohabitation and Children's Economic well-being. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 998-1010.
- McLanahan, S. (2004). Diverging Destinies: How Children Fare Under the Second Demographic Transition. *Demography*, 41(4), 607-627.

- McLanahan, S. & Sawhill, I. (2015). Marriage and child wellbeing revisited: Introducing the issue. *The future of children*, 25(2), 3-10.
- Ojeda, N. & González, E. (2008). Divorcio y separación conyugal en México en los albores del siglo XXI. *Revista Mexicana de Sociología*, 70(1), 111-145.
- Pérez, J. & Esteve, A. (2012). Explosión y expansión de las uniones libres en México. *Coyuntura Demográfica*, 2, 41-44.
- Pérez, M. G., Pedroza, L. H., Ruiz, G & López, A. (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México City: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Popenoe, D. (2009). Cohabitation, Marriage, and Child Wellbeing: A Cross-National Perspective. *Social Science and Public Policy*, 46, 429-436.
- Raudesnbush S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models. Applications and Data Analysis Methods*. California, USA: Sage Publications.
- Rentería Pérez, E., Maldonado Turra, C., & Lanza Queiroz, B. (2007). Abuelos y nietos, ¿una convivencia beneficiosa para los más jóvenes? El caso de Brasil y Perú. *Papeles de población*, 13(52), 47-75.
- Ribero, R. (2001). Estructura familiar, fecundidad y calidad de los niños en Colombia. *Desarrollo y Sociedad*, 47, 1-43.
- Rodríguez, J. (2005). Cohabitación y matrimonio: disparidades en el origen y en el desempeño y sus implicaciones en materia de protección social. In Arriaga I. (ed.). *Políticas hacia las Familias, Protección e Inclusión Sociales*. Santiago de Chile: División de Población CELADE/CEPAL, 173-202.
- Soria, R., Zozaya.V. & Mendoza, M. (2002). Estructura de sistemas familiares de madres solteras con hijos pequeños y su relación con el ejercicio de poder de la mujer. *Revista Electrónica de Psicología Iztacal*, 5(1).
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *The development of education*. National report of Mexico. Secretaría de Educación Pública. In Reporte presentado en la sesión 47 de la Conferencia Internacional sobre Educación (1-57). Geneva: IBE Geneva.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Principales cifras Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos 2013-2014*. http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf [accessed 1 March 2017]
- Solis, P. (2013). Las nuevas uniones libres en México: más tempranas e inestables, pero tan fecundas como los matrimonios. *Coyuntura Demográfica*, 4, 31-36.
- Sørensen, A. (2005). Family Structure, Gender Roles, and Social Inequality. In S. Svallfors (Ed.), *Analyzing inequality: life chances and social mobility in comparative perspective* (pp. 108-128). Stanford: Stanford University Press.
- Téllez, Y., Ruiz, L., Velázquez, M. & López, J. (2013). Presencia indígena, marginación y condición de ubicación geográfica. In *La situación demográfica de México* (125-140). México City: Consejo Nacional de Población.
- UNESCO. (2010). *Construir la Riqueza de las Naciones*. Documento Conceptual de la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Russian Federation. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187376s.pdf> [accessed 1 March 2017]

- Vargas-Valle, E. & Camacho, E. (2015) “¿Cambiar de escuela? Inasistencia y rezago escolar de los niños de migración reciente de EUA a México”. *Norteamérica*, 10(2), 157-186.
- Vargas, E. & Marín Osorio, W. (2002). Tendencias actuales en Educación Infantil. *Revista de Ciencias Humanas*, 30, 112-121.
- Waldfogel, J., Craigie, T. A., & Brooks-Gunn, J. (2010). Fragile families and child wellbeing. *The Future of children*, 20(2), 87-112.
- Wilcox B. & Andrew C. (2011). The marginalization of marriage in Middle America. *Center on children and families at Brookings Brief*, 46, 1-7.
- Zamorano-Villarreal, C. (2003). *Naviguer Dans Le Desert. Itinéraires Résidentiels A La Frontiere Mexique-Etats-Unis*. Francia: Colección Del Credal.
- Zamorano-Villarreal, C. (2006). Ser madre sola y vivir bajo el techo de sus padres. Itinerarios y situaciones residenciales de madres sin cónyuge en Ciudad Juárez. *Noësis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(30), 165-182.

NOTAS BIOGRÁFICAS

EUNICE DANITZA VARGAS VALLE

Professor in the Department of Population Studies at El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, Mexico. She received her Ph. D. in Sociology with demography specialization at the University of Texas at Austin in 2010. Her line of research is demography of children and youth with emphasis on education, migration, labour and family.

E-mail: eunice@colef.mx ; ORCID: 0000-0002-6980-3077

GEORGINA MARTINEZ CANIZALES

Professor in the Department of Social Sciences at Universidad Autonoma de Ciudad Juarez, Mexico. She received her Ph. D. in Sociology with demography specialization at the University of Texas at Austin in 2008. She has focused on the study of children and youth's behaviours, attitudes and social conditions.

E-mail: gmartine@uacj.mx

Recibido: 12-08-2017

Aceptado: 07-07-2019

CRÍTICA DE LIBROS
BOOK REVIEWS

Crítica de libro:
FRANCISCO JAVIER ULLÁN DE LA ROSA
Teorías sociológicas de los movimientos sociales.
MADRID: LA CATARATA, 2016

Book review:
FRANCISCO JAVIER ULLÁN DE LA ROSA
Teorías sociológicas de los movimientos sociales.
MADRID: LA CATARATA, 2016

Genís Plana Joya
Universitat Autònoma de Barcelona, España
iz.geplan@gmail.com

Cómo citar / citation

Plana, G. (2019) "Crítica de libro: Francisco Ullán de la Rosa. Teorías sociológicas de los movimientos sociales. Madrid: La Catarata, 2016". *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2): 553-560. doi: 10.14198/OBETS2019.14.2.10

No procede de una intención obsequiosa decir que, después de leer el último libro de Francisco Javier Ullán de la Rosa, *Teorías sociológicas de los movimientos sociales*, uno se siente en disposición de un fiable planisferio por el que orientarse para comprender la constelación de movimientos sociales que se expresan en el mundo contemporáneo. En poco más de noventa páginas, en las que se incluye una amplia bibliografía, la obra condensa sintéticamente la producción sociológica sobre los movimientos sociales: a las teorías clásicas le

siguen las teorías postestructuralistas. En un último capítulo, el autor propone un enfoque ecléctico y multidisciplinar con el que observar las expresiones más recientes de la acción colectiva organizada. Hagamos ahora un repaso por aquellas ideas de las que se sirve el autor para empezar a vertebrar la obra.

Una vez hayamos dicho que el movimiento social responde a un tipo de comportamiento colectivo en el que los individuos participan voluntariamente de acciones “vehiculadas por unas ideas compartidas y dirigidas a ciertos objetivos”, debiéramos asumir que las implicaciones de este fenómeno sociológico son mucho más amplias de lo que esta definición pareciera sugerir. Para empezar, un movimiento social es una agencia cuya consolidación será concomitante a la creación de una estructura organizativa e ideológica propia que, finalmente, podría ser absorbida por la propia estructura del sistema social sobre el que aspira a incidir. Precisamente la “posición intermedia [del movimiento social] entre la marginalidad con respecto a la estructura dominante y la creación de una nueva estructura emergente” contribuiría a la complejidad inherente a su comprensión y, consiguientemente, a la multiplicidad de enfoques y corrientes teóricas desde las que se ha pretendido pensarlo.

De lo expuesto en el párrafo anterior se sigue que hayan sido diversas las disciplinas académicas que se han acercado al “prisma multifacético” de los movimientos sociales, por bien que, según Ullán de la Rosa, la sociología sería aquella que en mejores condiciones se encontraría para actuar como un vector de las aportaciones procedentes de otros ámbitos de conocimiento. A esta razón se debe que el autor ofrezca un itinerario por el trazado que la sociología ha recorrido sobre el estudio de los movimientos sociales. Aunque ésta pareciera una empresa de descomunal envergadura, a la vista está del resultado que la innegable virtud del autor haya sido compendiar con sobrada solvencia las teorías que han abordado los movimientos sociales desde la sociología. Para lo cual, Ullán de la Rosa se guía de los dos ejes que van a sistematizar su obra: uno la cronología, y el otro la escuela teórica.

MARXISMO

A partir de una afirmación tan conspicua como aquella que inicia el Manifiesto comunista, “la historia de la humanidad es la historia de la lucha de clases”, Marx y Engels le otorgaron a los movimientos sociales la consideración de “motor de todos los procesos de cambio social”. Ahora bien, nos dice Ullán de la Rosa que no es menos cierto que tanto el pensamiento marxiano original como buena parte de las lecturas marxistas del pasado siglo han sido incapaces de concebir la aparición de otros movimientos sociales que no fueran aquellos que surgen “a partir de la división social del trabajo y los procesos

económicos”. Esto se debe a que, según la interpretación materialista de la historia que conceptualizan Marx y Engels, el modo de producción capitalista trae como consecuencia la división de la sociedad en dos clases antagónicas cuya posición viene dada por la relación de sus integrantes con respecto a la propiedad de los medios de producción.

En adelante, la acción colectiva organizada será el medio del que dispondrá la clase trabajadora para subvertir, o cuanto menos mitigar, la explotación económica que se encuentra en la base del proceso de acumulación de capital. Entonces no sería de extrañar que la emergencia de los movimientos sociales fuese indisociable de sus motivaciones materiales y, por consiguiente, el conflicto se encontrase prácticamente restringido al ámbito de la economía política. Por el contrario, la alienación ideológica o falsa consciencia se encontraría en la base de aquellos otros movimientos de masas, principalmente religiosos, que, a diferencia del movimiento obrero, no aspiran a hacer palanca sobre la estructura económica en que reposa el poder político y cultural de la burguesía. Pero que los marxistas recelen de aquellos movimientos cuyas reivindicaciones son inmateriales no significa que menosprecien la importancia de la ideología como propulsor de fuerzas colectivas: la organización de la clase obrera sólo podrá darse cuando los asalariados tomen consciencia de ser desposeídos del excedente de valor generado durante el proceso productivo.

FUNCIONALISMO

Aparte del marxismo, el funcionalismo es la otra de las grandes teorías clásicas que estudian los movimientos sociales. Aunque la corriente funcionalista cuenta con amplias y diversas ramificaciones, supone un enfoque cuyo origen se localiza en la labor de Robert Ezra Park, destacado miembro de la Escuela de Chicago, durante las primeras décadas del siglo XX. En evidente contraste del marxismo, para el funcionalismo el movimiento social asume una connotación negativa por cuanto que es observado como una patología social protagonizada por individuos irracionales. Además, desde el mismo momento en que el movimiento social es visto como un “fenómeno marginal” causado por “una disfunción del sistema social” se percibe entonces, sin que suscite apenas sorpresa, que la idea de anomia elaborada por Émile Durkheim supone una evidente inspiración para los planteamientos funcionalistas.

Una vez más en oposición al marxismo, que entiende la acción de los movimientos sociales como parte de la inevitabilidad histórica de la razón y del progreso humano, el funcionalismo analiza los fenómenos movimientistas como parte de “una ruptura temporal del equilibrio” de la estructura social que debe ser reparada mediante “reformas parciales” orientadas a restaurar su

dinámica interna. Más aun, la amenaza que supone la acción colectiva sería neutralizada por las mismas “leyes de funcionamiento del sistema social”: aunque surge de manera espontánea, la perdurabilidad del movimiento dependerá de su organización, iniciando así un proceso de normalización burocrática que acabará comportando su integración a la lógica del orden social contra el cual surgió.

Dentro del funcionalismo aparecen dos perspectivas distintas. La primera corresponde a un “enfoque psicosocial” según el cual el estado emocional de los individuos, marcados por percepciones mayormente negativas como la frustración o el rencor, sería el factor desencadenante de la acción colectiva. No obstante, el sesgo psicologista que acentuaba los argumentos emocionales fue compensado por el concepto de “privación relativa” que supone el acceso diferencial de un grupo humano a los recursos materiales o al estatus simbólico. En última instancia, la emergencia del movimiento social daría cuenta del desajuste entre, por un lado, un código de valores que suscita determinadas aspiraciones y, por otro, las posibilidades materiales y simbólicas que ofrece una determinada estructura social.

Sin embargo, durante la segunda mitad de siglo, una vez que los movimientos de masas de los países desarrollados habían sido institucionalizados, surge una segunda perspectiva funcionalista, para la cual la emoción, susceptible de cristalizar posteriormente en ideología, ya no sería el catalizador del movimiento social. Denominamos “teorías de la elección racional” a aquellas contribuciones que quisieron pensar los mecanismos que originan la acción colectiva a partir de “una simple estrategia de cálculos racionales”: los actores sociales se movilizarían siempre y cuando las posibilidades de obtención de un beneficio superior a los costos generados fuesen considerables. Así se comprende que el alcance de un movimiento social dependería de la “capacidad de su estructura organizativa para movilizar recursos y planificar racionalmente su estrategia de acción”. Aunque, de igual manera, será necesario considerar las variables contextuales que favorecen la aparición de oportunidades políticas.

TEORÍAS POSTESTRUCTURALISTAS

A finales de los años sesenta se produce una “revolución epistemológica” en las ciencias sociales protagonizada por los autores postestructuralistas franceses. Su crítica al “paradigma positivista moderno”, y en particular a la ambición científica que supone la búsqueda de un “conocimiento objetivo y universal”, les conduce al “relativismo contextual” del nuevo “paradigma postmoderno”. Sus planteamientos suponen un giro de la comprensión misma del ser humano,

cuyas conductas se encuentran inmersas en una constelación simbólica que no puede reducirse a “leyes estructurales”. Después de asumir que los factores culturales permean sobre cualesquiera que sean los motivos que movilizan a los grupos humanos, se podría ya advertir que, en el análisis que los postestructuralistas realizan de los movimientos sociales, los factores relativos a la identidad de los sujetos, cuya comprensión solo puede ser ideográfica, reemplazan por completo los sistemas categoriales de alcance universal.

Para estos autores, entre los cuales Ullán de la Rosa principalmente menciona a Foucault, Deleuze y Guattari, la opresión omnimoda e impersonal procedería, después de todo, de aquellas narraciones epistémicas históricamente moduladas por un poder inaprensible en tanto que multidimensional. A razón de lo cual, cualquier pretensión de verdad absoluta sería un intento encubierto de dominar el organismo cultural dentro del cual se desarrolla la realidad cotidiana. Estos planteamientos teóricos son pertinentes para el ámbito de los movimientos sociales en tanto que, de la capacidad del poder por inocular cuantiosos ámbitos de interrelación humana, los postmodernos deducen que las resistencias deben adoptar formas moleculares que se expandan por prácticamente cualquier dimensión de la vida. Ante la centralidad del poder, los autores mencionados, así como Guy Debord, quien actualiza la crítica de la dimensión alienante del capitalismo, delinean un “proyecto libertario”, asentado sobre “luchas transversales e inmediatas”, que pareciera plasmarse en los acontecimientos del sesenta y ocho francés.

NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES

De manera paralela al “advenimiento de la sociedad postindustrial”, principalmente durante los años ochenta, emergió un tipología inédita de movimientos sociales que serían categorizados con por las siglas NMS después de que Alberto Melucci acuñase el término de Nuevos Movimientos Sociales. Los NMS son estudiados por los académicos a partir de “herramientas conceptuales y metodológicas” que combinan los aspectos más heterodoxos de las tradiciones clásicas, marxistas y funcionalistas, con epistemologías postmodernas. De este sincretismo se sigue que los movimientos sean considerados “mecanismos culturales, identitarios y emotivos” sin por ello negar la “lógica estructural” de la que surgen: la aparición de los NMS sería parte del proceso de reacomodo de la estructura social ante las transformaciones acaecidas en el régimen de acumulación capitalista con la llegada de la fase postfordista.

Las demandas que impulsarían la aparición de los NMS serían, o bien “intereses materiales concretos” (como en el caso de los movimientos veci-

nales), o bien “valores no directamente materiales” (como la extensión de los derechos civiles) o “abiertamente postmaterialistas” (como el ecologismo o el pacifismo). Ante lo cual, resulta imprescindible mencionar que la singularidad de los NMS se sitúa en aquellas reivindicaciones postmaterialistas cuya condición de posibilidad se encuentra en las décadas de bonanza económica y ampliación de la protección social en que se produce un ensanchamiento de las clases medias: una vez satisfechas las necesidades básicas, las demandas apuntaron hacia “nuevas metas culturales” que ya no podían explicarse a partir de relaciones económicas. A este respecto, el Índice de Inglehart resulta ilustrativo de la preferencia ascendente de las clases medias, cuya socialización se produjo en condiciones de seguridad material, por valores que priorizan “la satisfacción estética, ética o intelectual” necesaria para la “autorrealización personal”.

Los NMS presentan una base social relativamente transversal en la que los jóvenes urbanos de significativo capital cultural ganan protagonismo en detrimento de la clase obrera tradicional. Pero la comprensión de semejante afirmación exige situarla en correspondencia con el descrédito creciente de aquellas organizaciones, como los partidos y los sindicatos, en torno a los cuales se nucleaba la mayor parte de la izquierda política. En desacuerdo con una estructura “burocrática y centralizada”, los NMS optan por organizarse de manera reticular, manteniéndose como parte de la sociedad civil y rechazando el salto institucional: la autonomía será una de sus señas características. De igual manera, abandonan los proyectos políticos monumentales a fin de perseguir “objetivos limitados” mediante acciones apegadas a la “vida cotidiana”. Asimismo, y en correspondencia con el antiautoritarismo que les caracteriza, los NMS renuncian a la violencia política: la “resistencia pasiva” y la “desobediencia civil” serán las tácticas mayormente empleadas.

Sin embargo, Ullán de la Rosa no se olvida de recoger las críticas que recibe el paradigma de los NMS, al que principalmente se le acusa de atribuirse “pretensiones de universalidad” por explicar los movimientos sociales contemporáneos, no ya a través de su idiosincrasia particular, sino mediante el contexto sociocultural que le es propio a la sociedad postindustrial. En consideración a lo cual, las corrientes críticas afirman que los NMS no siempre son nuevos, se posicionan a la izquierda del espectro ideológico ni rechazan participar en la “política formal e institucional”. Por otra parte, se le podría recriminar a la teoría de los NMS que reduzca «su campo de observación a las sociedades occidentales», así como que desatienda ciertos fenómenos de signo reaccionario, siendo étnicos o religiosos la mayor parte, que podrían considerarse movimientos sociales.

HACIA UNA SÍNTEISIS ECLÉCTICA

A fin de integrar las múltiples aportaciones realizadas por las disciplinas sociales en “un marco teórico sistémico” que articule los enfoques centrados en la rigidez de la estructura con aquellos otros que expresan la plasticidad de la agencia, se ha propuesto el neologismo de “nuevos nuevos movimientos sociales”. Se quiera emplear esta denominación o no, lo cierto es que la búsqueda de una síntesis ecléctica y multidisciplinar en el análisis de los movimientos sociales del siglo XXI comporta la imposibilidad de clasificarlos en compartimentos estancos. En este sentido es que el autor acierta al insistir en que sólo podremos comprender los movimientos sociales en su complejidad inherente si antes reconocemos la heterogeneidad de sus rasgos. Una heterogeneidad que, por otra parte, se acentúa en la medida que los movimientos participan de los flujos globales que difuminan las raigambres locales.

Una vez llegados a la recta final de la obra queda claro que la labor de Ullán de la Rosa no es únicamente descriptiva o sistemática. Suya es una apuesta decidida por adoptar las aportaciones de las corrientes culturalistas, sensibles a la dimensión simbólica y discursiva de los fenómenos, sin renunciar a aquellas explicaciones estructurales que desde la economía política proporcionan un conocimiento sólido al respecto de las situaciones propicias para la emergencia de los movimientos sociales. De igual manera, sostiene que la teoría de la movilización de recursos y el enfoque de la elección racional pueden ser empleadas en aras de lograr una mayor comprensión de la lógica constitutiva de la acción colectiva.

Pero el principal mérito del autor probablemente sea su capacidad para exponer los distintos enfoques epistemológicos de manera sencilla y amena, para lo cual se sirve del ejemplo de cuantiosos fenómenos sociales que se encuentran en pleno desarrollo. Desde el indianismo político hasta el fundamentalismo islámico, pasando por el pentecostalismo o el altermundismo, sin obviar el ciberactivismo o las hibridaciones que en América Latina se producen entre movimientos sociales y partidos políticos. Por este motivo es que, al constatar el dinamismo que caracteriza nuestro tiempo, sin lugar a dudas convulso e incierto, aquello que además realiza el autor es una interesante invitación a descubrir los resortes a partir de los cuales se producen los fenómenos sociales.

GENÍS PLANA JOYA es licenciado en Geografía por la Universitat de Barcelona, donde cursó el máster en Ciudadanía y Derechos Humanos: Ética y Política. Ha cursado estudios de Relaciones Internacionales en el Instituto de Altos Estudios Nacionales. Actualmente se encuentra realizando un doctorado en el área de filosofía política en la Universitat Autònoma de Barcelona

Recibido: 25-02-18

Aceptado: 25-10-19

NORMAS EDITORIALES E INSTRUCCIONES PARA COLABORACIONES

A continuación se ofrece un resumen de las normas editoriales e instrucciones para colaboraciones. Se recomienda consultar la última versión disponible en la dirección <http://revistaobets.ua.es>



Instrucciones para el envío de originales

1. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales* tiene como objetivo la difusión de estudios de naturaleza académica que permitan un mejor conocimiento de la sociedad contemporánea. En este sentido está abierta a la publicación de resultados de investigación empírica, metodológica o teórica de ámbito nacional e internacional, en un amplio abanico de temas inscritos en el ámbito de la Sociología y Ciencias Sociales, como estudios de opinión pública, metodología, demografía, estructura y cambio social, ciencia política, teoría sociológica, antropología o psicología social. Se dará prioridad a trabajos que comuniquen resultados de investigaciones académicas originales y que observen la estructura IMRyDC+B (introducción, metodología, resultados y discusión, conclusiones, y bibliografía actualizada).
2. Los trabajos, que podrán estar escritos en español, inglés, portugués o valenciano/catalán deberán ser remitidos en formato digital, como archivo adjunto en formato .rtf o .doc a través de la página de envíos en la web de la revista. La recepción de artículos está abierta durante todo el año, a excepción del mes de agosto.
3. En cada edición se aceptan artículos que han sido positivamente evaluados al menos durante el mes anterior al de edición.
4. La extensión de los artículos que se remitan a la revista tendrán una extensión no superior a 10.000 palabras. Las notas de investigación (informe de hallazgos, aportaciones, etc.) tendrán una extensión máxima de 7.000 palabras. Las reseñaciones o críticas de libro no pueden superar las 3.000 palabras, y debe especificarse en ellas el autor, el título, la editorial, el lugar y la fecha de publicación de la obra objeto de reseñación, así como el nombre, los apellidos y la dirección de contacto del autor de la crítica. Sólo se aceptarán reseñaciones de libros publicados en los últimos 3 años.
5. Los trabajos se enviarán en el siguiente formato
 1. Tipo de letra Times New Roman, tamaño 12. Espacio sencillo, tamaño de página DIN A4.
 2. Los diferentes apartados irán en negrita, en mayúsculas sólo la primera letra y con el mismo tipo y tamaño de fuente que el cuerpo del texto.
 3. Los párrafos irán sangrados en la primera línea.
 4. Las palabras en idioma diferente al original del trabajo deben ir en cursiva.
 5. Las citas textuales deben ir entrecomilladas cuando sean inferiores a tres líneas. Si tienen más de 3 líneas irán sin entrecomillar y sangradas por el margen izquierdo, indicando en todo caso entre paréntesis el apellido del autor o autores del texto, el año de publicación y la página. Por ejemplo: (Ramírez, 2009: 10). Si hay más de dos autores pero menos de seis, se citarán todos ellos la primera vez y las veces siguientes se usará la expresión “et al.”. Si son más de seis autores, se usará “et al.” desde la primera mención.

6. Para la bibliografía, al final del trabajo, deberá utilizarse el estilo APA (American Psychological Association). A continuación se ofrecen algunos ejemplos de formato:

Libros y capítulos:

Anwar, M. (1979). *The Myth of Return: Pakistanis in Great Britain*. London: Heinemann.

Esser, H. (2003). "What substance is there to the term 'Leitkultur'?" En R. Cuperus, K. A. Duffek y J. Kandel (Eds.), *The challenge of diversity. European social democracy facing migration, integration and multiculturalism*. Innsbrück/Vienna: Studienverlag, 47-58.

Revistas:

Berry, J. W. (1970). "Marginality, stress, and ethnic identification in an acculturated Aboriginal community". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1, 17-22.

Para **documentos online**, debe indicarse la fecha de consulta.

Cuando se incluyan varias referencias de un mismo autor/a, es necesario indicar el nombre del autor en cada título y no usar guiones/rayas.

7. Las imágenes y diagramas se incluirán en el texto. En función de la resolución y calidad de dichas imágenes, la redacción puede solicitar el envío posterior de los archivos de imagen originales como condición para su publicación.
 8. Los trabajos deben incluir, tanto en la lengua del artículo como en inglés, los siguientes elementos básicos: título, resumen de no más de 100 palabras, y entre 4 y 8 palabras clave separadas por punto y coma. Si el idioma del trabajo es el inglés, se incluirán estos elementos en inglés y en español. Para aquellos textos cuyo idioma sea diferente del inglés se debe enviar, además del abstract de 100 palabras, un abstract extendido en inglés del orden de 1000 a 1500 palabras en el que se describa con algo más de profundidad los métodos, datos, hallazgos e implicaciones del trabajo.
6. Los artículos han de ser inéditos. Dicha condición **debe indicarse durante el proceso de envío al completar la lista de comprobación en la plataforma de la revista**.
 7. Las propuestas de contribuciones enviadas a la revista OBETS no pueden ser enviadas simultáneamente a ninguna otra publicación.
 8. Todo original se somete al arbitraje por pares académicos. Con la finalidad de garantizar la imparcialidad en la selección de los artículos para publicar, **se observa el anonimato tanto de autores como de evaluadores**. Para proteger este anonimato, se respetará el siguiente formato en los trabajos enviados:
 1. Una primera página en la que constará, únicamente, el título (en mayúsculas la primera letra y el resto en minúsculas), el nombre y apellidos de los autores, el centro de trabajo, dirección postal y correo electrónico, y teléfono y fax en su caso.
 2. Una segunda página que contenga, nuevamente, el título, un resumen de no más de 100 palabras, y entre 4 y 8 palabras clave, separadas por punto y coma. Tanto el título como el resumen y las palabras clave deben aparecer en la lengua del trabajo y en inglés.

3. El texto del trabajo (incluyendo el abstract extendido en inglés) en la página tercera y siguientes.

Proceso de selección de originales

1. Las obras recibidas pasarán por el siguiente proceso en el que cada paso requiere la superación del anterior:

1. Notificación de **acuse de recibo**.
 2. **Clasificación temática** del artículo (UNESCO). Al menos dos miembros del Consejo Editorial comprobarán que el trabajo cumpla los estándares editoriales de un texto académico en el ámbito temático de la revista. Si hay al menos una valoración positiva, el trabajo pasará a la siguiente fase, y en caso contrario será notificado de manera justificada a los autores.
 3. Revisión de **aspectos formales y estilos**, con notificación y devolución al autor en caso de existir errores.
 4. Comprobación de la anonimización del artículo.
 5. Revisión por dos personas **evaluadoras externas**, de acuerdo con criterios de calidad científica¹. En caso necesario por juicio dispar el equipo editorial solicita la contribución de un tercer evaluador/a. El formulario de evaluación está disponible en la web de la revista e incluye:
 1. Evaluación de la originalidad y contribución científica.
 2. Evaluación de la claridad y coherencia de objetivos, hipótesis, metodologías y conclusiones del trabajo.
 3. Evaluación de la pertinencia y actualización de la bibliografía.
 4. Evaluación de los aspectos formales (redacción, citas, organización del texto, tablas, gráficos, etc.).
 5. Recomendación final sobre el trabajo y, en su caso, sugerencias de modificación o razones para no publicación.
 6. Envío al autor del informe de revisión con la decisión correspondiente (aceptación, aceptación pendiente de rectificaciones, rechazo) de forma motivada en un plazo máximo de 6 meses desde la recepción del artículo.
2. En el caso de que un artículo sea aceptado para su publicación, se solicitará al autor/a la firma de un documento de cesión de derechos a fin de que sea publicado en la revista bajo licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 España (CC BY 4.0). De igual modo, las pruebas de imprenta serán enviadas al autor/a en formato PDF cuando estén disponibles y deberán ser devueltas a la secretaria de la revista en el plazo máximo de una semana, con las oportunas correcciones.
3. El proceso de evaluación suele tomar unos 4-6 meses. Al tratarse de una revista semestral, una vez aceptado un artículo la publicación final puede llevar por lo general hasta 6 meses más.
4. Para cualquier duda o aclaración, puede mandar un correo electrónico a la siguiente dirección: revistaobets@ua.es

¹ Centro de Información y Documentación Científica (CINDOC) CSIC. Madrid, 2001.

Principios éticos de publicación

La publicación de artículos en una revista con revisión por pares es un reflejo directo de la calidad del trabajo de sus autores, y del compromiso y cualificación de los investigadores que actúan como revisores. Por ello *OBETS. Revista de Ciencias Sociales* es una publicación comprometida con los principios éticos de la actividad científica en los siguientes términos:

1. Publicación y autoría

Todos los artículos deben incluir un listado de referencias, así como indicar si han recibido apoyo económico. Los trabajos deben estar libres de plagio o fraude científico, cuyos supuestos² se enumeran de manera no exhaustiva a continuación:

- Plagio: copia literal sin entrecomillar y citar la fuente; copia sustancial (materiales de investigación, procesos, tablas...); parafrasear o reproducir ideas sin citar la fuente y/o cambiando el significado original; reutilizar y enviar textos propios ya publicados sin indicar la fuente y el parafraseo abusivo incluso citando la fuente.
- Fraude científico: no reconocimiento de todos los investigadores/as participantes en la elaboración del trabajo, el envío simultáneo a varias publicaciones, la división de un trabajo en partes diferentes que comparten las mismas hipótesis, población y métodos, así como la utilización de datos falsos o no probados. Finalmente, los autores/as deben declarar a la revista los potenciales conflictos de interés cuando envían un trabajo.

2. Responsabilidad de los autores

- El envío de trabajos a *OBETS* supone la lectura y aceptación de las normas editoriales y de publicación de la revista, incluida la participación en un proceso anónimo de evaluación por pares.
- Todos los autores que firman un trabajo deben haber contribuido de manera significativa a su elaboración y deben estar de acuerdo con el resultado final y con el envío del trabajo para su evaluación.
- Los trabajos deben reconocer a todos los autores que han participado en su elaboración.
- Los datos utilizados en el artículo deben ser reales y auténticos.
- Los autores asumen la obligación de corregir y/o retractarse ante posibles errores detectados posteriormente.
- Los artículos han de ser inéditos y no pueden ser enviados simultáneamente a ninguna otra publicación.

3. Proceso de revisión

Todos los artículos enviados a la revista se someten a un proceso de revisión por pares con las siguientes características:

- La selección de los revisores se realiza en función de normas y principios previos basados tanto en su cualificación como en la calidad de su producción científica.

² Fuente: <http://www.ethics.elsevier.com/>

- El proceso de revisión será totalmente anónimo tanto para los autores como para los revisores. Los artículos y sus revisiones serán tratados confidencialmente.
- Los revisores consideran, entre sus criterios de evaluación, el respeto a los principios éticos esenciales en la investigación científica.
- Los juicios expresados en las revisiones deben ser objetivos.
- Tanto autores como revisores deben revelar las relaciones y fuentes de financiación que puedan generar potenciales conflictos de intereses.

4. Responsabilidades de los editores

- El equipo editorial tiene la responsabilidad y autoridad para aceptar o rechazar un artículo basándose en las revisiones.
- El equipo editorial revelará en su caso las relaciones o fuentes de financiación que puedan ser potencialmente consideradas como conflictos de intereses respecto a los artículos que rechaza o acepta.
- Sólo se aceptarán los artículos en los que existe una evidencia cierta sobre el cumplimiento de las normas editoriales
- El Consejo de Redacción de *OBETS. Revista de Ciencias Sociales* se reserva el derecho de retirar cualquier trabajo recibido, aceptado o ya publicado en caso de constatarse plagio, falsificación o publicación duplicada, así como los diversos supuestos de fraude científico anteriormente enumerados. Del mismo modo, promoverá la publicación de correcciones o retractaciones frente a errores detectados.
- El equipo editorial se compromete a preservar el anonimato de los revisores de manera que nunca puedan asociarse con los artículos revisados.

5. Cuestiones éticas de publicación

El equipo editorial se compromete a:

- Vigilar y preservar los principios éticos de publicación
- Mantener la integridad del expediente académico
- Evitar la publicación de material plagiado o elaborado de manera fraudulenta
- Estar abierto a la publicación de correcciones, clarificaciones, retractaciones y disculpas siempre que sea necesario
- Ofrecer apoyo en el proceso de retractación de artículos
- Realizar todas las acciones necesarias para cumplir los estándares de compromiso intelectual y ético

Aviso legal

A efectos de lo estipulado en los artículos 138-143 de la Ley de Propiedad Intelectual, la publicación de un trabajo que atente contra dichos derechos será responsabilidad del autor/a. El equipo editorial de *OBETS. Revista de Ciencias Sociales* no se hace responsable, en ningún caso, de la credibilidad y autenticidad de los trabajos. Del mismo modo, las opiniones y hechos expresados en cada artículo son de exclusiva responsabilidad de sus autores/as y *OBETS. Revista de Ciencias Sociales* no se identifica necesariamente con ellos. Los autores conservan el copyright de su artículo sin restricciones.

EDITORIAL STANDARDS AND INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS

Summary of guidelines for submitting manuscripts. Please check the latest version in <http://revistaobets.ua.es>

Guidelines for submitting manuscripts



1. The journal *OBETS. Revista de Ciencias Sociales* (*OBETS. Journal of Social Sciences*) aims at the dissemination of academic nature studies that allow a better understanding of contemporary society. In this sense it is open to the publication of results of empirical, methodological or theoretical research at national and international level, in a wide range of subjects enrolled in the field of sociology and social sciences, as public opinion surveys, methodology, demographics, structure and social change, political science, sociological theory, anthropology or social psychology. Priority will be given to works that communicate results of original academic research and to use the IMR&DC+B structure (introduction, methods, results and discussion, conclusions, and updated bibliography).
2. Papers may be written in English, Italian, Portuguese, Spanish or Valencian/Catalan. They must be submitted in digital format as an attachment, in .Rtf or .Doc format through the submission page on the website of OBETS Journal. Receipt of items is open all the the year, except August.
3. For each edition are accepted only articles that have been positively evaluated at least during the month prior to the edit month.
4. The length of papers should not exceed 10000 words. The research notes (report on findings, contributions, etc.) should not exceed 7000 words. The book reviews cannot exceed 3000 words, and should include the author, title, publisher, place and date of publication of the book. The full name and address of Contact of the author of the critique must also be included. We only accept reviews of books published in the last 3 years.
5. The works will be sent in the following format
 1. Font Times New Roman, font size 12. Single space, page size A4.
 2. Section headers in bold. Capitalize only the first letter, and with the same type and font size that the text body.
 3. Paragraphs indented on the first line.
 4. The words in a language other than the original work in italics.
 5. Textual citations must be quoted if they are less than three lines. If you have more than three lines shall be indented by the left margin without quotation marks. In any case, indicate in parentheses the surname of the author or authors of the text, the year of publication and page. For example: (Ramírez, 2009: 10). If there are more than two authors but less than six, all of them will be cited the first time and the time following use the expression "et al.". If more than six authors, use "et al." from the first mention.

6. The bibliography at the end of the work shall use APA style (American Psychological Association). Please find below some examples of format:

Books and chapters:

Anwar, M. (1979). *The Myth of Return: Pakistanis in Great Britain*. London: Heinemann.

Esser, H. (2003). "What Is There Substance to the term 'Leitkultur'?" In R. Cuperus, KA Duffek and J. Kandel (Eds.), *The challenge of diversity. European Social Democracy Facing Migration, integration and multiculturalism*. Innsbruck / Vienna: Studienverlag, 47-58.

Journals:

Berry, J. W. (1970). "Marginality, stress, and ethnic identification in an acculturated Aboriginal community". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1, 17-22.

For **documents online**, you must indicate the accessed date.

When several references of a same author are included, it is necessary to indicate the name of the author in each title instead of using hyphens/dashes.

7. Pictures and diagrams should be included in the text. Depending on the resolution and quality of the images, the Journal can ask for the original image files as a condition for the publication.
 8. Papers should include the following basic elements, both in the language of the article and in English: title, an abstract no longer than 100 words, and between 4 and 8 keywords separated by semi-coma. If the working language is English, these elements should be included in English and Spanish. If the paper is written in a language other than English, in addition to the 100 words abstract, an extended English abstract must be included, on the order of 1000-1500 words, going into some depth about the papers methods, data, findings and implications.
6. Articles must be unpublished. **That condition should be declared during the sending process, when completing the checklist in the Journal website.**
 7. Proposals for contributions sent to the OBETS journal may not be sent simultaneously to any other publication.
 8. All original is submitted to arbitration by academic peers. In order to ensure impartiality in the selection of articles to publish, the journal **observes the anonymity of authors and evaluators**. To protect the anonymity, please respect the following format in contributions:
 1. A first page that contain only the title (capitalize the first letter and the rest in lower case), the name of the authors, the workplace, and email address, telephone and fax.
 2. A second page containing, again, the title (but not the name of author/s), an abstract no longer than 100 words, and between 4 and 8 keywords, separated by semi-coma. Title, abstract and keywords should appear in the original language and in English.

3. The text of the work (including the extended English abstract) will follow in the third and following pages.

Selection process of manuscripts

1. The works received will go through the following process in which each step requires overcoming previous
 1. **Acknowledgement** Notice
 2. **Subject classification** of the article (UNESCO). At least two members of the Editorial Board will check the compliance of the article with editorial standards of an academic text in the subject area of the journal. If there is at least a positive assessment, the article proceeds to the next phase; otherwise it will be justifiably notified to authors.
 3. Review of **formal aspects** and styles, with notice and return to the author in case of errors.
 4. Verification of the **anonymization** of the article
 5. Review by two **external evaluators**, according to scientific quality criteria¹. If necessary by disparate evaluations, editorial team requests the contribution of a third evaluator. The evaluation form (available on the website of the journal) includes:
 1. Evaluation of the originality and scientific contribution.
 2. Evaluation of the clarity and consistency of objectives, hypothesis, methodologies and conclusions.
 3. Evaluation of the adequacy and updating of the bibliography.
 4. Evaluation of the formal aspects (writing style, quotes, text organization, Tables, graphics, etc).
 5. Final recommendation on the work and, where appropriate, suggestions for change or reasons for non-publication.
 6. The author(s) will be **notified** with the relevant decision (acceptance, acceptance pending revisions, reject) on a reasoned way within a maximum period of 6 months.
2. When an article is accepted for publication, the author will be asked to sign a transfer of rights document in order to allow the journal to publish the article under a Creative Commons Attribution 4.0 Spain license (CC BY 4.0). Similarly, proofs will be sent to the author in PDF format when they are available and they must be returned to the secretariat of the journal within one week, with appropriate corrections.
3. The evaluation process is expected to last about 4-6 months. Since Obets Journal is semmianual, the final publication of the article once accepted usually can take up to 6 more months.
4. For any questions or doubts, please send an email to the following address:
revistaobets@ua.es

¹ Centre for Scientific Information and Documentation (CINDOC) CSIC. Madrid, 2001.

Publication ethics and malpractice statement

The publication of articles in a peer-review journal is a direct reflection of the quality of the work of their authors, and the commitment and qualifications of the researchers who act as reviewers. Therefore *OBETS. Revista de Ciencias Sociales* is a publication committed to the ethical principles of scientific activity in the following terms:

1. Publication and authorship

All manuscripts must include a list of references, and indicate whether they have received financial support. Works must be free of plagiarism or scientific fraud. Illustrative cases² of plagiarism and scientific fraud can be consulted in a non-exhaustive list below:

- Plagiarism: literal copy without quoting and referencing the source; substantial copying (research materials, processes, tables...); paraphrasing or reproducing ideas without citing the source and/or changing the original meaning; text-recycling (reusing a published own text) without indicating the source, and abusive paraphrasing even quoting the source.
- Scientific fraud: no recognition of all the participating researchers in the study, simultaneous submission to several publications, the division of a work in different parts ('slices') that share the same hypotheses, population and methods, as well as the use of false or unproven data. Finally, the authors should disclose potential conflicts of interest to the journal when a manuscript is sent.

2. Responsibility of the authors

- The manuscripts submission to OBETS involves reading and acceptance of the journal publishing guidelines, including participation in an anonymous peer-review process.
- All authors signing a work must have contributed significantly to its development and must agree both with the end result and with the manuscript submission for evaluation.
- Manuscripts must acknowledge all authors who have participated in their elaboration.
- Data used in the article must be real and authentic
- The authors assume the obligation to retract/correct when possible errors are later detected.
- Articles must be original and cannot be sent simultaneously to any other publication.

3. Review Process

All articles submitted to the journal are subjected to a peer review process with the following characteristics:

- The selection of reviewers is done according to rules and principles based on both their qualification and the quality of their scientific production.
- The review process will be totally anonymous both for authors and for reviewers. Manuscripts and reviews will be treated confidentially.

² Source: <http://www.ethics.elsevier.com/>

- Reviewers will take into account for their evaluation criteria the respect for the ethical principles that are essential in scientific research.
- The judgments expressed in the reviews should be objective.
- Authors and reviewers should disclose all relationships and funding sources that could generate potential conflicts of interest.

4. Responsibilities of Editors

- The editorial board has the responsibility and authority to accept or reject a manuscript based on the peer reviews.
- The editorial board will reveal any relationships or funding sources that could potentially be considered conflicts of interest regarding the rejection or the acceptance of manuscripts.
- The journal only accepts manuscripts when reasonably certain of compliance with editorial standards.
- The Editorial Team reserves the right to remove any received, accepted or already published work where plagiarism, falsification, duplicate publication or scientific fraud is found. Similarly, it will encourage the publication of retractions or corrections to errors detected.
- The editorial team is committed to preserve the anonymity of the reviewers so that they can never be associated with the reviewed manuscripts.

5. Publishing ethical Issues

The editorial board is committed to:

- Monitoring and maintaining the publishing ethics
- Maintaining the integrity of the academic record
- Avoid publishing plagiarized or fraudulently prepared material
- Be willing to publish corrections, clarifications, retractions and apologies when needed
- Provide support in the process of retracting articles
- Perform all actions required to meet the standards of intellectual and ethical commitment

Disclaimer

Regarding the provisions in articles 138-143 of the Spanish Law on Intellectual Property, the publication of a work prejudicial to those rights shall be the responsibility of the author. The editorial team of *OBETS. Revista de Ciencias Sociales* is not responsible, in any case, for the credibility and authenticity of the works. In the same way, the opinions and facts expressed in each article are the sole responsibility of the authors and *OBETS. Revista de Ciencias Sociales* does not necessarily agree with them. The authors hold the copyright of their articles without restrictions.

