

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. José Narro Robles

Rector

Secretaría de Desarrollo Institucional

Dr. Francisco José Trigo Tavera

Secretario

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias

Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez

Directora

Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia

Dra. Judith Zubieta García

Coordinadora

Seminario de Investigación en Juventud

Mtro. José Antonio Pérez Islas

Coordinador



**Seminario de
Investigación en
Juventud**



Cuadernos SIJ

Seminario de Investigación en Juventud

1 Travesías en la educación a distancia Sistematización de la experiencia del Diplomado Mundos Juveniles 2010

José Antonio Pérez Islas
Gabriel Medina Carrasco
Coordinadores

Travesías en la educación a distancia.
Sistematización de la experiencia del diplomado mundos juveniles, 2010
Colección Cuadernos del sij núm. 1
Primera edición, diciembre 2012

Coordinación editorial
Mónica Valdez González

Diseño editorial
Roberto Zepeda Rojas
rubazepe@hotmail.com

Cerro del Agua 120
Col. Romero de Terreros
Coyoacán, México, D.F.
04310
contacto_sij@sij.unam.mx

Impreso en México

Se autoriza la reproducción total o parcial del documento indicando la fuente.

PRESENTACIÓN	7
Judith Zubieta García (CUAED)	
INTRODUCCIÓN	9
Gabriel Medina	
PRÓLOGO	13
José Antonio Pérez Islas (UNAM/SIJ)	
I. CONTEXTUALIZACIÓN Y PERTINENCIA DE LA FORMACIÓN EN LOS MUNDOS JUVENILES	15
Diplomado mundos juveniles. Una propuesta educativa Gabriel Medina	
Mundos Juveniles: construcción del mundo latinoamericano futuro Álvaro Böhme (Chile)	25
II. LECTURAS Y APROPIACIÓN DEL PROCESO FORMATIVO	35
Lugares desde donde mirar Graciela Messina (México)	
Lo que ahora sé. Una reflexión evaluativa Ana Lucía Cárdenas (Colombia)	55
La interconexión con los saberes anteriores María Elisa Fornasari (Argentina)	67
III. MIRADAS DEL EJERCICIO FORMATIVO	81
Hacia una reflexión del diseño curricular de un programa de formación en línea: el caso del diplomado mundos juveniles Janneth Trejo Quintana (UNAM/SIJ)	
Reflexiones y aportes para la construcción de estrategias pedagógicas en el diplomado mundos juveniles Emilia Torres	93
Entre telones tecnológicos Javier Valencia	109
IV. MIRADAS QUE EVALÚAN, POSIBILIDADES Y APRENDIZAJES	113
La evaluación académica Ana Ma. Bañuelos Márquez (UNAM/CUAED)	
Evaluación del diplomado mundos juveniles María Herlinda Suárez Zozaya y Mónica Teresa Cruz Rivera (UNAM/CRIM)	123
EPÍLOGO	145
Apuestas y desafíos en la formación de profesionales de los mundos juveniles Gabriel Medina	

PRESENTACIÓN

Judith Zubieta García

Indudablemente las tecnologías de información y comunicación (TIC) han cambiado las perspectivas de vida de las sociedades. La sociedad de la información es un concepto hegemónico que designa a la sociedad posindustrial de nuestros días, usado como sinónimo de la sociedad contemporánea, porque en ella son esenciales la producción, procesamiento y distribución de información. El término suele ir acompañado de una fuerte carga valorativa optimista al considerar que el uso de las TIC conducirá inexorablemente al progreso de los países y que, por este medio, estos ocuparán inevitablemente su lugar en la economía global.

Sin embargo, después de varias décadas, tal pronóstico no ha sido confirmado por los hechos. Por un lado, buena parte de la humanidad está muy lejos de tener las condiciones que le permitan apropiarse de los medios digitales y tecnológicos y que, a la vez, impulsen el desarrollo derivado de su conocimiento y uso. Por otro, la masificación en el acceso a las TIC e Internet en vastas regiones urbanas del mundo, tampoco ha significado un sinónimo de democracia en la comunicación ni de mejora en las condiciones de vida de la población que ahí habita.

A diferencia de la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento no existe como una realidad en el mundo contemporáneo. Es un ideal que para algunos debería reemplazar al actual modelo de desarrollo, basado en procesos de producción, entre los cuales se encuentra la generación y distribución tradicional de información.

Si bien es bastante seguro afirmar que no será posible llegar a la sociedad del conocimiento sin las TIC, también es evidente que se requieren cambios estructurales profundos en las sociedades actuales; entre ellos, lograr que la información deje de ser monopólica. Quienes proponen el concepto “sociedad del conocimiento” apuestan a la educación como el instrumento que permitirá analizar la información disponible con espíritu crítico; seleccionarla, desecharla e incorporar los elementos realmente formadores de conocimiento.

En este contexto, y como parte central de las funciones de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), se generó un acuerdo de trabajo conjunto con el Seminario de Investigación en Juventud (SIJ), para desarrollar y poner en funcionamiento una opción educativa que apelara tanto a la tecnología como vehículo para la transmisión de conocimientos, como a la apertura de un espacio novedoso de relación, intercambio y producción de información relevante y pertinente sobre un sector por demás crucial para las sociedades contemporáneas: las y los jóvenes.

El tratamiento específico de contenidos y actividades del diplomado a través de la voz de los asesores y los alumnos resultó ser todo un acierto, pues permitió plasmar sus vivencias, enseñanzas e interacciones en materiales que permitirán que otros aprendan y debatan, de manera conjunta, proyectos similares. Naturalmente, sin la visión y vasta experiencia del SIJ no hubiese sido posible obtener los resultados tan exitosos como promisorios de este esfuerzo realizado conjuntamente.

No debe soslayarse que, durante su desarrollo, el proyecto evidenció la conveniencia de observar e incorporar las diferencias existentes entre los diversos y amplios públicos que las modalidades no presenciales tienen ante sí. Conocer las características de las mediaciones tecnológicas en los procesos educativos, lo mismo que de los procesos de apropiación tecnológica en ambientes de aprendizaje, resultó un punto de partida relevante para garantizar el logro de los objetivos buscados.

El rol que la CUAED jugó en este proyecto también incluyó el acompañamiento. Además, fue necesario movilizar especialistas en diseño gráfico, diseño instruccional y en el uso educativo de las TIC para apoyar la integración de todos los contenidos diseñados por expertos en temas de juventud. Al mismo tiempo, se trabajó en la plataforma tecnológica sobre la cual se implementó el diplomado. En estas dos fases ambos equipos compartimos nuestra experiencia y conocimientos y fue así que logramos poner en marcha este diplomado novedoso e innovador.

Las sinergias generadas en las interacciones entre los dos equipos fueron muy valiosas y los resultados así lo corroboran. No cabe duda de que el aprendizaje fue mutuo y este *Cuaderno* da cuenta de ello. Los debates que los equipos del SIJ y de la CUAED sostuvieron en torno a la educación mediada por tecnologías, a las estrategias didácticas asociadas a ésta, lo mismo que sobre su pertinencia fueron numerosos y de una gran riqueza, además de convertirse en fuente de profundas reflexiones en los ámbitos que cada uno de los participantes se desenvuelve y cultiva.

INTRODUCCIÓN

Gabriel Medina

El presente trabajo es fruto del esfuerzo de un grupo de profesionales que participamos en la primera versión del diplomado *mundos juveniles*, que se impartió en el año 2010. Escriben y reflexionan sobre esta experiencia tanto teóricos que elaboraron los contenidos conceptuales del currículum, algunos diplomantes que concluyeron sus estudios, los asesores que impartieron la formación y el equipo que diseñó la plataforma y evaluó el diplomado.

A partir de la invitación que les hiciera el Seminario de Investigación en Juventud (SIJ), se constituyó un grupo de trabajo que, desde sus trayectorias y miradas, se involucraron en un proceso conceptual y pedagógico que tuviera como finalidad la documentación analítica y crítica de toda la experiencia que involucró el diseño, participación y evaluación del diplomado. Este documento, se llevo a cabo en dos fases. La primera consistió en la revisión colegiada de las propuestas individuales: es decir, las primeras versiones de los distintos artículos que forman este cuaderno se distribuyeron entre algunos integrantes del programa para su análisis y problematización, a fin de desarrollar un debate en un espacio relacional y constructivo. En este proceso participaron los responsables y docentes del diplomado (coordinadores y asesores), diplomantes invitados, los profesionales de la Coordina-

ción de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) y algunos expertos que diseñaron los contenidos conceptuales. A fin de presentar los análisis de los comentaristas se organizaron dos encuentros de “conexión simultánea” con todos los autores.¹ En estos encuentros los comentaristas plantearon sus análisis y debatieron con los autores de los trabajos. Este debate dio lugar a la reelaboración de sus aportaciones.

Al cabo de este proceso, la segunda fase consistió en un trabajo de edición con algunos de los autores a objeto de realizar nuevos ajustes. Como resultado de este proceso, el lector encontrará una variedad de miradas sobre la experiencia del diplomado, que le permitirá recuperar aquellos aspectos que merecen mayor atención para similares o futuras experiencias de educación a distancia.

El cuaderno abre con una aportación mía, en mi calidad de Coordinador Académico tanto de la primera (2010) como de la segunda (2011) generación del diplomado, y presento un debate sobre los fundamentos sociales y académicos de esta experiencia, en función de la apuesta por apoyar la consolidación del campo de estudios de juventud en el país y responder al creciente grado de marginalización y criminalización que experimentan las manifestaciones juveniles, y; de otra parte, describo la estructura curricular

¹ En la medida que algunos textos fueron escritos por profesionales que residen en Colombia, Argentina y Chile, y otros en México, se organizaron dos conferencias a distancia en las instalaciones de la CUAED.

de los contenidos temáticos que se agrupan en los distintos módulos formativos. En este sentido, el diplomado se propone como un dispositivo que aporta mayor comprensión sobre las realidades juveniles entre los profesionales de la academia, del aparato gubernamental y la sociedad civil. En seguida, el antropólogo Álvaro Böhme (Chile) plantea la pertinencia de impulsar la formación especializada en juventud en el actual contexto mundial, en el que nuestras sociedades experimentan una progresiva crisis de cohesión social y cuyas consecuencias son imprevisibles.

En el segundo apartado, se le da la palabra a tres diplomantes que tuvieron una participación destacada en el programa, oportunidad que les permitió hacer un riguroso análisis sobre el impacto que tuvo el programa en su formación profesional: la Dra. Graciela Messina (México) no solo destaca los aportes en los contenidos, también valora el énfasis que éste otorga a la reflexividad de los educandos para abordar las problemáticas juveniles; la Mtra. Ana Lucía Cárdenas (Colombia) habla sobre la riqueza que tuvo la permanente problematización de los contenidos y el excelente trabajo que realizó el cuerpo de asesores para acompañarlos en su proceso formativo; este apartado termina con la colaboración de la Mtra. María Elisa Fornasari (Argentina), quien hace énfasis en la utilidad del programa para trabajar en contextos juveniles problemáticos. En síntesis, las tres diplomantes rescatan tanto el proceso como los objetivos formativos del diplomado, aunque también señalan algunos aspectos que dificultaron su proceso que refieren a desafíos inherentes a la educación a distancia, como la falta de mayor contacto con el equipo docente y la frialdad que comporta la mediación tecnológica.

En el tercer apartado se presentan los trabajos del equipo docente y técnico del diplo-

mado. Los primeros dos artículos abordan temáticas relacionadas con los desafíos que plantean estos programas formativos para la comprensión sociocultural de las realidades juveniles en la región latinoamericana: de una parte, la Mtra. Janneth Trejo (SIJ/UNAM) plantea los desafíos que tiene la construcción de un proceso formativo sobre las problemáticas juveniles que son ingentes y urgentes y, por ende, exige una reflexión muy vinculada a procesos sociales concretos; en este trabajo —entre otras temáticas— se analiza una propuesta de abordaje pedagógico que se debe tomar en cuenta para construir un currículo conceptual acorde a tales desafíos y exigencias. Por otra parte, la psicóloga Emilia Torres profundiza en la necesidad de incorporar un diseño más riguroso y exigente en los aspectos pedagógicos y didácticos del programa, a fin de facilitar el proceso de aprendizaje de los diplomantes. El apartado concluye con un artículo del Lic. Javier Valencia quien, en un registro de “diario de campo”, describe de manera diáfana los entretelones que el equipo del diplomado experimentó en el proceso de diseño de la plataforma digital en la que se montó y operó; dichos entretelones presentan una radiografía de las relaciones construidas entre el SIJ y la CUAED, instituciones que fueron responsables del montaje del diplomado en un soporte tecnológico.

El quinto y último apartado contiene reflexiones que miran la experiencia desde la evaluación. El apartado comienza con una reflexión de la Mtra. Ana María Bañuelos Márquez (CUAED/UNAM), quien participó en el proceso de acreditación del programa y aporta una visión fundamental sobre las estrategias de evaluación predominantes en la educación a distancia y los elementos del diplomado a destacar, los que a su vez constituyen un desafío para dichas estrategias; es decir, la autora observa que este programa

comporta aspectos relevantes e innovadores que hacen necesario una revisión de las formas tradicionales de evaluación que existe en la materia. Finalmente, la Dra. María Herlinda Suárez Zozaya y la Mtra. Mónica Teresa Cruz Rivera, ambas del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM/UNAM), presentan los resultados del sistema de evaluación externo que se aplicó durante el diplomado. Tales resultados fueron generados con base en cuestionarios semiabiertos que respondieron los diplomantes y los asesores del programa, por lo que ofrecen una valiosa información sobre las percepciones del proceso de enseñanza, de las situaciones no previstas y mecanismos de articulación académica que permitieron la realización de la experiencia.

Este trabajo colectivo cierra con una interpretación de la experiencia del equipo que tuvo la responsabilidad de diseñarlo conceptualmente, organizar su puesta en funcionamiento y gestionar su realización.

PRÓLOGO

José Antonio Pérez Islas

¿Qué sabemos de los jóvenes? Es una pregunta que siempre ha guiado y articulado nuestra labor como investigadores, promotores y divulgadores de los estudios de juventud en México, desde diferentes trincheras institucionales, ya sea en el gobierno federal, en organismos internacionales o bien, y ahora en el ámbito universitario. En 2007 la UNAM abrió las puertas para recrear un espacio que guiara los esfuerzos de impulso a la investigación especializada, y a partir de la constitución del Seminario de Investigación en Juventud (SIJ), hemos trabajado en ese sentido.

¿Qué sabemos de los jóvenes? También es una pregunta que se enfrenta a un panorama complejo y dinámico en cuanto a cambios y heterogeneidad; los esfuerzos realizados por múltiples instituciones han dado pasos importantes en los últimos 20 años. Adicionalmente al reto conceptual y metodológico, la preocupación por lo juvenil se refiere a un sector estratégico para el desarrollo del país, pues lo que hoy se invierte en este grupo poblacional o se deje de hacer tendrá sus repercusiones en el futuro cercano de nuestra sociedad, no sólo porque hasta el 2018 será un sector mayoritario, sino porque son un grupo catalizador que prefigura las transformaciones que se están desarrollando en el país.

Ambos desafíos colocan al SIJ frente a un programa de trabajo que consolide de manera innovadora al reto de la investigación, la evaluación y la toma de decisiones políticas, como una matriz en la que es indispensable trabajar. Por ello, nuestros proyectos intentan contribuir académicamente al fortalecimiento de circuitos, redes y agendas de investigación e intervención.

Uno de los retos y preocupaciones que el SIJ ha tenido desde sus inicios, es la formación de la próxima generación, es decir, el relevo generacional que imponen los nuevos jóvenes investigadores que serán quienes nos substituyan el día de mañana, en la tarea de continuar con el impulso de este campo. Y en sintonía con la necesidad de darle cuerpo a este proyecto, propusimos la creación de un modelo educativo que nos permitiera transmitir lo que sabemos, no solo lo que el SIJ y sus miembros han acumulado a lo largo de los años, sino lo que toda una red de investigadores ha realizado desde hace mucho tiempo, y cuyo trabajo ha dejado una impronta en los estudios tanto en México como en Iberoamérica.

El proyecto para la creación de este proceso educativo, nos llevó a proponer un diplomado a distancia, es decir, aprovechar la tecnología, la Internet y la *expertise* que la propia UNAM tiene en este campo. La finalidad de utilizar una modalidad no presencial, fue simplemente llegar a la mayor cantidad de gente interesada en lo juvenil, pero no por ello de menor calidad académica; por tanto reunimos a un equipo de expertos quienes fueron los encargados del diseño de contenidos y nos acercamos a la Coordinación de Universidad Abierta y a Distancia (CUAED) de la propia UNAM, para arrancar con este proceso que nos implicó dos años de trabajo.

En este marco inauguramos con este número, una nueva serie de publicaciones: *Cuadernos del SIJ*, a través de los cuales podamos divulgar avances de investigación y materiales de difusión sobre nuestro trabajo y de

los proyectos que patrocinamos, de manera mucho más inmediata. La producción de estos *Cuadernos* no solo será física, también formará parte de nuestro acervo electrónico y su descarga será completamente gratuita a través de nuestra página de Internet.

Este primer número, además, es trascendental para las labores del SIJ, pues nos coloca como los protagonistas en primer plano de la acción. Es decir, la creación de este proceso educativo cuyo nombre final fue: Diplomado Mundos Juveniles; aquí relatamos la historia, los avatares y devenires de la construcción y también la evaluación y perspectivas de diferentes actores, alumnos, expertos, asesores, evaluadores y autoridades. Este número, cumple también, con una labor que consideramos central en todo proceso: dejar evidencia reflexiva de lo realizado, creemos firmemente que documentar lo aprendido y demostrar lo que vivimos y obtuvimos, es el mejor aprendizaje que podemos acercar a quienes como nosotros, se inician en procesos educativos a distancia.

La organización y funcionamiento del diplomado se definieron acorde a la importancia que para el SIJ tiene la idea de trabajar la consolidación del campo de estudios de la juventud en la agenda académica nacional e iberoamericana. Y en esta misma sintonía, la divulgación del conocimiento es nuestra columna vertebral, por lo que a partir de este número, podremos a disposición de todos los interesados, información relevante a través de estos *Cuadernos*.

I. CONTEXTUALIZACIÓN Y PERTINENCIA DE LA FORMACIÓN EN LOS MUNDOS JUVENILES

Diplomado mundos juveniles. Una propuesta educativa

Gabriel Medina

Las juventudes constituyen una preocupación para las sociedades iberoamericanas, especialmente porque han cambiado sus formas de socialización y agregación en el marco del creciente proceso de globalización sociocultural. Los jóvenes de hoy poseen densidades culturales que necesitan ser reflexionadas y comprendidas para trabajar con ellos, atender sus necesidades y demandas, conocer sus expresiones e interpretar cabalmente sus acciones y discursos. La preocupación, por tanto, implica la necesidad de ampliar la producción de conocimiento –y la comprensión– sobre la condición juvenil y sus problemáticas.

En diferentes lugares de América Latina se han realizado esfuerzos en el ámbito de la educación para difundir y ampliar la producción de conocimiento sobre las juventudes, y podemos ver que los lugares desde donde se instalan son diversos. Una revisión de los diplomados en línea que existen actualmente permite ver que son de dos tipos: uno de ellos se caracteriza por abordar el tema de la adolescencia y la juventud desde la perspectiva psicológica y el enfoque médico de salud-enfermedad, enfocando su ámbito de acción en el terreno de la salud; el otro, trabaja temas de la experiencia juvenil, como el trabajo, la salud, la educación, las políticas públicas, la cultura, la política y las tecnologías de información y comunicación. En el caso de los diplomados presenciales revisados la situación es similar: es

decir, en algunos casos se prioriza el abordaje de marcos teóricos y estrategias de intervención psicológicos (de desarrollo humano, comunicación asertiva, entre otros) y/o médicos; en otros casos, toman como referencia los marcos internacionales existentes en los temas de niñez y juventud; y otros se dirigen a la formación de jóvenes líderes para la intervención en temas problemáticos (drogadicción, embarazo no deseado, otros). Si bien estos proyectos educativos tocan diferentes temáticas juveniles y desde diversas miradas, lo hacen de manera parcial o desconectada entre sí.

En nuestra propuesta, en cambio, consideramos importante una visión más integral para la comprensión de las diferentes realidades y condiciones juveniles, así como la participación de sujetos que actúan en diferentes ámbitos para promover un diálogo y aprendizaje complejo sobre los mundos juveniles. De ahí que nos interesa articular un espacio formativo con personas que trabajan en la intervención como generadora de cambio, personas que asumen la producción y reproducción de conocimiento sobre las juventudes como dimensión fundamental para comprender y actuar en la realidad social, y personas que desarrollan su accionar en el ámbito de políticas públicas que determinan y/o condicionan muchos aspectos de la experiencia juvenil. En este sentido, aunado a entregar elementos teóricos y metodológicos para una comprensión de

la realidad juvenil y la producción de conocimiento, este programa ofrece técnicas de trabajo de apoyo a la gestión pública y metodologías exitosas en proyectos sociales y comunitarios.

1. Justificación académica y social

El paradigma de la modernidad que durante el siglo xx organizó la reflexión académica, el diseño y aplicación de las políticas públicas y las modalidades de intervención de las y los jóvenes, ya no tiene la eficacia ni la posibilidad de dar cuenta de la complejidad que ha adquirido la experiencia social de las nuevas generaciones. Por un lado, los dispositivos institucionales de las sociedades, como la familia, la escuela y el trabajo (entre otros), que hasta años recientes permitían integrar a las y los jóvenes a la sociedad ya no poseen el rendimiento social de décadas atrás. Sin duda, las transformaciones de las propias estructuras sociales (modelo económico, modelo familiar y sistema educacional) han contribuido al resquebrajamiento de la trayectoria de integración social tradicional de las nuevas generaciones de la sociedad (tránsito de la familia a la escuela y de ahí al trabajo). Y por otro lado, junto a la pérdida de sentido de las instituciones sociales, entre los jóvenes han surgido dos fenómenos que contribuyen a la actual transformación de la experiencia juvenil, tanto en sus configuraciones sociales como en las relaciones que establecen con otros grupos sociales, nos referimos, a la expansiva conectividad tecnológica que se está produciendo en los jóvenes de todos los grupos sociales,¹ lo que generado una reconfiguración de sus procesos identitarios y del sentido de la ex-

periencia sociales; y también a la creciente masificación y naturalización de la exclusión social de los jóvenes de bajos recursos, expresado en procesos hasta ahora desconocidos, ahora llamados procesos de desafectación y desinstitucionalización juvenil.

Las actuales condiciones de la experiencia juvenil plantean un gran desafío formativo dado que, ya no existe “una juventud” homogénea; es decir, el proceso de globalización no solo ha instalado una conectividad mundial y un modelo de desarrollo social dominante (modelo neoliberal), sino que ha permitido la visibilización e interconexión de una pluralidad de realidades regionales y socioculturales que antes no tenían posibilidad de ser observadas o instalarse en las agendas políticas; las problemáticas generadas por la globalización del sistema social ha provocado respuestas diversas a nivel local. Dicho en otros términos, los procesos de desafectación y desinstitucionalización juvenil tienen diversas manifestaciones en las distintas sociedades iberoamericanas. De ahí que, por otro lado, no existe una perspectiva disciplinaria (psicológica, sociológica o antropológica) que pueda aportar las respuestas que plantea la complejidad juvenil.

Frente a este desafío de diversificación territorial y complejidad social de la experiencia juvenil, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través del Seminario de Investigación en Juventud (SIJ), se ha planteado, en primer lugar, desarrollar un programa formativo con una perspectiva interdisciplinaria; esto es, los contenidos y ejercicios de los diferentes módulos formativos

¹ Estudios recientes demuestran que jóvenes de todos los grupos sociales tienen un masivo uso de las tecnologías de comunicación; las diferencias radican en los lugares y tiempos de conectividad, dado que mientras los grupos altos y medios poseen la tecnología en sus casas y escuelas, los grupos bajos lo hacen en los café Internet.

hacen énfasis en la dimensión sociocultural de la experiencia a fin de que los estudiantes adquieran recursos analíticos que les permita actuar en distintas situaciones y/o realidades sociales de los mundos juveniles. Para ello se ha convocado a académicos e investigadores de amplia experiencia en las problemáticas de las juventudes y que han destacado por trabajar en esta perspectiva interdisciplinaria. En segundo lugar, se ha optado por la modalidad de educación a distancia porque, de una parte, permite el acceso a la formación en esta novedosa (y desafiante) perspectiva de analizar y comprender a los mundos juveniles a personas (estudiantes, profesionales, activistas sociales) que actúan o trabajan en distintas realidades sociales y, de otra parte, porque la diversidad de lugares de pertenencia de los participantes posibilita construir un espacio de intercambio y diálogo que enriquece y potencia, la comprensión y puesta en práctica de los contenidos formativos del diplomado.

En ese contexto, la creación de este diplomado se plantea con el objetivo de analizar las principales expresiones y transformaciones que experimenta actualmente la condición juvenil en diversas realidades iberoamericanas, con el fin de dotar de elementos conceptuales, metodológicos, enfoques de gestión y de intervención pública a quienes investigan y/o trabajan temáticas de los mundos juveniles, o asociadas a los mismos.

2. Estructura organizacional de la propuesta académica

El diplomado contiene una estructura modular organizada en tres niveles que, gráficamente, presenta el siguiente esquema, (ver esquema).

El primer nivel corresponde al propedéutico, compuesto por un breve módulo introductorio a la plataforma que tiene una extensión de seis horas. El segundo nivel consiste en el tronco

común, formado por cuatro módulos en los que se integran conocimientos conceptuales e históricos de la experiencia juvenil; cada módulo es de 30 horas. Y, finalmente, el tercer nivel corresponde a las especializaciones (especialización en investigación, especialización en gestión y políticas públicas y especialización en intervención social), que se componen de dos módulos de 30 horas cada uno. En términos del tiempos de trabajo semanal, se ha establecido que en los contenidos y actividades de cada módulo (ya sea del tronco común o de la especialización) los estudiantes trabajen un mínimo de 10 horas; y en términos totales, se estipula que al concluir el diplomado (en su respectiva especialización) cada estudiante trabaje un mínimo de 176 horas.

Como se puede observar, los distintos módulos, fueron construidos conceptualmente por expertos de reconocida trayectoria nacional e internacional en las distintas temáticas que se trabaja en la estructura curricular.

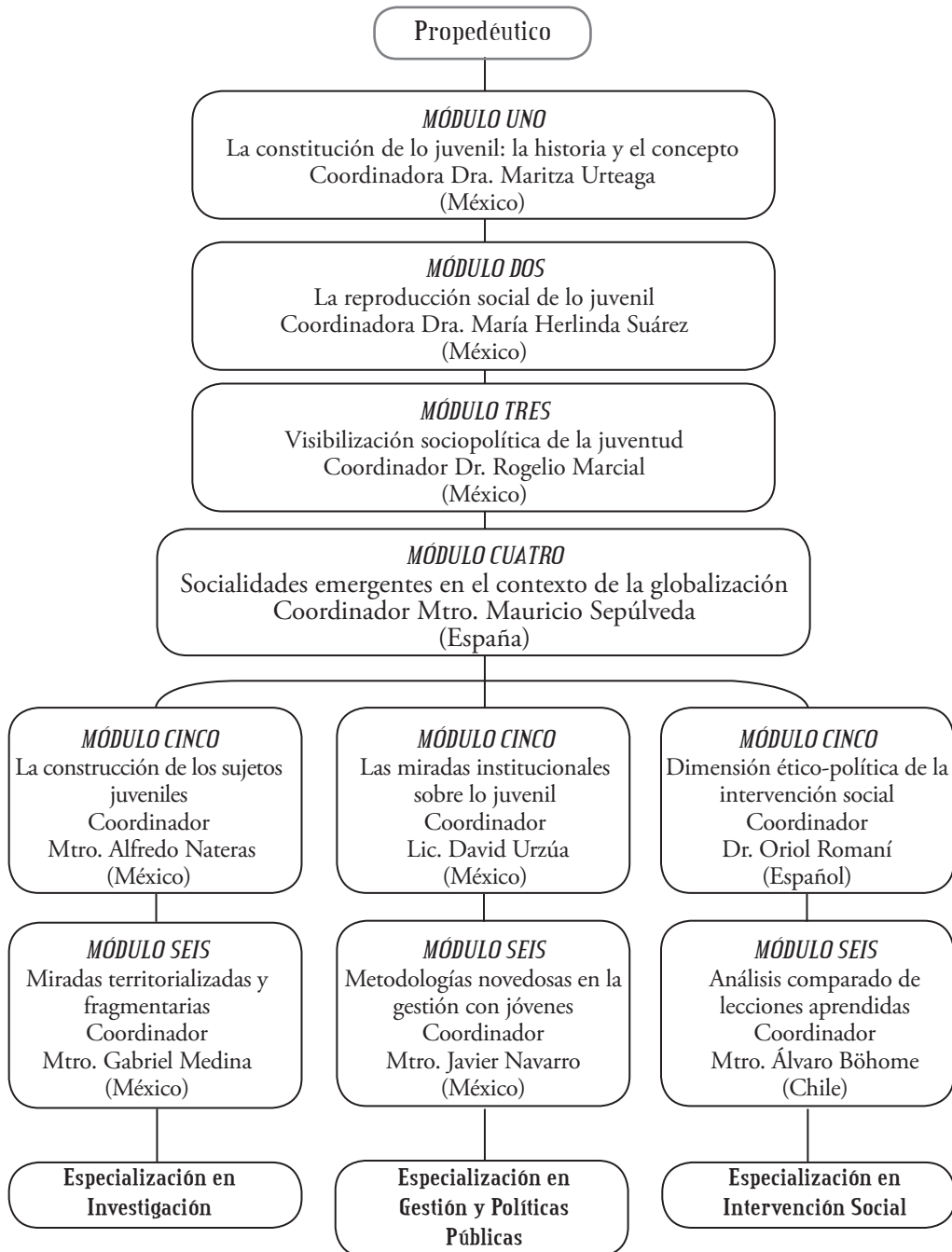
3. Enfoque teórico-metodológico y diseño pedagógico

a. Enfoque teórico-metodológico

El diplomado se inscribe dentro de la nueva apuesta pedagógica de incorporar las tecnologías de información y comunicación (TIC) como parte fundamental de la relación pedagógica. El uso de dispositivos tecnológicos implica sumarse a la tendencia de actualizar los modos de trabajo pedagógico, en tanto la relación que se establece entre docente y educando en el proceso de enseñanza aprendizaje está mediada por la tecnología.

De acuerdo con los autores que han analizado las implicaciones que tiene el uso de las TIC en los procesos educativos, asistimos a una transformación de las prácticas docentes

Esquema



toda vez que éstas constituyen mucho más que un medio de comunicación; en la práctica las TIC se han transformado en un nuevo espacio de relación y de producción de sentido de lo real (Hopenhayn, 2004). Este espacio, que en la literatura especializada se le ha nombrado tercer entorno, distingue y visibiliza la especificidad de los sentidos de realidad que se construyen en las interacciones desplegadas en los procesos de la interface que ha generado una amplia reflexión sobre la emergente tecnocultura. Sin duda, asistimos a una transformación en las formas en que los sujetos establecen el sentido de lo real, el que ya no se limita al encuentro con otros sujetos en espacios físicos. El tercer entorno se diferencia de las relaciones que establecemos en los espacios naturales (primer entorno), donde no ha intervenido la ingeniería del hombre y también de las relaciones establecidas en los espacios urbanizados o ciudades (segundo entorno), en los cuales las interacciones entre los sujetos están condicionadas por contextos físicos y arquitectónicos. En estos espacios o contextos la producción de sentido que hacen los sujetos, está asociada a la materialidad de las relaciones sociales y a los referentes simbólicos asociados a ella; por lo tanto, las nociones de comunidad, pertenencia identitaria y sentido de lo real se configuran en espacios sociales en los que se encuentran otras personas, con una presencia corporal específica, con una identidad social cultural determinada (padres, hermanos, novios, adultos, desconocidos, amigos, etc.) y con la respectiva carga de autoridad o jerarquía.

En el tercer entorno, en cambio, es posible construir una relación horizontal y afectiva sin las jerarquías y restricciones que el entorno natural y urbano imponen para mantener el orden social. En el tercer entorno los educandos no sólo aceleran

y multiplican sus procesos relacionales, sino que los diversifican e intensifican en su evanescencia. En la medida que estas dinámicas estarían provocando una trastocación de los procesos identitarios y de sentido de lo real, es fundamental que los sistemas formativos los incorporen en sus diseños de enseñanza.

En términos pedagógicos, utilizar la plataforma tecnológica ofrece la posibilidad de introducir a los participantes en un proceso formativo en el que podrán interactuar con otras personas de distintas pertenencias territoriales, e intercambiar y conocer de manera simultánea sus experiencias y realidades sociales, lo cual permitirá estimular el desarrollo de sistemas educativos más integradores.

A su vez, cabe señalar que el diseño del diplomado se caracteriza por una definición *a priori* de las actividades del proceso formativo. Es decir, antes de dar inicio el programa se han definido con precisión los contenidos de todos los módulos, los ejercicios que deberán realizar los participantes en el proceso y los instrumentos de evaluación de cada tema impartido; todo este proceso sobresale por su rigor académico y exigencia analítica. Esta estrategia permite evitar improvisaciones que pueden afectar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

En síntesis, el modelo educativo del diplomado está orientado a facilitar la comprensión y aplicación de los contenidos incluidos en los distintos módulos. Con este enfoque, los contenidos se impartirán a partir de priorizar en el uso de ejemplos descriptivos y la realización de ejercicios prácticos vinculados a la realidad a la que pertenezca el estudiante. Si bien los contenidos del tronco común tienen un énfasis teórico e histórico,

los ejercicios solicitados a los estudiantes promoverán la aplicación de técnicas que les permitan observar los procesos y espacios socioculturales en los que inscriban su pertenencia. En las especializaciones se profundizarán los ejercicios que habiliten a los estudiantes en un mayor conocimiento de las juventudes; así, en la especialización en investigación aplicarán las técnicas de investigación a sus realidades inmediatas, en la especialización en gestión y políticas públicas trabajarán sobre la institucionalidad que busca regular la vida juvenil de sus países y ciudades, y en la especialización en intervención social realizarán análisis de experiencias desarrolladas en sus lugares y ámbitos de trabajo.

En virtud de lo señalado, el estudiante deberá desarrollar las siguientes actividades en los módulos del tronco común:

- Participar en los foros y chat de discusión que promueva el coordinador y/o el equipo docente del módulo. En todos los módulos, el equipo académico hará presentaciones de los principales contenidos formativos sobre los cuales los estudiantes deberán presentar sus opiniones, observaciones, comentarios y/o preguntas. Para ello se habilitarán foros (espacios de diálogo asincrónico) y se realizarán chat (espacios de diálogo sincrónico) entre los estudiantes y el equipo docente. Para aclarar sus dudas, el modelo educativo del diplomado considera una atención personalizada de los estudiantes, quienes tendrán la oportunidad de plantear sus interrogantes o inquietudes en todo momento al equipo docente (concretamente a los asesores), quienes darán respuesta dentro de las 48 horas siguientes;

- Hacer las lecturas que facilitará la participación en los foros y chat, y elaborar los escritos solicitados sobre ellas. Sin duda, unas de las actividades más importantes

del proceso formativo es la lectura de los materiales de apoyo, dado que posibilita realizar participaciones en los diálogos (sincrónicos o no) de manera fundamentada y con elementos de análisis sobre los temas en debate;

- Realizar los ejercicios prácticos de aplicación a sus realidades. En el primer módulo se abordará el proceso sociohistórico de conceptualización de la condición juvenil en las últimas décadas y los ejercicios se orientarán a indagar y/o describir las modalidades que ha tenido este proceso en la realidad del estudiante. En el segundo módulo se verá, entre otros temas, la relación de los y las jóvenes con las instituciones, y parte de los ejercicios implicarán la identificación y descripción de las instituciones relacionadas con los mundos juveniles y analizar las formas en que se produce la relación entre unos y otros. En el tercer módulo, se abordarán las diversas expresiones de visibilización sociopolítica de las juventudes, y algunos de los ejercicios solicitados se vinculan a describir los procesos observados en los países y/o ciudades de pertenencia del estudiante. En el cuarto módulo, se trabajará sobre la categoría de emergencia de nuevos fenómenos juveniles desde una perspectiva crítica, y los ejercicios aludirán a analizar si las manifestaciones juveniles que se consideran nuevas en el lugar responden más a la incapacidad de los estudios sobre las juventudes o a procesos socioculturales de la sociedad.

En las especializaciones los ejercicios buscarán introducir al estudiante al proceso de producción de conocimiento nuevo. De este modo, en la especialización en investigación, los ejercicios solicitados implicarán la aplicación de las técnicas a fenómenos juveniles reales que permitan

ampliar el conocimiento existente sobre los protocolos de investigación de los mundos juveniles. En la especialización en gestión y políticas públicas, los ejercicios solicitados se dirigirán a conocer la institucionalidad (normas, leyes, otros) vigente en sus respectivas realidades. Y en la especialización en intervención social, junto a introducir la reflexión sobre la dimensión ética, los ejercicios se orientarán al diseño de una intervención concreta a partir del enfoque de relación empática.

b. Proceso de enseñanza - aprendizaje

El diseño pedagógico del diplomado contempla que los estudiantes trabajen 10 horas a la semana en lecturas, foros, chat, *wiki* y ejercicios propios. La distribución de tiempo entre el trabajo individual y el trabajo grupal varía en función de las diferencias que existen en los módulos. Algunas diferencias obedecen a la distinta estrategia pedagógica que contemplan los módulos, lo cual se expresa en el tipo y cantidad de ejercicios a realizar por los participantes.

Se han diseñado distintas herramientas para facilitar el proceso de comprensión de los contenidos temáticos, entre las que cabe mencionar los foros y las *wiki*, con los que se promueve el trabajo colectivo; el chat y los ejercicios personales (como elaboración de escritos, indagación sobre su entorno inmediato, presentar material visual de elaboración propia, entre otros) con los cuales se promueve el trabajo individual. En los módulos del tronco común se estimula la participación colectiva en foros, chat y elaboración de documentos (tareas y ensayos) sobre temáticas prediseñadas, y en los módulos de las especializaciones se promueve más la participación con base en la elaboración y/o propuestas de los propios estudiantes (con lo cual se busca recuperar

sus realidades inmediatas o de su dominio). En términos de los tiempos propuestos para el trabajo independiente y colectivo se ha establecido una distribución equitativa. En la mayoría de los ejercicios existe un mayor tiempo de trabajo grupal y en los ejercicios finales (para certificar los módulos) se les solicita trabajo independiente (o individual).

c. Modalidades de trabajo y comunicación

En la propuesta se han establecido distintas herramientas de comunicación que estimulen el continuo contacto ya sea entre los estudiantes y el equipo docente, y entre los propios alumnos. Además del chat general para generar una fluida comunicación con el equipo asesor, en la mayoría de los módulos se han diseñado actividades con base en foros para la participación colectiva.

Por otra parte, para el equipo docente y de coordinación del diplomado se han establecido mecanismos acorde a sus distintas funciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por un lado, para el equipo de coordinación y de asesores se ha establecido un espacio físico (oficinas del SIJ) para que realicen su trabajo de acompañamiento del proceso formativo y labores de coordinación. Por otro lado, para los “expertos” del equipo docente se establece el uso de los distintos mecanismos de comunicación según su ubicación geográfica: con los expertos que residen en la Ciudad de México se han coordinado reuniones periódicas y uso de las TIC; con los expertos que residen fuera de la Ciudad de México (ya sea en el país o en extranjero) se ha establecido el uso de las TIC, como chat y conferencias en línea.

Respecto de los tiempos dedicados a trabajar con los estudiantes, se ha establecido que los asesores estén conectados a la plataforma

un promedio de 20 horas a la semana y los expertos una hora. Asimismo, se ha establecido que el equipo de coordinación trabaje un promedio de cinco horas a la semana en la plataforma.

El diplomado –en esta primera versión– tendrá un cupo de 60 estudiantes, quienes deberán cubrir seis módulos para obtener el diploma de la especialización que hayan elegido al inscribirse. Cada módulo del diplomado contará con un equipo docente coordinado por un experto y un equipo de tres asesores. En los módulos del tronco común y de las especializaciones, cada asesor atenderá a un número máximo de 20 estudiantes. De esta forma, el experto supervisará el trabajo de los asesores con los estudiantes y garantizará la excelencia académica del proceso formativo.

d. Equipo de trabajo: perfil y funciones

Como se ha planteado en la introducción a este documento, el diplomado constituye una de las líneas centrales de trabajo del SIJ. Dicho en otros términos, el diplomado es un espacio a través del cual se busca promover la innovación en la investigación y la profundización de las estrategias formativas que son necesarias para potenciar la pertinencia y aplicabilidad de las estrategias públicas y sociales que busca intervenir directa o indirectamente en las realidades juveniles.

En ese marco, esta propuesta responde a la apuesta por crear una formación de nuevos investigadores (jóvenes) con base en la experiencia y saberes acumulados por los que hoy son reconocidos expertos en las problemáticas juveniles en la región iberoamericana; en la actualización de los dominios y competencias de profesionales que se desenvuelven laboralmente en el ámbito gubernamental a partir de los

aprendizajes y nuevas propuestas que han realizado en la región latinoamericana especialistas de larga y reconocida experiencia en el campo; y en la capacitación de los técnicos y trabajadores que desde el mundo de las organizaciones sociales actúan cotidianamente en los mundos juveniles, con base en las lecciones aprendidas y nuevos enfoques de trabajo que han construido expertos en programas de intervención social con jóvenes de escasos recursos o de prácticas sociales que plantean grandes desafíos a las políticas de integración que promueven los gobiernos en Iberoamérica.

Con base en este horizonte de trabajo, el diplomado se ha diseñado con la participación de un colectivo de investigadores y profesionales de experiencia y reconocimiento internacional en las problemáticas juveniles, quienes elaboraron los contenidos temáticos y conceptuales de los distintos módulos. De ahí que su compromiso, además de la elaboración conceptual de los módulos, incluye acompañar el proceso formativo como supervisores de la calidad de la enseñanza. En la elaboración de los contenidos temáticos los expertos fueron acompañados y asistidos por un grupo de investigadores y noveles profesionales que tienen distintas formaciones disciplinarias (psicólogos, comunicólogos, sociólogos y antropólogos) y con diferentes niveles formativos (licenciados, maestros y doctorantes) y que en estos dos años de trabajo han profundizado su dominio de los diversos temas que se impartirán en el diplomado. Su apoyo y, en algunos casos, creación en el proceso de desarrollo conceptual de los módulos los habilita en sus funciones de docencia. Este trabajo estuvo bajo la coordinación, dirección y supervisión de los coordinadores (general y académico quienes en su función de principales

promotores y responsables del programa formativo, sancionaron y/o aprobaron los contenidos elaborados. Sin duda, sin el fundamental apoyo de los diseñadores instruccionales de la CUAED, esta propuesta no hubiese sido posible.

Con la finalidad de realizar un proceso formativo que sea de excelencia e innovador, la estructura del diplomado se ha organizado en tres divisiones principales: académico, tecnológico y de enlace. De una parte, el coordinador académico debe velar por el normal funcionamiento del proceso formativo; es decir, deberá observar los aspectos pedagógicos, tecnológicos, procesos de certificación e imprevistos. En esta área se inscribe el trabajo que deben realizar el equipo académico (expertos y asesores), los comités de certificación de los módulos, el apoyo técnico y el tutor. Cabe hacer notar que en lo que refiere a los aspectos técnicos, el equipo cuenta con un experto que podrá identificar y apoyar a los estudiantes en los eventuales problemas que presente la plataforma, pero si tales problemas superan su capacidad de acción, se contempla contar con el apoyo de la propia CUAED para resolver aquellas situaciones tecnológicas que lo ameriten.

De otra parte, la coordinación de enlace velará por el proceso administrativo e institucional de inscripción, selección y certificación de los conocimientos acreditados de los estudiantes; es decir, esta área tendrá la responsabilidad de establecer los registros y atender todos los aspectos que comportan los procesos de inscripción, selección, pagos y certificación de los estudiantes. En tal condición deberá establecer los mecanismos para solicitar, gestionar y coordinar la documentación que se requiera a los estudiantes para tales procesos. Cabe acotar que ambas

coordinaciones estarán supervisadas y acompañadas por la coordinación general del diplomado.

Dada la complejidad y responsabilidad que el SIJ asume en este programa formativo, se ha establecido la creación de un sistema de evaluación a cargo de un equipo externo, que estará bajo la coordinación del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM), instancia que además otorgará la acreditación de la formación otorgada en el diplomado.

Bibliografía

Echeverría, Javier (1999), *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Madrid: Edit. Destino.

Echeverría, Javier (2001), “Sociedad y Nuevas Tecnologías en el Siglo XXI”, Conferencia impartida en la Universidad de Málaga, España.
En: <http://redaprenderycambiar.com.ar/?p=176>

Hopenhayn, Martín, “Orden Mediático y Orden Cultural: Una ecuación en busca de Resolución”, en *Revista de Cultura Pensa Iberoamericana*, N° 5, enero-abril.

1. América Latina y sus 20 millones de jóvenes excluidos

En América Latina (OIT, 2010) unos 70 millones de jóvenes de un total de 104 se encuentran sin trabajo. Peor aún, de los 104 millones un 20% no estudia ni trabaja, algo más de 20 millones. La pregunta es qué hacen esos jóvenes. Algunos de ellos estarán cuidando a algún familiar enfermo (la mayoría de ellos serán mujeres), algunos otros realizando labores culturales y deportivas no remuneradas. Y, un grueso número aún desconocido, estarán simplemente sin efectuar labores de ninguna naturaleza, es decir, totalmente excluidos.¹

Estas cifras nos hablan de la importancia de investigar este tema y mejorar las capacidades profesionales, académicas e institucionales para hacerse cargo de estos 20 millones de potenciales profesionales, trabajadores, artistas, científicos y por cierto, también de potenciales practicantes de conductas que atentan contra otras personas y contra la

tranquilidad de sus más cercanos y de toda la sociedad; 20 millones de jóvenes que dejarán de ser jóvenes y pasarán a ser parte, muchos de ellos, de los excluidos *per se*.

Los esfuerzos por analizar el tema, desgarnar sus particularidades, comprender su génesis y construir salidas, escapes o soluciones, desgraciadamente, no son muchos. La mayoría de los países posee programas destinados a la población juvenil, pero esos programas con demasiada habitualidad no atacan los problemas de fondo, relacionados con estructuras productivas macroeconómicas que dejan poco espacio para una incorporación al mundo de la sociedad y tampoco ofrecen perspectivas fuera de los espacios institucionales, en el mundo de la cultura, el arte o la expresión.

Veinte millones de jóvenes fuera del sistema² son suficientes para desequilibrar las balanzas de las frágiles estructuras políticas e insti-

¹ Quizás no es cierto que “totalmente excluidos”, porque muchos están trabajando de sol a sol para algún narco, planificando el próximo atraco, sufriendo las consecuencias de sus acciones encerrados en una cárcel, es decir, trabajando, sí, trabajando fuera de aquí, de todo lo que la sociología intenta llamar instituciones, Estado, leyes escritas, Constituciones de la República.

² Cuando digo fuera del sistema me refiero a la participación de estos jóvenes de los beneficios del mismo (educación, trabajo, salud, consumo). En realidad nunca se está fuera del sistema, sólo que el orden económico y político pone al margen de los beneficios a una parte de la población joven y no joven, y aunque les entregue un poco de educación, un poco de salud, un mínimo acceso al consumo y la posibilidad de tener un trabajo informal, esa situación de hecho constituye un estar afuera de la promesa del mismo, que implica cosas como progreso, desarrollo, bienestar y libertad, es decir, un sistema de progreso, un sistema de desarrollo, un sistema de libertad que no existe para muchos, para demasiados que parecen estar fuera.

tucionales de nuestro continente, pero aún así, mientras la amenaza no se manifieste en forma abierta y organizada, esas mismas estructuras no ocuparán parte de su tiempo ni de sus planificaciones políticas en darles el espacio de atención que requieren. En el mejor de los casos cuando llegue el momento mandarán a las fuerzas armadas, como ocurre ya en los países más grandes y en las ciudades más grandes de nuestro continente.

Por otro lado, en América Latina el fenómeno ilegal y a estas alturas militar del narcotráfico continúa creciendo a pesar de su militarización y quizás gracias a ella. Por cierto, el fenómeno global del narcotráfico no sería el mismo ni tendría la misma fuerza si no tuviera un enorme ejército de millones de jóvenes que a falta de otra mejor y más segura inserción social, se incorporan año a año a esta industria, transformando lo que antes era una anomalía o un fenómeno que ponía de manifiesto una cierta anomia social (Tironi, 1989), en parte integrante de la estructura social y económica del continente. Porque las cosas hay que analizarlas en su dimensión. El narcotráfico se está convirtiendo en una de las más grandes actividades económicas de América Latina y, por lo tanto, forma parte de su estructura económica, y cuando algo pasa a ser parte de la estructura económica, pasa a ser parte de la estructura social. No es necesario ser marxista para establecer ese nexo.

El problema aquí, por lo tanto, no es que haya jóvenes sin posibilidades concretas de inserción legal en la sociedad y que esos jóvenes tengan la posibilidad de enrolarse en estas actividades, no. El problema es que esos jóvenes son hoy 20 millones de desempleados, un 20% de la población joven es ejército de reserva de esta gran industria, que al pasar unos cuantos años se conver-

tirán en el 20% de la población, porque si seguimos así los jóvenes se harán adultos y luego viejos, al menos los que logren sobrevivir la guerra. Entonces, a los primeros 20 millones se les sumarán los nuevos 20 millones de la generación siguiente, por lo que ya no serán 20, serán 40 millones, y al cabo de cuatro o cinco generaciones de jóvenes serán 60 millones, y cuando eso ocurra, la principal actividad económica de América Latina será la industria del narcotráfico. Gran futuro ¿no les parece?

A continuación presento una mirada sobre los contextos en los cuales se desenvuelve la vida en la América Latina de 2010.

2. Los tres contextos

a. Contexto primero: transnacionalización y mundialización

En una época signada por la transculturización, la diáspora y las migraciones, los fenómenos sociales y culturales compartidos en distintas latitudes, continentes o ciudades, tienden a hacerse cada vez más frecuentes. La influencia o el impacto de estos aspectos compartidos que ordenan la vida social tienden a ser desencadenantes de fenómenos aún más homogenizadores resultantes del orden social y económico. La economía, de hecho, es uno de los ejemplos mejor logrados de homogenización en la historia de occidente. Después de la Thatcher y la Guerra Fría, la gran mayoría de los países se ha ordenado en torno de los mismos principios, más aún si las economías locales son pequeñas o subalternas, en cuyo caso, el modelo tiende a hacerse extremadamente calcado a los dictámenes del “Consenso” de Washington, decálogo del neoliberalismo, “consensuado” por un puñado de economistas y funcionarios de bancos multilaterales en 1989 (Ocampo, 1998). América Latina, de hecho, es el mejor ejemplo de importación de modelos y de formación de cuadros eco-

nómicos en *yunaitesteits*, en Chile al menos lo tenemos muy claro, los formados por allá son todos iguales, desde los que se dicen socialistas hasta la ultra derecha y ese no es un proceso casual o natural, no, obedece a una planificación montada para ello, donde las políticas de shock económico han tenido un papel fundamental en todas las latitudes (Naomi Klein, 2010).

Por otro lado, la globalización, como proceso de generación de un sistema económico mundial dominante, innegable y presente en todas las latitudes, se confunde con una también extendida tecnología global, que hace posible su extensión y dominio. Este conjunto de elementos contextuales, imposibles de eludir por su omnipresencia, son el marco general en que se desenvuelven las sociedades latinoamericanas, signadas en su mayoría por la dominación económica, la importación de modelos de desarrollo establecidos, la participación como proveedores de materias primas indispensables para el desarrollo de los grandes productores de la industria y la tecnología mundiales.

Una primera pregunta que surge de este contexto es: ¿cuánto hay de influencia del orden global o globalizado en la vida de las personas? Esta pregunta es relevante porque supone hacerse otras preguntas que no solo tienen que ver con el orden económico mundial, sino que qué rol juegan las personas en ese orden, en este caso los jóvenes excluidos. ¿Importan esos jóvenes al orden globalizado? No lo sabemos, en principio no están jugando sino un rol de consumidores, otro rol como sujetos de políticas de seguridad, represión policial, judicial y penal, quizás otro rol como justificación del orden mismo que a su vez mantiene las estructuras tal cual están institucionalizadas. Sin embargo, se requiere mucho más investigación, mucho más conocimiento e incentivo al traba-

jo y reflexión sobre la problemática juvenil, porque de la construcción de la estructura social de los jóvenes deviene años más tarde la estructura social en sí. Por lo tanto, investigar a los jóvenes y actuar con jóvenes, comprender desde ellos cómo conciben su rol en la sociedad, cómo se posicionan ellos mismos dentro de ella y analizar las proyecciones que hacen de su futuro y del futuro de la sociedad, son todas tareas fundamentales en sociología, en antropología social, en economía y en política.

b. Contexto segundo: la Ciudad; contenedor de la modernidad

La ciudad es el escenario donde se desarrolla gran parte de la vida humana actual. Una interpretación de la ciudad realizada por Stuardo (2000), la concibe como *artefacto para la producción y como artificio para la convivencia*. Imaginar o concebir la ciudad como un escenario para la producción y la convivencia puede ser muy sugerente para abrir preguntas que nos ayuden a definir criterios de construcción de ciudad, por ejemplo, ¿es eficaz o eficiente la ciudad donde vivimos para la producción e intercambio de bienes y servicios?, ¿otorga la ciudad y sus barrios un ambiente adecuado para la convivencia, el intercambio de cultura, el esparcimiento y la participación social? , o ¿favorece este tipo de ciudad en que vivimos los latinoamericanos la integración social y el encuentro entre los ciudadanos de distintas clases y etnias?

Estas son claves interpretativas y de comprensión de este gran contenedor de la sociedad moderna que es la ciudad. La ciudad actual latinoamericana, está viviendo una crisis estructural que puede ser leída y comprendida, al menos en parte, a partir de concebirla como la expresión material más grande y explícita de esta crisis. Si el artefacto que es la ciudad

no es eficiente y eficaz para producir, porque no lleva rápida y cómodamente a los productores a sus trabajos y actividades de preparación (estudios), sino que los somete a stress, largas esperas, cansancio e inseguridad, entonces esos productores estarán usando una parte de las energías que deberían utilizar en la producción de actividades anexas de suyo improductivas. Si además de ello, la ciudad no es capaz de proveer los espacios de encuentro y convivencia para un efectivo ejercicio de la ciudadanía y la vida social, entonces hay que decir que la ciudad está doblemente en crisis. Aún más, si la ciudad no está proveyendo siquiera un trabajo o un estudio, por precario y lejano a sus hogares que sea, a una buena parte de sus habitantes más jóvenes, entonces la crisis estructural está derivando en crisis profunda, cuyas propuestas de solución deben ser también profundas y estructurales. El *contexto* primero y el *contexto* segundo, son la perspectiva macro socio económica en que se desarrollan los hechos.

c. Contexto tercero: ser joven y excluido en América Latina

Junto con ello, América Latina comparte uno de los fenómenos sociales y culturales más llamativos de nuestra época, como son los colectivos de jóvenes y no tan jóvenes, cuyos espacios de vida están señalados por la no pertenencia. No pertenecen al sistema educativo, ni al sistema productivo formal, ni tienen legitimidad en los espacios públicos que ocupan, donde son temidos y rechazados. Son los excluidos *a priori*, los señalados por sus propios vecinos y hasta por sus hermanos y madres con el dedo para ejemplificar el afuera, lo peligroso, lo incomprensible, el fracaso, la escoria, los que no viven apenas si sobreviven unos pocos años ni dejan vivir. En algunos casos se agrupan, y se les da el nombre de “pandilla”, lo que remite a una identidad colectiva, son

muchos y no importan por su individualidad sino por su pertenencia a esta colectividad llamada pandilla o banda, o clica, o de cualquier otro modo.

Estudiar e intervenir en estos contextos, que representan el extremo de la exclusión y la insubordinación social, implica hacerse la pregunta sobre qué es y qué significa este fenómeno: quiénes son, cómo son, cuál es su historia y su trayectoria de vida. Ellos son una expresión globalizada de la exclusión, ejemplo del aumento de la producción de residuos humanos en el mundo actual, claro término o final del Estado benefactor y de la construcción de una sociedad de derechos. Es necesario que muchos más investigadores se motiven y pongan su mirada sobre esta construcción de la exclusión y sobre el avance de este proceso en la construcción del sujeto excluido como un *residuo* (Bauman, 2005), cuya calificación o clasificación lo hace merecedor de un status diferente en sí mismo al resto de la sociedad.

3. Tarea para la Universidad: crítica societal

a. Jóvenes excluidos: algunos logran salir pero una golondrina no hace verano

Los jóvenes excluidos son definidos aquí como carentes de inserción en instituciones productivas o de trabajo y, de instituciones educación y formación, en forma simultánea. Estos jóvenes presentan, en hipótesis, mayores probabilidades de buscar y encontrar estilos de vida y estrategias de sobrevivencia que involucran conductas ilegales, inserciones ilegales. Este es un supuesto general, que debe ser contrastado con la realidad de jóvenes que aún no trabajando ni estudiando, ejercen una actividad no institucionalizada, pero funcional y productiva, aunque no remunerada, como son los jóvenes de los grupos culturales, voluntarios de

diversas actividades sociales o comunitarias, entre muchos otros.

Diré también que se trata de un problema sistémico,³ es decir, connatural al sistema económico imperante, cuyas principales falencias son la relación con grandes diferencias en la calidad y acceso a espacios (barrios, espacios públicos, equipamientos, bienes culturales), viviendas, trabajos y estudios, entre unos y otros miembros de la sociedad.

Por último, siendo un fenómeno de tal amplitud y profundidad, me atrevo a afirmar que no existe una solución dentro del orden económico social imperante, que continuará excluyendo y produciendo seres humanos desechables, residuos humanos, al margen de toda posibilidad real de ser parte útil de la sociedad de la competencia, que por antonomasia se constituye de ganadores y perdedores. Sin embargo, aún así, hay algunos, pocos, que habiendo tenido todas las de perder, han contrariado al destino, y por ende, han logrado traspasar el umbral que separa los condicionantes de la cuna a las del destino.

Estas personas, sus padres, nacieron entre paredes de palos, cartones y latas, en lugares que no eran barrios, sino campamentos, tugurios, favelas, colonias o villas miseria. El agua era escasa, la educación lejana, intermitente y de pésima calidad, la salud a medias, y con recursos sociales y culturales deficientes. Aún así, de aquellos barrios han salido seres que han podido sobreponerse a las adversidades, ser más fuertes que el des-

tino que les toca vivir, generar su propio espacio de educación, formación, trabajo y libertad. Otros en cambio, no han podido sobreponerse a estas adversidades. ¿Quiénes son unos y otros?, ¿con qué se relaciona el haber seguido o no la línea del destino que presagiaba su lugar en el mundo?, ¿qué se puede hacer para dar una mano a quién se encuentra en el pozo de la exclusión, de la cárcel o de la ausencia de futuro? Es cierto que es necesario preparar todos los sistemas de atención para los que lo van a lograr, porque representan la esperanza y la resiliencia. Pero los que representan el verdadero problema, la mayoría, los millones que seguirán el camino posible, el camino abierto, esos son el desafío, los comunes y corrientes, los que construyen con su masividad la estructura social del futuro. De esos se debe ocupar la universidad, para conocerlos, caracterizarlos, para proveer las herramientas para ampliar la masa crítica de investigadores. La tarea de la universidad no puede quedarse en el estudio de las excepciones, porque aunque también haya explicaciones y lecciones que aprender de los casos especiales, la masa de jóvenes, niños y adultos excluidos no encontrará lugar en la sociedad por la vía de masificar las excepciones, porque la excepción es siempre un camino cerrado a unos pocos.

b. Por qué investigar, por qué estudiar y por qué intervenir

Investigar e intervenir son pasos naturales de “las políticas”, por lo tanto se pueden verificar en los diseños de programas sociales de todos los gobiernos; de derecha, de izquierda, de todo signo. Sin embargo, la capacidad de los estados es limitada en

³ El uso del término sistémico no tiene aquí ninguna relación con la teoría de sistemas, sino que hace referencia al sistema económico imperante, que ha logrado monopolizar las propuestas, los estados y hasta las ideas.

cobertura, recursos y eficacia. Si a eso sumamos que por la vía de las políticas de gobierno estamos donde estamos, entonces ya no es necesario hacer evaluaciones con metodologías del Banco Mundial ni nada, sólo basta la constatación de que por esa vía no se avanza y, por ende, se hace necesario destinar inteligencia y recursos a otra cosa.

En consecuencia, el tema de los jóvenes excluidos es un problema de política, no de “políticas”, y entrar en ello supone una academia libre, unos investigadores dispuestos a ser pobres e incluso asumir los peligros que hoy entraña conocer el difícil mundo de la exclusión, que colinda con la violencia del narcotráfico, de las policías y otros peligros no menos atemorizantes. Pero es necesario que alguien realice ese trabajo y si la academia logra sumar gente de distintos orígenes, incluso jóvenes de contextos excluidos, mucho mejor. Después de todo, creo que la falacia cientificista de que es necesario estar fuera y lejos para lograr objetividad ya está fuera de discusión, primero porque la objetividad es un término cuestionable, ya que la objetividad no existe y, segundo, porque nadie puede conocer mejor algo que el mundo propio, el tema está en saber cómo reflexionar y tener tiempo para ello.

Así, desde mi perspectiva más bien etnográfica, que ha buscado alimentarse más de la observación directa que de los libros, y aún

respetando profundamente a quienes los escriben, veo que hay varias preguntas que hacerse una y otra vez hasta comprender un poco de la realidad social, que de tan dinámica se torna difusa y a veces in-aprehensible. En fin, vamos con las preguntas.

Las preguntas de investigación son varias, pero hay un núcleo: ¿qué relación tiene la existencia de esos jóvenes excluidos y su forma de enfrentar la vida adulta con el contexto social y económico? ¿Por qué antes de esta era de globalización los jóvenes “sin oportunidades” o “sin educación” sí se incorporaban, tenían un trabajo de bajo salario, pero eran parte de la sociedad?

Hoy se ha multiplicado la producción de bienes y servicios, el ingreso se supone más alto, los actuales jóvenes pobres tienen una escolaridad dos o tres veces superior a la de sus padres o abuelos, pero no logran siquiera llegar a interesarse en trabajar. ¿Cuál es el destino de un sistema de orden económico y social que produce seres humanos que no van a poder realizar ningún sueño prometido? ¿Quiénes se encargan de este problema? ¿De qué depende que la mirada se abra? ¿Cuántos de los 12 mil muertos del año 2010 en la guerra de los “narco” en México son jóvenes?⁴

Considerando la amplitud temática, para las preguntas que pueden surgir, se requiere de muchos investigadores, trabajadores

⁴ Al respecto, Rosana Reguillo (2011) ha señalado: “Es de ahí donde el narcotráfico y el crimen organizado alimentan sus filas. Jóvenes que no encuentran ningún espacio posible de trascendencia más allá de un empleo mal pagado en una maquila o en el sector informal. En este ámbito, lo que el narco hace, y que no se quiere entender a nivel de política de Estado ni a nivel de discursos del presidente Felipe Calderón, es hacerle una propuesta cultural a esos jóvenes. El narco tiene una manera de hacerlos sentir importantes e incluidos, tiene una propuesta identitaria, así no nos guste porque es la del ‘machín’ y del sicario, pero ahí hay para estos jóvenes una sensación de trascendencia”. De acuerdo a la prensa mexicana (*Reforma*), las muertes al 3 de noviembre de 2010 serían 10 mil 35.

sociales y gente honesta de la política, que hagan la tarea, por cierto titánica, de avanzar en la perspectiva de atacar este problema social global y común a todos los países de América Latina.

c. La pertinencia de un diplomado sobre el tema juvenil

El diplomado *mundos juveniles* parte bien, porque convoca a otorgar una mirada multifacética a la problemática juvenil, iniciando por la historia del concepto, revisando los roles juveniles en la sociedad y los procesos de reproducción social, identitaria, política y rupturista. Luego se hace referencia a los excelentes aportes desde la mirada de los estudios culturales y la construcción del sujeto juvenil, para terminar con los módulos de especialización, que ofrecen aproximaciones diferentes pero válidas, para enfrentar la práctica desde distintos quehaceres. Todo esto, el diplomado lo hace desde una preferencia por lo que llama el “rigor metodológico” (cárcel insoportable de la ciencia, pero indispensable) y la mirada “crítica” (más indispensable pero algo áspera, rugosa y poco rentable).

No tengo la aspiración de que la totalidad de las personas que se dedican a la problemática juvenil, tan diversa, alta, ancha y profunda, hagan de ella un escenario de política rupturista, porque además, la vida tiene muchas facetas y todas ellas son válidas, incluido el fútbol del día domingo y la juerga que comienza los viernes por la noche y termina no se sabe cuándo. Lo que planteo es que mucho del descontento, que se expresa en la desinstitucionalización de la

acción individual y colectiva de los jóvenes y el vaciamiento de los partidos políticos tradicionales, tiene relación con la nula respuesta que implica el Estado y las instituciones de educación superior, y a la falta de atención que merece en aquellas instituciones la enfermedad social de los excluidos.

Por lo tanto, el diplomado con este nombre tan sugerente; *mundos juveniles*, que hace referencia a la diversidad, que es parte del paradigma de las ciencias sociales actuales, es una necesidad, porque es una semilla que decenas de años más tarde dará frutos. Recordemos que el orden social actual ha demorado más de 50 años en instalarse del todo.

4. La solución difícil: la única solución

Escribir en Chile hoy, a meses de que 33 mineros fueran rescatados de *subterra*,⁵ hace imposible no hacer la mención que de entre ellos había varios jóvenes, ciertamente con trabajo, que han logrado incorporarse, que gozan de un privilegio, el de tener un hilo que los conecta con la sociedad, muchos otros quisieran pasar el riesgo de internarse en la tierra a cambio de un salario. Pero no hay espacios para todos, ese es el problema. Si se capacita y educa más gente, habrá más capacitados y educados desempleados, si se montan agencias de empleo, estas atenderán mucha gente y poca encontrará un trabajo. La historia del joven esforzado que logra el éxito es real, pero esa historia es particular a unos pocos y aquí estamos hablando de política hecha para todos, no de ejemplos de éxito ni de excepciones. Este es un

⁵ “Subterra” es el nombre de una famosa novela chilena de comienzos del siglo 20, de Baldomero Lillo, que contiene una serie de cuentos sobre las durísimas condiciones de vida de los mineros del carbón en el Chile de la época.

artículo sobre las problemáticas del orden económico, no sobre la historia de las personas particulares.

Es evidente que este artículo también será leído por funcionarios de gobiernos que justifican su acción, mientras que sus programas sociales destinados a jóvenes tienen una cobertura del 5 o 10%. Digamos las cosas como son: ser parte de una política de juventud que llega al 5 o 10% de los excluidos no sirve sino para declarar que están haciendo algo, y cuando algo únicamente sirve para “declarar” que se hace algo, entonces sólo es útil para mantener las cosas como están y por lo tanto, apunta en contra de la solución. Esos funcionarios, por lo tanto, son peores que los que no hacen nada. Y disculpen estimados lectores, yo no tengo nada contra esas personas que pueden ser honestas, pero aquí sobra honestidad inútil, lo que necesitamos es audacia, valentía, atrevimiento, no formalismos ni reflexión tardía. Aquí no estamos hablando de unos pocos descarriados. El tren se fue para otro lado, tiene sus propios rieles y muy pronto el ejército y la policía serán parte de su comparsa, como ya lo son jueces y políticos por doquier.

Por eso, cuando se plantea si es pertinente o no un diplomado sobre mundos juveniles la respuesta es obvia, se necesitan no solo estas opciones educativas, se necesita que estas formas de capacitación y actualización contesten las preguntas que estamos haciendo, que se estimule y formen funcionarios, investigadores y trabajadores sociales para una acción política y “epistémica”, como señala Gabriel Medina. Por lo tanto, se requiere que se hagan muchas más preguntas y se contesten, pero nada de eso servirá si seguimos vendiendo metodologías para arreglar placitas de barrios

pobres. Lo que se necesita es abrir espacios para los jóvenes, que siempre han construido la historia, para que ellos mismos diseñen su futuro. Los que estamos en la cuarentena o en la cincuentena solo podemos apoyar abriendo espacios como estos para que surja la llama en alguna parte y la llama tiene el nombre de política, crítica al diseño neoliberal, acción colectiva y cultural genuina. En mi concepto, no hay otra solución.

Por lo tanto, diplomado, sí, urgente, pero con contenido político, con formación política, con orientación a romper las estructuras. Es obvio que eso no se puede hacer desde la academia únicamente, pero las universidades tienen un papel fundamental en esta tarea en preparar más personas para cuando la alternativa surja y sea posible implementar soluciones desde abajo. La solución superestructural no es eficaz, pero desmontar el tinglado de conceptos, creencias y verdades configura un escenario donde se hace posible, sin eso estamos perdidos.

Disculpen los distinguidos lectores esta diatriba mal escrita, disculpen ustedes mis contradicciones y mi ignorancia, pero esto no es sólo una sensación, los 20 millones de jóvenes me tienen desesperado, porque América Latina hace siglos que va de tumbo en tumbo y hoy parece que se está empezando a caer a balazos.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Figallo, Paola y Pilar Muñoz (2005), “La identidad y la alteridad en las barras bravas del fútbol”, en Raúl Zarzuri y Rodrigo Ganter, *Jóvenes: la diferencia como consigna*. Santiago de Chile: Ediciones CESC, Centro de Estudios Culturales,, 2005, pp. 137 – 152.
- Luhman, Niklas (1996). *Confianza*. Barcelona: Editorial Anthropos, pp. XXV y 5.
- Maninat, Jean, Director Regional de la OIT, en el Foro Unión Europea-América Latina sobre Cohesión Social, (2010), en *el-tiempo.com*, Sección Internacional, 9 de febrero, Lima.
- Ocampo, José Antonio (1998), *Más allá del Consenso de Washington: Una visión desde la Cepal*, Revista de la Cepal N° 66, Diciembre.
- Perea Restrepo, Carlos (2000), “Pandillas y sociedad contemporánea”, en José Manuel Valenzuela, Alfredo Nateras y Rossana Reguillo, (2000), *Las Maras, Identidades juveniles al límite*. México: Universidad Autónoma Metropolitana y El Colegio de la Frontera Norte, pp. 271 – 306.
- Reguillo, Rossana (2000), “Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión”, en Gabriel Medina, *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México, pp. 19 – 44.
- Stuardo, Alejandro (2000), “La ingratitud de la calle o la construcción social de la cárcel”, en Gabriel Medina, *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México, pp. 293 – 310.
- Tironi, Eugenio. (1989). *Autoritarismo, modernización y marginalidad: El caso de Chile 1973-1989*. Santiago de Chile: Ediciones SUR.

Otras referencias consultadas:

- “Ejecutómetro”, Diario Reforma, 3 de noviembre de 2010. Véase en: <http://busquedas.gruporeforma.com/reforma/Pages/BuscaArtCom.aspx>
- Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, Vigésima Segunda Edición. <http://www.rae.es/RAE/Noticias.nsf/Home?ReadForm>

II. LECTURAS Y APROPIACIÓN DEL PROCESO FORMATIVO

[*Lugares desde donde mirar*

Graciela Messina

Introducción

Mundos juveniles... una diversidad de lugares donde los jóvenes habitan. A diferencia de la de cultura juvenil, esta categoría conduce a imaginar una especie de collage en que cohabitan una multiplicidad de expresiones, suficientemente estructuradas, con fronteras, al mismo tiempo capacitada para construir un mundo en diálogo con otras. Esta manera de nombrar el diplomado, de dejar una puerta abierta para que el lector se mueva en esa pluralidad, fue una de las cosas que me impulsaron a convertirme en “estudiante”.

A pesar del corto tiempo transcurrido desde el término del diplomado en el mes de julio, este texto está afectado por el olvido. Todo lo que pensé mientras fui estudiante está ya en otro lugar, y es parte de un tiempo que parece ya muy lejano. Si bien permanece un cúmulo de recuerdos, el sentir se ha desvanecido, como si, en un proceso ajeno a mi voluntad, mi pasión o mi libido estuvieran dirigidas hacia otras situaciones del presente. Por esa difusa presencia del olvido y la memoria, me interesé por la invitación que me hizo del coordinador para compartir mis impresiones acerca del diplomado, una propuesta que tiene como horizonte la construcción de un texto colectivo, a partir de los testimonios de diferentes participantes de aquella experiencia, ubicados en lugares pedagógicos igualmente diferenciados.

Este texto fue escrito desde mi condición de estudiante del diplomado *mundos juve-*

niles durante el primer semestre del 2010, y la cual coexistió con otras tareas de investigación, docencia y estudios de postgrado en “otros” espacios institucionales. En este marco presento algunas reflexiones acerca del sentido del diplomado y de sus contribuciones a mis maneras de pensar, sentir y actuar, en particular de su poder para poner en cuestión algunas creencias personales, bastante naturalizadas, como el mismo proyecto de tesis que estaba llevando a cabo paralelamente. Así las cosas, el diplomado fue un espejo en el cual me miré, junto con mis producciones, y un camino para incursionar en el pensamiento complejo.

El texto que sigue combina un relato central elaborado *ad hoc* para pensar el diplomado, con fragmentos de textos realizados durante mi participación como estudiante. Median entre unos y otros unos pocos meses. Al mirar los ensayos que escribí como estudiante observo desde este presente un extenso texto intertextual, discontinuo, documentado, referenciado; que dialoga tanto con el autor del módulo como con otros autores. Aún más, el texto que escribí desde mi condición de estudiante establece una relación entre pares con los autores del diplomado y con los demás participantes desde mi misma experiencia.

1. Desde dónde me convertí en estudiante del diplomado

Siempre he estado abierta a aprender; esa curiosidad, ese deseo de saber, a veces disperso, otras más ordenado, cada vez es un

proceso que da frutos; al mismo tiempo una cierta terquedad autodidacta por aprender en forma fragmentaria a partir de los imperativos de la propia experiencia. En los últimos años me animé a incursionar en mayor grado en torno a aprendizajes sistemáticos, concentrándome en un doctorado y en dos diplomados, todos ellos alrededor de las relaciones entre educación y trabajo, y de los jóvenes como sujetos.

De este modo mi participación en el diplomado estuvo signada por las lecturas y por el trabajo de campo asociados con la tesis doctoral, la cual buscaba identificar las huellas de la educación secundaria técnica mexicana en los jóvenes egresados. Las conversaciones que mantuve con las y los jóvenes en este contexto, fueron las que hicieron posible tanto que ese proyecto de investigación se tornara más real, como que las tareas tuvieran un respaldo de vida, por lo que en una perspectiva más larga, la experiencia mía como investigadora, como viajera de una tarea a otra, fue la que me acercó a esta opción educativa.

2. Los sentidos del diplomado

Ahora que el diplomado ha terminado como proceso externo, puedo ver los múltiples sentidos que atribuí. Sentidos que sin ser explícitos, me permitieron seguir cuando me llegaba el desaliento o sentía que la carga era demasiado pesada. Algunos de los sentidos que ahora le encuentro, fueron los de lugar inicial y de confianza, lugar sistemático de aprendizajes, experiencia grupal enmarcada, lugar abierto y plural, combinación entre teoría y práctica, comunidad de aprendizaje, lugar de escritura plural... A continuación una breve reseña de estos sentidos.

a. El diplomado como un lugar inicial y permanente de confianza

Un hecho a destacar es que fueron los nombres de los investigadores que formaban

parte del equipo organizador los que me convocaron con fuerza para convertirme en estudiante. Los investigadores que mostraban en sus textos una comprensión de los jóvenes; se ponían a su lado; denunciaban las miradas reduccionistas y delincuenciales sobre éstos..., ellos fueron quienes me llamaron (sin quererlo) a participar. También que el diplomado residiera en los espacios de la UNAM, espacios que, aunque virtuales, estaban respaldados por una institución que genera confianza.

Esta confianza inicial se fue consolidando a lo largo del diplomado, se fue apuntalando con los autores recomendados y leídos, con los diálogos, los ejercicios, las retroalimentaciones...

b. El diplomado como un lugar sistemático de aprendizajes

El diplomado fue para mí un lugar para aprender con otros, un espacio educativo sistemático que estuvo a mi disposición durante un semestre; también fue un lugar donde leer y compartir con sujetos que se dedicaban al estudio de los jóvenes, que tenían experiencia, que veían a los colectivos juveniles desde una posición de confianza y de respeto a su singularidad.

c. El diplomado como una experiencia grupal enmarcada

Sin duda, el gran valor del diplomado fue el de haber sido una experiencia grupal, que abrió las puertas no sólo al conocimiento de los otros, sino, en primer lugar, con otros. Una experiencia grupal encuadrada; con un marco de trabajo pensado por gente que conocía los mundos juveniles. Una experiencia grupal acompañada por los profesores que hablaban a través de los textos escritos (de los módulos) y los videos, y por los tutores que proponían y retroalimentaban las actividades de los participantes. Una expe-

riencia grupal, también acompañada por los textos que formaban parte de la denominada bibliografía.

d. El diplomado como un lugar abierto y plural

El diplomado fue un lugar plural en varios sentidos; por su enfoque, los autores y los participantes. Desde el inicio me sentí atraída por él. En la carta de motivos que nos solicitaron escribir al momento de la postulación, señalé: “el nombre de mundos juveniles, que da cuenta de que son muchos y diferentes, [los jóvenes] me parece fundamental para estos tiempos que corren”. También dije en esa carta: “para diseñar, pensar, investigar sobre jóvenes, necesitamos saber sobre ellos, estar con ellos, lograr un cierto acercamiento empático, que siempre quedará incumplido. Un seminario entre gente que trabaja con ellos, que los acompaña, que los piensa, me parece un lugar para estar”.

Con el paso del tiempo y de los módulos y autores por los que íbamos transitando, la diversidad se hizo presente, tanto en términos temáticos como epistemológicos. Además, no solo el diplomado adoptó una estructura modular sino que participaron varios facilitadores o coordinadores, en forma tal que se hicieron presentes varias voces, todas autorizadas, todas desde lugares diferentes. El hecho de que cada módulo haya sido elaborado por un autor diferente, dio diversidad al texto del diplomado en su conjunto.

Finalmente, otro punto a destacar es que el diplomado fue un espacio donde concurrieron sujetos con diferentes formaciones iniciales, que trabajaban en instituciones y en proyectos diferentes. Asimismo, nosotros, los “participantes”, pensábamos diferente, y tuvimos encuentros y desencuentros por las ideas que presentamos.

e. El diplomado como combinación entre teoría y práctica

El diplomado fue también un espacio donde se combinaba la presentación y el análisis de teoría, con ejercicios reflexivos donde se hicieron presentes diferentes medios para que los participantes leyeran e interpretaran: el cine, el video, la fotografía, los textos escritos. O sea, se combinaron diferentes lecturas. Para mí, fue el espacio para releer autores clásicos, como Horkheimer o Bourdieu, así como conocer autores que no había leído, que había leído superficialmente o por mi cuenta, fuera de estudios sistemáticos. Fue conocer y disfrutar a Boaventura De Sousa, cuya lectura de primera mano había diferido, quien sabe por qué. También fue la oportunidad de “leer” películas, compartir mis impresiones y escuchar las de otros.

f. El diplomado como comunidad de aprendizaje

A partir de esa convergencia entre autores y participantes diferentes, y enfoque plural, el diplomado se fue constituyendo como una comunidad de diferentes. Lo que nos unió fue la tarea, el compromiso en torno a ella. Construimos lo común en el camino, mientras seguíamos con la tarea, encarada entre diferentes, que querían al mismo tiempo estar ahí.

g. El diplomado como un lugar de escritura plural

Durante el diplomado escribimos de muchas maneras, si definimos escritura como la entiende Derrida: como dejar huellas en el mundo (la escritura es anterior al lenguaje). Sin embargo, la escritura a través del lenguaje verbal, fue dominante, aun cuando empleamos distintas modalidades para expresar nuestros aprendizajes: leímos, interpretamos; escribimos acerca de otros textos escritos, estadísticas, películas; llevamos un

diario en la plataforma virtual; dialogamos por escrito en forma permanente a través de sus herramientas; construimos mapas conceptuales en grupo; intercambiamos textos escritos de diferente tipo (ensayos en word, textos en power point) entre pares, a través de un blog construido *ac doc* por cada uno de nosotros; abrimos un espacio en Google para continuar con el intercambio; escribimos ensayos de diferente nivel de complejidad; leímos y analizamos los ensayos de los otros o sus proyectos; hicimos circular los nuestros; intentamos comunicarnos en tiempo real mediante un chat, una manera de escuchar nuestras voces; analizamos algún proyecto de investigación que estábamos realizando, cada vez sobre temas de las juventudes.

Estas actividades fueron realizadas en pequeños grupos, todas ellas fueron cambiando a lo largo del diplomado. Esta orientación múltiple fue también un ejercicio en torno a las tecnologías de la información y la comunicación, con todas las tensiones que eso implicó, al menos para mí. Estuvimos juntos de muchas maneras, desde, con y a través de la plataforma. Sin embargo, casi todo fue escritura a través del lenguaje escrito. La única expresión oral fue ese chat que casi no fue por fallas de la tecnología. Pese a ello algunas participantes comentamos que nos gustó escuchar nuestra voz.

3. La propuesta de investigación del diplomado

El diplomado suscribió un enfoque de investigación con una clara orientación política de denuncia social. Estuve y estoy de

acuerdo con esta posición. Un texto de Perea¹ da cuenta de la postura de investigación del curso con respecto a los jóvenes: ni un acercamiento a los jóvenes como delincuentes, ni tampoco como héroes; tan sólo se trataba de entender la lógica de la pandilla. De mi parte, de nuevo de acuerdo con esta posición.

Al hilar más fino, desde mi punto de vista el enfoque de investigación suscrito por el diplomado se centró en defender dos principios fundamentales: *a)* la relevancia y la necesidad de desarrollar un proceso reflexivo por parte del sujeto investigador que objetiva su lugar, que mira desde dónde habla (el texto de Bourdieu “El oficio de científico”,² fue elegido por eso), y; *b)* la asunción de un enfoque crítico, capaz de desocultar y mostrar las relaciones de poder que emplea tanto técnicas cualitativas como cuantitativas. Por ejemplo: en uno de los módulos, se dice que la capacidad científica se logra cuando combinamos la orientación política crítica con el rigor metodológico.

A partir de aquí empiezan mis diferencias. Considero más importante la capacidad crítica que el rigor metodológico; igualmente, me parece equívoca esta idea de objetivar al sujeto objetivante, aun cuando la sustente Bourdieu, a quien considero un gran científico social y un militante político, altamente comprometido en ambas dimensiones. Para mí es más claro, más pertinente, afirmar que el investigador mira desde sí, ¿por qué no explicitar su subjetividad, ponerla en circulación con otras subjetividades y construir junto con otros un enfoque intersubjetivo?

¹ Carlos Mario Perea, (2007), *Con el diablo adentro. Pandillas, tiempo paralelo y poder*, México: S. XXI.

² Pierre Bourdieu, (2003), *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, España: Anagrama.

4. “Logros” y transformaciones

El diplomado hizo posible en mí una ampliación del campo referido a la “juventud”. No sólo me reafirmé conceptualmente en las opciones conceptuales de “juventudes” y mundos juveniles, por oposición a juventud, una categoría abstracta, sino que fortalecí también mi opción por el sujeto, por los jóvenes como sujetos singulares e históricos. Desde las primeras incursiones por los módulos empecé a construir una visión más compleja que la que tenía de los jóvenes. Al releer los textos escritos durante el diplomado me di cuenta que pude desnaturalizar la categoría joven y preguntarme por la construcción social del sujeto juvenil, un indicador de mi aprendizaje en el área.

En el sentido común la referencia a los jóvenes se presenta descontextualizada, como si se tratara de un grupo homogéneo y natural. Al respecto me interesa recuperar lo que señala Mørch,³ acerca no sólo de la universalización de la juventud con independencia del contexto, sino de la ausencia de las mujeres en los estudios sobre juventud. Aun más, según el mismo autor, las mujeres no se integraron al mismo tiempo que los varones a la juventud como grupo de edad, sino que siguieron en el seno familiar, en el mundo de lo doméstico, sin transición de la niñez a la adultez. Si bien el autor está hablando de Europa, estas reflexiones permiten pensar a América Latina. Las condiciones históricas que permiten hablar de juventud en América Latina son múltiples y entrecruzadas. Por un lado, este es un continente conquistado en sucesivos procesos de dominación; donde cuenta ser indígena, mestizo o blanco; donde el que no habla la lengua oficial

es definido como analfabeto, como si estos sujetos no contaran con un patrimonio cultural; un continente construido con base en la negación y destrucción de las culturas originarias.

De mi parte, necesitaría hacer una investigación que excede las posibilidades de este ejercicio, para dar cuenta de cómo se construyó la juventud en la larga etapa de la conquista y la consolidación de América como colonia de España u otros países europeos. También considero que necesitaría hacer un estudio más exhaustivo si quisiera hablar de la juventud a partir del siglo XIX. Sin embargo, puedo pensar en la juventud a partir de la escuela y su emergencia como institución especializada y diferenciada de la vida social. De ahí la confirmación de lo que dice Mørch acerca de que la escuela legitima a los jóvenes.

Consecuentemente, desde la escuela los jóvenes se hacen más visibles, en un proceso de reconstrucción. Como es sabido, los Estados nacionales pusieron la escuela al servicio de la constitución de nacionalidades homogéneas. La escuela surgió para imponer la civilización, como opuesta a la barbarie arrogada a los pueblos originarios. Sarmiento se guió por ese ideario civilizatorio, el cual reafirmó en plena República, del genocidio consumado una y otra vez durante la época colonial. La etapa independiente fue otra forma de la colonialidad, o una reacción a ésta, donde estuvo presente la subordinación de la mujer, su reducción a lo doméstico. La escuela del siglo XIX se orientó por el propósito de educar clasificando, o de educar a cada uno según su clase social; la instrucción primaria para los más pobres,

³ Sven Mørch, “Sobre el desarrollo y los problemas de la juventud”, *JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud*, Causa Joven-CIEJ, año 1, núm. 1, julio-septiembre 1996, pp. 78-106.

mientras la universidad o los estudios posteriores a la primaria fueron diseñados para las elites.

La educación media surgió en varios países de la región desde la universidad, como preparación para este tipo de estudios. La escuela pública nació en América Latina como una institución de secuestro, parafraseando a Foucault, para los sectores más marginados. Fueron los varones aquellos que asistieron en mayor medida a la escuela, mientras las niñas permanecieron en los hogares preparándose para ser esposas y madres. Esta clara división todavía está presente aunque de una manera más sutil. Si bien las niñas ingresan casi en su totalidad al sistema educativo, un grupo de ellas ve su destino principal en términos de esposas y madres. Los varones jóvenes de los grupos excluidos, por su parte, fueron también los primeros en salir a trabajar, antes que las mujeres. Para los varones marginados del siglo XIX, estudiar o trabajar eran opciones excluyentes.

Me animo a conjeturar que la constitución de la juventud, como una etapa diferenciada, es más tardía en América que en Europa, ésta se confina a los varones y a las clases privilegiadas. Si bien no cuento con elementos para desarrollar la historia, puedo decir algo sobre el presente. En el presente los niños y los jóvenes se han constituido como un grupo legítimo y singular que tiene derecho a ir a la escuela y postergar su ingreso al mundo del trabajo. Sin embargo, esto es así en el discurso. La mayoría de los niños y niñas va a la escuela y completa casi en su totalidad la primaria. Pero las contradicciones se van incrementando con su crecimiento. En la práctica, la juventud como moratoria social, como transición, es posible solo para los hijos de las clases medias y altas. Los niños de las clases trabajadoras

urbanas, campesinas, especialmente indígenas, van mayoritariamente a la escuela pero también trabajan desde una edad temprana, y asumen responsabilidades propias de los adultos.

Los jóvenes de los sectores marginados dejan la escuela antes de terminar la educación media o la continúan con esfuerzo; en ambos casos, ellos no logran acceder a un trabajo estable y deambulan de una tarea informal a otra; algunos siguen estudios en centros de formación técnica, constituidos como espacios de ocultamiento del desempleo o subempleo, como salas de espera de un trabajo que se vuelve esquivo. En suma, tanto las mujeres como los varones jóvenes que están en la escuela, viven su preparación en un mundo aparte, siendo separados del resto de la vida social. Al mismo tiempo, sólo los jóvenes de los sectores privilegiados viven plenamente como jóvenes, mientras los otros viven una doble vida como jóvenes estudiantes y trabajadores.

Siguiendo a Maffesoli y Machado Pais, los jóvenes se van de la casa paterna, pero pueden regresar, abandonan los estudios y luego los retoman, consiguen duramente un trabajo y luego se salen, van de un trabajo a otro a la deriva, construyendo trayectorias de vida laberínticas. La propuesta de Marcial es la de reinterpretar las prácticas de los jóvenes, sin inmovilizarlos o reducirlos a algo que se sitúa fuera de la vida social o en sus márgenes, sino viéndolos como posibilidades, como proyectos de convivencia social en proceso, que buscan caminos de vida y de construcción de ciudadanía. En este marco, Marcial destaca los procesos de reapropiación de los jóvenes, analizando en particular el vagabundeo y el mecanismo yo-yo, en todos los ámbitos de la vida (citando a su vez a Machado Pais, a sus estudios sobre la juventud portuguesa).

Me identifico con quienes creen que los jóvenes actuales tienen una singular manera de estar en el mundo, que no puede reducirse a despolitización o apatía, sino comprenderse en términos de que estos actores crean espacios propios al participar de una manera distinta a la tradicional. Hacen política de otra manera, que es igualmente política. La categoría de des-institucionalización de los espacios juveniles y de la experiencia de la juventud me parece poderosa para dar cuenta de esta situación, ya que permite reflexionar sobre la manera en que los jóvenes dejan de participar en los espacios e instituciones consagrados como juveniles, y van generando espacios propios y nuevos.

¿Qué quiere decir el autor de uno de los módulos del diplomado cuando habla de la des-institucionalización de las instituciones juveniles? Desde mi punto de vista que el discurso dominante espera que los jóvenes participen en la escuela, la iglesia, las juventudes católicas, los clubes, y eventualmente en las ramas juveniles de los partidos políticos. Cuando los jóvenes hacen otra cosa; una banda de rock, un grupo de defensa del medio ambiente o un grupo para “ocupar casas”, y dejan de lado los canales tradicionales, esto, supongo, es para el autor aquello que designa como des-institucionalización. La misma es una categoría de Deleuze que ha sido, incluso, criticada por otros autores, y da cuenta de que las instituciones dejan de cumplir con los objetivos para los cuales fueron creadas en determinados contextos históricos.

Me había planteado ya, desde mi experiencia, algunas categorías presentadas por los autores revisados en el diplomado. Por ejemplo; cuando éstos afirman que ser joven es una identidad transitoria. Sin embargo estas identidades transitorias se quedan como un tramo de la vida y nos marcan; no da lo mismo. La identidad juvenil transitoria con-

tinúa en el presente... Aquí quiero reafirmar la idea de que los jóvenes mexicanos urbanos de sectores populares no se interesan en participar en las organizaciones políticas tradicionales; aun más, evitan hacerlo. Siguiendo a Marcial, la denegación de la política tradicional se da junto con el rechazo hacia las condiciones sociales, empleando como estrategia narrativa el consumo cultural y la producción y apropiación de diversos referentes simbólicos, tales como: la música (en particular el rock y el rap), y otras imágenes culturales como la ropa, el peinado, los tatuajes y los piercings.

Un punto a destacar es que existen otros jóvenes, que no sabemos exactamente sobre el modo en que se expresan. Me refiero, por ejemplo, a los jóvenes indígenas. En una comunidad indígena que estuve investigando en Chiapas, los jóvenes se negaban a participar en la cooperativa de producción de la cual era miembro su padre, así como en los cargos eclesiales, y tenían como horizonte la migración. Sus declaraciones hacían referencia a que no estaban de acuerdo con la manera de hacer política de sus mayores. En otra investigación que estoy realizando en una zona urbana-popular del Distrito Federal; jóvenes egresados de la secundaria técnica también manifiestan su desinterés por la política tradicional, junto a una reivindicación de los derechos de los jóvenes y de las organizaciones medioambientales. Una parte de estos egresados se ha apropiado de algunos símbolos de la cultura punk, sin ser parte de esa cultura juvenil. Lo interesante es que lo hacen de una forma débil; se peinan con puntitas y gel, o se hacen luces en el pelo, o un piercing, sin llegar a adoptar en su totalidad el estilo punk. Me interesa destacar que es fundamental no generalizar, y no hablar de los jóvenes mexicanos como un conjunto homogéneo, sino referir a grupos específicos.

En el marco del diplomado pude no sólo desnaturalizar la categoría joven y preguntarme por la construcción social del sujeto juvenil. También me pregunté por el surgimiento del joven como sujeto social, y relacionar su origen con la escuela, vínculo que no había considerado con esa claridad. De igual manera pude hacer un recorrido por las estigmatizaciones que envuelven los mundos juveniles. En este sentido, también, el diplomado fue un espacio para hacerse preguntas que no me había hecho antes y que estuve en condiciones de explorar.

Existe una tendencia a estigmatizar a los jóvenes marginados, a verlos como una amenaza. Esto se ha hecho presente tanto en el sentido común como en las políticas públicas que han generado programas para jóvenes, al caracterizarlos como población de riesgo. Léase como población que puede ser peligrosa, siempre para los grupos sociales de élite. Este tipo de estigmatizaciones son más fuertes cuando involucran a grupos de jóvenes que manifiestan claramente su oposición al sistema social, político y económico vigentes. Además percibo una tendencia a poner en los jóvenes la responsabilidad de lo que sucede, mientras el sistema no se responsabiliza o no es cuestionado por estas fallas. Las visiones acerca de los jóvenes desde los adultos tampoco son únicas, ya que un número significativo de éstos valora la juventud y empatiza con ella.

Según algunos autores la identificación de los adultos con la juventud como signo de juvenilización, coexiste con la estigmatización que hacen de los jóvenes como sujetos. La juvenilización de los adultos es muestra de una inconsistencia en la lógica de estigmatización hacia este sector; sobre todo en las clases medias existe una tendencia a

descalificar a los jóvenes atribuyéndoles características negativas como: apáticos, indiferentes, apolíticos o con demasiada libertad sexual, e irrespetuosos de los mayores.

El cambio en mis concepciones, los logros en el transcurso del diplomado, junto con la conciencia de que convergen varios procesos sistemáticos de aprendizaje (al mismo tiempo que cursaba el doctorado y otro curso de postgrado en Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sobre jóvenes, educación y trabajo), se hacen evidentes en uno de los ensayos que realicé en los módulos finales. Un punto a destacar es que mantuve una posición crítica con respecto a mi propia tesis doctoral. Este había sido uno de mis propósitos al ingresar al diplomado, el cual me permitió darme cuenta de dónde estaba y para qué.

El diplomado hizo posible una mirada de segundo nivel, una ampliación de perspectiva de mi propia producción, que por estar tan cerca estaba también tan naturalizada. Cuando empecé el curso, sin duda, contaba con una menor formación en el campo de la juventud. Mis otros cursos aportaban al enriquecimiento del tema de la juventud, pero son formaciones diferentes; sabía más sobre educación, trabajo, y educación y trabajo que de los jóvenes. El desarrollo de la especificidad de los mundos juveniles, aunada a los demás temas, fue una constante de aprendizaje. En este sentido, ha cambiado mi enfoque y el proyecto que tenía ahora me resulta un poco ajeno.

El diplomado hizo posible una mirada crítica específica sobre el proyecto de investigación que estaba realizando como tesis doctoral; un ejercicio reflexivo que me permitió valorar positivamente algunas opciones que había tomado. Observo que mantuve la misma posición desde

el principio del proyecto, la de investigar desde los sujetos. La tentación fácil hubiera sido la de realizar un estudio curricular de la educación en la secundaria técnica. Esa opción siempre la descarté. Como parte de este proceso percibo que mi posición semeja una defensa de los jóvenes, en el sentido de valorarlos, de desmontar las estigmatizaciones, de estar de su lado.

A pesar de la diferencia generacional entre los jóvenes sobre quienes investigué y yo, de que los contactos se hicieron desde la escuela o desde el centro de formación, en su mayoría, logré crear una cierta confianza y me sentí cómoda; en ningún caso fui la adulta que va a preguntar en forma impositiva para extraer datos. Los jóvenes se veían contentos de ser escuchados y se permitieron ser críticos, ser bastante auténticos, así lo sentí. Todos estos procesos se pueden leer en el texto entre líneas o en forma más explícita. He estado abierta a moverme, a cambiar mi proyecto, a cambiar la metodología, a cambiar los sujetos, en procesos donde se combinaron la expansión con la búsqueda de la especificidad, siguiendo lo que iba viendo en la realidad, en particular orientándome por las conversaciones con los propios egresados.

Esta decisión de mover el campo de la investigación, también se señala en el texto. Estuve en una permanente vigilancia epistemológica, observando tanto las condiciones objetivas como las subjetivas. Estas condiciones han sido explicitadas en parte en el texto. Así cumplí con el proceso de objetivación del sujeto objetivante descrito por Bourdieu. El texto plasma el diálogo entre la teoría y las voces de los entrevistados; la teoría no fuerza la realidad, sino que permite mirarla pero con la conciencia de que es un filtro. Al mismo tiempo la teoría, tanto en el texto como en mi experiencia, fue consultada y fue muy útil para pensar

lo que estaba investigando. El escrito muestra el proceso de la investigación: explicita el enfoque, la metodología, el desarrollo del trabajo de campo. No di cuenta de una visión idealizada de los jóvenes, más bien reseño los obstáculos, mis propias limitaciones.

El diplomado posibilitó una mirada penetrante acerca de las limitaciones del proyecto doctoral, incluida la propia condición de ser una tesis de doctorado. Estuve consciente de las limitaciones del texto y del proyecto. A modo de ejemplo, que los jóvenes hayan sido contactados en su mayoría desde un espacio institucionalizado (la escuela y/o el centro de formación técnica) sin duda habrá condicionado sus testimonios; que la entrevistadora haya sido yo; mujer, adulta, aunque me vea jovial, con aspecto de intelectual, de maestra quizá, seguramente también condicionó sus palabras. La referencia a que estoy haciendo un estudio sobre la secundaria técnica también puede haber resultado poco clara o al menos resultar insignificante para los jóvenes, para abrirse y participar plenamente en mi encuentro con ellos.

Una limitación que observé en el texto, y por supuesto en mi propio proceso, es la necesidad de trabajar algunas categorías teóricas como la de representación social para indagar cómo los jóvenes se ven a sí mismos en su condición de jóvenes. El hecho de que mi problema esté referido a la educación secundaria técnica, me obligó a focalizar el estudio en jóvenes, educación y trabajo, y a olvidar la condición juvenil como algo más inclusivo y complejo, que no se limita al campo de la educación y del trabajo. Este tipo de aprendizajes logrados en el diplomado fueron propiciados por ejercicios como realizar una lectura crítica y exhaustiva del proyecto de investigación de otra participante, lo cual me sirvió para reafirmar algunas opciones que yo tenía, o encontrar limitaciones de mi proyecto a través del suyo.

Por otro lado, el diplomado también me obligó a hacerme una disciplina de trabajo, a no eludir las tareas por las otras que ya tenía, e igualmente requerían de mi. A pesar de mi natural tendencia anarquista, seguí de cerca los lineamientos y las entregas, en su casi totalidad.

La plataforma, las tareas

Hablando de la plataforma del diplomado, la experiencia del diario me permitió consolidar aprendizajes y regresar sobre categorías y experiencias que había tenido con anterioridad. Al mirar el diario se hacen presentes notas dispersas, diálogos internos que, sin embargo, dan cuenta de un punto de vista que se va construyendo. También observo que puedo disentir con la voz oficial (cristalizada en los módulos), y que puedo comparar las categorías presentadas con mi propia experiencia. En la plataforma, precisamente en el diario, encontré un espacio para entrelazar los conocimientos que iba adquiriendo. Al mirar sus fragmentos desde el presente sigo sintiendo la pertinencia de lo que se dice, sigo sintiendo que no estaba hablando desde el sentido común, sino que el acercamiento a un conocimiento especializado estaba dando frutos.

Por su parte, las tareas que implicaron incursionar en campos tecnológicos nuevos, como armar un blog, me produjeron sentimientos encontrados: impotencia, sensación de que no iba a poder, disposición a preguntar y a pedir “ayuda”, y finalmente la satisfacción por la labor cumplida. En relación con estas tareas me sentí sola, sin una estructura de acompañamiento suficiente desde el diplomado. Entre otras, la tarea concerniente a lectura del lenguaje cinematográfico, me permitió hacer algo que me encanta: mirar películas y pensarlas, buscar sentidos, transitar de una huella a un universo más complejo.

En una película argentina reciente, *Buenos Aires, Km 100*, se da cuenta de una agregación juvenil de chicos de la educación media, de un pueblo de la provincia de Buenos Aires (de allí el nombre). En ese pueblo donde no pasa nada, se genera una cultura juvenil solidaria en que sus miembros se juntan en la calle para simplemente estar; se apoyan mutuamente; crecen juntos; la mayoría logra permanecer en la escuela mientras se van diferenciando y autonomizando de los adultos, en particular de sus padres. Al interior del grupo se observan peleas menores, dolores y diferencias entre los que siguen estudiando y los que dejaron los estudios para trabajar; los que son amados y protegidos por sus padres *versus* los que cargan a sus padres, quienes los marcan negativamente. Uno de los personajes carga con la historia de su madre quien se prostituye con los camioneros de paso por ese lugar, mientras otro carga con su papá, que lo explota obligándolo a trabajar de forma excesiva. Aparece también la violencia física externa al grupo, la de una pandilla de los más grandes, que aparece como una permanente amenaza. La película muestra que incluso la vida en un pueblo tranquilo tiene su cuota de violencia; pone de manifiesto también que estos jóvenes cambian de diferente manera, uno se conforma, otro se destruye, otro empieza a caminar hacia la universidad y hacia la normalización de la vida. No hay un sólo camino ni final feliz, sólo la construcción de trayectorias de vida más o menos solidarias, más o menos acompañadas u obstaculizadas por los adultos.

Otro de mis logros al haber cursado el diplomado, es la capacidad para inferir un cierto patrón, común en la diferencia, a partir del análisis de material fílmico. Desde el cine actual, o más lejano en el tiempo, las imágenes dan cuenta de que las agrupaciones juveniles re-significan la cultura dominante al intentar

llevar algunas formas de convivencia solidaria con sus pares (aún en condiciones de violencia social extrema), marcadas por su origen de clase y/o la condición de migrantes, la vida familiar o su ausencia, los adultos, y su disposición o no a contribuir con la construcción de la autonomía de los jóvenes.

Entre otras cosas, el diplomado creó las condiciones para que elaborara un ensayo final con el uso de las herramientas de la plataforma moodle (como el diario) y con las bases que me proporcionaron las lecturas, ejercicios y tareas. En él cuestiono los marcos de la última tarea, vuelvo e interpeleo a la pregunta... y al mismo tiempo, hago la tarea. Ante la pregunta-guía: ¿qué desafíos implica trabajar desde la transdisciplinariedad y desde la diversidad epistemológica? mi respuesta resultó esquivada. Reflexioné acerca de los temas, leí los textos sugeridos, y seguí preguntándome: qué hacer con esa pregunta.

Finalmente, parafraseando a Derrida, tomé la decisión de que el ensayo buscaría desenvolver la pregunta y volver sobre ella antes que responder. Asimismo, en ese escrito aspiré a crear un paisaje o un lugar de experiencia, que fuera habitado por la pregunta. Los textos que sustentan el ensayo son importantes por su capacidad reflexiva. Por un lado, *Abrir las ciencias sociales*, un esfuerzo colectivo de la comisión Gulbenkian, elaborado en los años noventa, bajo la coordinación de Wallerstein, donde se ponen en crisis las ciencias sociales, en particular la organización por disciplinas. Por otro, el texto “La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias”, de Boaventura de Sousa Santos⁴ (el cual es parte de una obra mayor), la cual precede al

primero unos 10 años. Este segundo texto propone, justamente, una posición abierta y plural para construir y comprender el conocimiento del mundo social. Es decir, me valí de otro cúmulo de herramientas para abordar las interrogantes lanzadas y/o generadas desde el diplomado.

5. Lo que puso límites a la tarea

Que el diplomado es de una modalidad a distancia. Los participantes nunca nos conocimos personalmente. Fuimos sujetos que intercambiamos palabras en una plataforma virtual. Había algo fantasmal en eso. Posteriormente una invitación desde el propio diplomado a un seminario presencial referido a juventud, hizo posible que algunos de los participantes nos encontráramos por primera vez. La experiencia fue fraterna, como si nos hubiéramos conocido de hace tiempo. Quizá no cara a cara, pero de algún modo nos conocíamos. La modalidad virtual condicionó la tarea y los aprendizajes; el significante significa...

Que el diplomado mantuviera una estructura escolarizada evidente, entre otros síntomas: *a*) en el hecho de poner notas; *b*) al establecer actividades y tiempos de una manera rígida; *c*) al sobredimensionar la exigencia (como si los participantes estuviéramos allí de tiempo completo); y *d*) al emplear con fines didácticos cuadros que condensaban la información y simplificaban el conocimiento. Estas maneras de enseñar se encuadraban en una relación pedagógica que se caracterizó por un enmarcamiento fuerte. Siguiendo a Bernstein, cada uno en su lugar: el docente era portador de saber, dueño de certezas..., mientras el estudiante debía responder/

⁴ Boaventura de Sousa Santos, *Una epistemología del Sur*, México: Clacso Ediciones, 2209.

cumplir con las actividades que se le solicitaban. En una ocasión una docente nos trató de más como a menores de edad, como a los que no estaban haciendo lo que había que hacer. En este sentido, tuvo presencia la relación jerárquica entre docentes y tutoras por un lado, y estudiantes por otro.

El acompañamiento de las tutoras seguía la orientación escolarizada: poner las tareas, dejar claras las instrucciones, asesorarnos en las reglas, y calificar los textos que producíamos, a pesar de la opción de la modalidad a distancia. Siempre el trato fue amable y considerado; siempre o casi siempre las tutoras estuvieron presentes. Pero sentí el acompañamiento centrado en lo formal, más destinado a dejar clara la tarea que a debatir y producir conocimiento colectivo. Un proceso similar sucedió con los docentes: estaban presentes en el módulo y bastante ausentes en la plataforma, en el momento de dar su palabra, de comprometerse con la palabra. Sin duda hubo diferencias de los docentes entre sí y de las tutoras entre sí. Hubo uno o dos docentes que sí estuvieron presentes.

Por su parte, los estudiantes seguían este modelo escolarizado sin chistar. Su participación en la plataforma era escasa, al igual que el intercambio entre nosotros. Los participantes funcionaron como estudiantes pasivos o reactivos. Cuando la tutora ponía una actividad, una pregunta, la tendencia predominante fue “contestar” sin volver sobre la pregunta; aún más, contestar en paralelo, contestar a la tutora pero sin dialogar ni recuperar los aportes de los otros participantes. El mismo tipo de participación radial, desde y hacia el maestro, propio de la escuela tradicional. Hubo repetición de los patrones tradicionales, pese a su enmarcamiento en otra modalidad. Muchas de las participaciones fueron hechas desde

el sentido común, sin una lectura previa de los textos recomendados. Se observaba una compulsión por participar, especialmente cuando estábamos en el límite de las fechas de terminación de una actividad; deseos de participar para cumplir, para ser certificado.

Mi comportamiento fue atípico, ya que intenté un camino más crítico, liberado de la evaluación, colaborativo, entre pares. La manera de funcionar de los otros participantes me producía cansancio y ganas de irme, pero me quedé. Me daba enojo con mis propios compañeros/as. Entonces me sentía sola, nuevamente, yendo contracorriente, buscando el diálogo con los otros, haciendo participaciones donde presentaba mi experiencia, donde me basaba en los autores en vez de divagar sobre el tema, a partir de alguna idea general. Sobre todo me sentía invisible; algunas veces entré a la plataforma, escribí algo, y el siguiente compañero/a escribía otra cosa, sin la alusión a mi comentario, como si no hubiera leído mi texto. Esto pasó una y otra vez.

El nivel de conciencia en el que se movían algunos de los participantes también influyó en el diplomado a modo de una ausencia. Algunos estudiantes diferenciaban política y ciencia, y proponían que la política debía “estar ausente” de la ciencia, y en consecuencia de la investigación social. Otros le asignaban a la teoría un papel central, antes que a la realidad. Las tutoras nos dejaron solos/as en ese sentido, no entraron para comentar las participaciones “en paralelo”, ni tampoco lo hicieron cuando, desde mi punto de vista, fue necesaria alguna clarificación conceptual o ética, o ambas, acerca de algún principio básico e indeclinable. Y entonces, yo lo hice. Sin duda, vista desde aquí, mi participación era necesaria.

En la estructura escolarizada del diplomado, contaron más los conocimientos, en

particular la información, más que la experiencia de los participantes. El sujeto de la experiencia estuvo ausente. También la evaluación parecía estar antes que los aprendizajes. En este sentido se reprodujeron comportamientos propios de la modalidad presencial tradicional en la plataforma virtual. Estas fueron para mí las cosas que nos pusieron de vuelta en un curso donde se yuxtapusieron; un enfoque academicista con una perspectiva pedagógica tradicional (o autoritaria en el sentido antes descrito), además de una orientación tecnológica. Lo anterior tuvo lugar al mismo tiempo que el diplomado suscribía una posición política crítica y proponía realizar lecturas críticas.

El diplomado buscó que transitáramos por diferentes modalidades virtuales, tales como: escritura en el procesador de textos, elaboración de gráficos, mapas conceptuales con programas especiales, textos en Power Point, creación de sitios Web, intercambio a partir de un blog, participación en el chat, etc., incluso, en ocasiones, parecía que esto era más importante que el sentido de la tarea.

El punto crítico del diplomado no fueron los “contenidos”, ni las características de la plataforma, ni la opción por la modalidad a distancia, sino el enfoque pedagógico que establecía un centro de saber y de poder. Una revisión de dichos criterios implicaría una disposición del equipo de docentes y organizadores, a mirar su propia práctica, su concepción de lo que es enseñar o aprender, su visión acerca de un adulto que se anima a participar en este tipo de formación, lo que busca, lo que puede hacer. Sigo pensando que los módulos, y en particular los textos centrales y las actividades, fueron muchas veces abstractos, como si la experiencia del autor no estuviera allí, como si faltara densidad. Por el contrario, creo que todo lo que sucedió en la plataforma fue un síntoma de

un modelo pedagógico que se expresó en relaciones, y formas de aprender e intercambiar. Los participantes se acomodaron a ese modelo, buscaron “encajar”; los más rebeldes, se resistieron críticamente al modelo; los más adaptables, se hicieron uno con él.

Entonces para mí la tarea es pensar el diplomado como un ejercicio de lectura y escritura, como un lugar de experiencia, donde sea posible generar relaciones igualitarias de saber. Esta orientación implica que los módulos dejan un lugar para la apropiación por parte de los participantes, para que los mismos puedan ser pensados como lugares de producción colectiva de conocimiento, no como espacios de transmisión de certezas. Implica reconocer los saberes del otro y dar un lugar y un tiempo para su manifestación.

Por otro lado, la invitación que nos hicieron a evaluar el diplomado abrió una posibilidad de transformación. Sin embargo, al revisar algunos textos elaborados por diferentes participantes, me he quedado pensando que ahora, como parte de la evaluación, volví a sentir lo mismo, a experimentar la misma sensación que cuando participaba en el diplomado. En efecto, leí propuestas a futuro, leí propuestas acerca de cómo debería ser el diplomado, leí textos que decían en extenso quien era el que estaba escribiendo, sin duda una forma de legitimación, o cuál era el contexto social en el que estaba inserto. Leí propuestas especializadas o sectoriales... alguien habló de lo pedagógico, otro de la educación a distancia... Lo que no vi fue gente hablando de su propia experiencia en el diplomado, de cómo lo había hecho, de qué cosas se daba cuenta que era necesario cambiar. De vuelta sentí que el sujeto de la experiencia se ocultaba entre las palabras. Mi invitación es entonces a salirnos de la estructura del tratado para pasar al ensayo, a la escritura fragmentaria, a mostrarse, para compartir y ser.

6. Preguntando a la pregunta: una propuesta para generar conocimiento disciplinar

¿Qué desafíos implica trabajar desde la transdisciplinariedad y desde la diversidad epistemológica? En primer lugar puedo debatir el hecho de por qué hacer referencia a desafíos, término consagrado por la planeación estratégica, la cual ha sido, valga la redundancia, una de las principales estrategias del modelo educativo neoliberal. Por qué no preguntarse por el proceso que tiene lugar cuando se trabaja desde un enfoque transdisciplinario y de diversidad epistemológica... Desafíos, logros, limitaciones, son parte de un mismo esquema que quiere llegar a un lugar tranquilo donde se ha resuelto o “matado” eso que, desde ese modelo, es denominado el problema.

Hecha esta aclaración, intento comprender qué es un desafío. Al revisar el diccionario de Moliner, la única pista que encuentro es que el desafío se enfrenta, se afronta... existe un sujeto dispuesto a hacer algo con eso que se presenta y lo detiene para alcanzar una meta. En consecuencia, el desafío está referido a un horizonte, a un propósito que queremos alcanzar; para lograr ese algo... es necesario sortear el desafío. El desafío es un paso necesario o es parte de lo que queremos lograr, es parte de una tarea o proyecto. El desafío puede ser entendido como una tarea, inscrita en una tarea mayor. Así las cosas, entiendo lo que están preguntando, y que es necesario enfrentar, afrontar... para lograr un enfoque transdisciplinario y de diversidad epistemológica.

En segundo lugar ¿qué es la transdisciplinariedad? En la palabra todavía está presente disciplina, al mismo tiempo la categoría da cuenta de un tránsito, de algo que se construye en el camino, que es más que la suma

o la integración de varias disciplinas; que se construye entre y a través de las disciplinas, para dar lugar a algo nuevo. Cuando Piaget creó la epistemología genética, aludía a una materia nueva, que no se limitaba a integrar a las epistemologías existentes, a una transdisciplina. Por su parte cuando Barthes fundó la semiología, dijo algo similar al definir ésta como translingüística. Entonces puede decirse que la transdisciplinariedad consiste en esa capacidad de leer desde otro lugar, desde un lugar que antes no existía, y de crear una experiencia de lectura que incluye todos los campos (u objetos de estudio, en un lenguaje más tradicional) y las disciplinas anteriores. La transdisciplinariedad se diferencia de la interdisciplinariedad y de la multidisciplinariedad, ya que en ellas sigue viva la estructura de campos del conocimiento. En efecto, mientras el enfoque multidisciplinario permite la colaboración entre disciplinas que mantienen su autonomía en términos de campos (objetos) y métodos, la interdisciplinariedad busca la convergencia y la integración. Sin embargo en ambos enfoques las disciplinas siguen siendo el fundamento principal. En la transdisciplinariedad, por su parte, asistimos al intento, todavía en construcción, de algo nuevo.

A modo de conjetura me parece que son ejemplos de enfoques y trabajos transdisciplinarios: la crítica cultural, donde se trabaja desde y a través de varios lugares (el psicoanálisis, los estudios de género, la sociología, la filosofía, la historia, la crítica literaria...) o las pedagogías feministas que buscan crear algo nuevo, en tránsito y diálogo con las pedagogías críticas (de autoras como Nelly Richards o Jennifer Gore). Entonces, para decir algo acerca de ¿qué desafíos implica trabajar desde la transdisciplinariedad y desde la diversidad epistemológica?, en lo que respecta a las juventudes, los estudios sobre jóvenes transitan de manera conjunta

con enfoques desarrollados en otros lugares, pero que pueden ayudar a modelar una nueva perspectiva para trabajar con los sujetos que estudiamos y con quienes trabajamos y convivimos desde la experiencia.

El ensayo cumplió con la tarea asignada; desarrolló el tema, presentó el pensamiento de los autores y buscó integrarlos, y al mismo tiempo los autores fueron mirados desde mi propia experiencia. En mi vida personal fui buscando un enfoque transdisciplinario, porque sentía que la sociología no me alcanzaba para dar cuenta de la realidad, porque me llevaba a una visión que sentía como reducida, empobrecida, ajena, seca. En este sentido, el mío fue un camino desde la experiencia. La vía adoptada por Wallerstein es diferente, más compleja, más disciplinar... con movimiento. Para “abrir las ciencias sociales” Wallerstein las historiza, demostrando que son parte constitutiva de la modernidad, de la racionalidad instrumental.

En relación con el punto anterior, destaca que: “la ciencia social es una empresa del mundo moderno, sus raíces se encuentran en el intento, plenamente desarrollado desde el siglo XVI, y que es parte inseparable de la construcción de nuestro mundo moderno, por desarrollar un conocimiento secular sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de validación empírica”.⁵ Para la comisión Gulbenkian, la ciencia se construyó legitimándose a partir de establecer diferencias con el conocimiento ordinario; aún más, la comisión enfatiza que la ciencia en el siglo XIX fue equivalente a la ciencia natural. También se destaca el proceso de profesionalización y disciplinarización del conocimiento durante el mismo siglo, que

tuvo lugar junto con la reactivación de las universidades. No sólo se crearon múltiples disciplinas en el siglo XIX (la sociología, la psicología, la antropología...) sino que éstas se diferenciaron de la filosofía, la cual pasó a ser un espacio de generalidades, y mejor se adoptó un método que trataba a los fenómenos como si fueran cosas, que buscaba los fenómenos afuera de la mente, para observarlos y medirlos.

Esta ciencia objetiva permitió al científico salir fuera de la mente al adoptar un método único, y desenvolverse principalmente en los hoy llamados países desarrollados, en particular Gran Bretaña, Francia, las Alemanias, las Italias y los Estados Unidos. Tuvo lugar en Europa, y luego en Estados Unidos, mientras ejercían el dominio del mundo. Finalmente, el texto de Wallerstein y su equipo pone de manifiesto que esta construcción compleja de las ciencias sociales fue útil para los Estados nacionales, en términos de “reforzar su cohesión social”,⁶ así como para crear conocimientos separados de la política. Así se fueron institucionalizando tanto la enseñanza como la investigación. Se diferenciaron las ciencias nemotécnicas (economía, sociología, ciencia política) que aspiraban a establecer leyes generales reduciendo a los sujetos a casos, y apelando a la segmentación analítica, al igual que al control de los diferentes factores. De este modo se fueron institucionalizando las ciencias sociales, en un proceso en el cual cada una buscó diferenciarse de la otra...

Desde mi punto de vista la tarea de construir la transdisciplinariedad, y los desafíos que conlleva, son al mismo tiempo los desafíos de la diversidad epistemológica. Ciertas palabras de De Sousa me confirman esta

⁵ Immanuel Wallerstein (Coord.), *Abrir las ciencias sociales*, México: Siglo XXI, 1996, p. 4.

⁶ *Ídem.*, p. 19.

conjetura. De Sousa empieza diciendo en un texto (que es parte de un trabajo mayor, denominado *Reinventar la emancipación social*)⁷ que la modernidad se asocia con la emancipación, con la expectativa de la gente corriente de que la vida puede ser mejor. Sin embargo, la experiencia se ha distanciado de esta expectativa, aun cuando se siga aspirando a un mundo mejor. En este marco, De Sousa no solo nos confirma la crisis de las ciencias sociales, sino que formó un grupo para hacer algo similar a lo realizado por la comisión Gulbenkian, y al mismo tiempo diferente; abrir las ciencias sociales, con un sentido emancipatorio donde estuvo presente en mayor grado el debate epistemológico.

De Souza muestra que la ciencia social se sigue haciendo y legitimando desde el Norte; ellos nos estudian, mientras nosotros estudiamos lo propio, lo local, el Sur. Igualmente, ellos hacen teoría de la democracia, mientras en el Sur hay experiencias democráticas interesantes. En el mismo sentido el Norte niega el conocimiento que se ha producido en el Sur. De allí que De Sousa destaque que “no es fácil desarrollar un proyecto internacional fuera de los centros hegemónicos, pues vivimos dependiendo de sus principales postulados y autores”.⁸ Asimismo, el autor afirma que esta relación de subordinación genera que muchas experiencias del Sur se tornen invisibles, no se legitimen, lo cual implica un desperdicio de experiencia social, que justamente muestra la existencia de alternativas de transformación, mientras que desde la teoría se nos dice que no hay nada que hacer. Este

tipo de racionalidad que el autor denomina indolente o perezosa se caracteriza por contraer el presente, ya que deja de lado las experiencias; homogeniza, establece jerarquías, reduce en función de sus intereses, y expande el futuro que se presenta como predeterminado e igual para todos, siempre en expansión. La propuesta de De Sousa es la contraria; expandir el presente, dando cuenta de estas experiencias sociales invisibles, y contraer el futuro, en el sentido de pensar que es necesario cuidarlo para generar un cambio significativo y posible a favor de la igualdad.

Como parte de mi crítica, el ensayo que realicé se pregunta por la falta, por los pendientes de los autores. ¿En qué medida el texto de la comisión Gulbenkian permite pensar los desafíos que implica trabajar en términos de un enfoque transdisciplinario? Sin duda constituye un punto de partida, un análisis de situación y una propuesta de reestructuración de las ciencias sociales desde un colectivo de intelectuales de valor. Pero no debemos olvidar que el esfuerzo fue hecho desde occidente y en los años noventa. El texto omite el trabajo de los sociólogos de la liberación como Franz Fanon u Orlando Fals Borda; a educadores como Freire; al colectivo que se constituyó como educación popular en América Latina; a las corrientes de la investigación participativa y la sistematización educativa en la misma región; a la consolidación de una escuela etnográfica, especialmente en México, así como en otros países; los intentos de crear en los setenta una sociología nacional, en particular en Argentina en los setenta, así como los estu-

⁷ Boaventura de Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Encuentros en Buenos Aires*, Buenos Aires: Clacso, 2006.

⁸ *Ídem.*, p. 18.

dios culturales que se desarrollaron en Chile en torno a Nelly Richards desde los años noventa hasta el presente.

Quiero decir con esto que las ciencias sociales están aún más abiertas de lo que plantea el texto de la comisión, y que cuentan con un enfoque emancipador que se ha consolidado y complejizado. Al mismo tiempo, están más cerradas, ya que el modelo neoliberal ha buscado homogenizarlas mediante sistemas, incluso de presión económica (concursos, becas, programas de formación, conferencias, pasantías). Esta referencia al modelo neoliberal está ausente en el texto de la comisión.

Al final el texto que desarrollé se independiza de los autores y logré plantear una posición un poco más singular, aunque siempre intertextual y en deuda con otros textos, en tanto, el primer desafío para trabajar desde la transdisciplinariedad, es la transformación del sujeto que se dedica a las ciencias sociales (la asunción del compromiso de ser transdisciplinario). Los otros desafíos guardan relación con cambios en las reglas de juego del propio campo y en sus relaciones con el poder. Los otros desafíos se inician al deconstruir y desmontar el proceso de construcción de las ciencias sociales, haciendo un nuevo ejercicio de memoria acerca de qué se ha hecho y qué no, y bajo qué condiciones sociales y políticas, para llevar a plantearse qué hacer en el horizonte actual en el marco de grupos de trabajo, es decir, de comunidades de aprendizaje.

Este diagnóstico de situación no está hecho, aun cuando es muy pertinente el esfuerzo hecho por la comisión; se necesita hacerlo desde América Latina, recuperando todos los intentos por una ciencia otra. Se requiere estar dispuesto a participar y producir

conocimiento en el marco de colectivos. Estamos en presencia de un número significativo de instituciones y de investigadores que trabajan aislados, buscando su supervivencia institucional, defendiendo intereses particulares, siguiendo los temas que permiten conseguir mayores recursos. En este juego, el interés por lo social ha desaparecido en un cierto grado. De allí que el principal desafío para trabajar en forma transdisciplinaria sea la ruptura con la naturalización de las formas neoliberales de producción de conocimiento.

Existen grupos de investigadores que están en otro lugar diferente al neoliberal, que trabajan en cooperación entre ellos, así como con organizaciones y movimientos sociales. Sigue vigente el planteo de Horkheimer acerca de que la crítica en ciencias sociales significa el compromiso irrestricto con la denuncia de la desigualdad, con la defensa de la justicia. Sin embargo, este planteo requiere ser resignificado. La ecología de saberes que propone De Souza, marca una manera de hacerlo. Podemos pensar en cambios organizacionales. A modo de ejemplo, crear estructuras matriciales e impulsar el trabajo por proyectos, organizar grupos transdisciplinarios de investigación en las universidades, donde participen profesionales de diferentes disciplinas, y/o buscar temas de estudio que puedan ser abordados simultáneamente desde varias disciplinas en diálogo entre sí (las migraciones, el medio ambiente y la contaminación, la desigualdad de género, la violencia escolar...). Sin embargo, antes está presente el tema del sentido. El desafío es dialogar en torno del sentido de la transdisciplinariedad, así como pensar y actuar en forma transdisciplinaria, que implica estar dispuesto a reinventar, a correr las fronteras.

A modo de síntesis

El diplomado fue para mí el lugar de una afirmación y el lugar de una desestabilización, ambas necesarias. También fue un lugar de encuentro, ante la soledad intelectual en que suelo moverme, ante la falta de comunidad. En todo momento estuve dispuesta a terminar el proceso del diplomado. Aún más, en todo momento el curso tuvo la fuerza para despertar en mí la pasión por lo que estaba leyendo, escribiendo. En modo alguno el diplomado fue para mí un trámite burocrático, para alcanzar una certificación. Desde el diplomado se crearon condiciones para el compromiso, básicamente una estricta planeación, un cuidado del encuadre, un conocimiento preciso y crítico puesto sobre la mesa, al que lograban acercarnos (a mí, como a otros participantes).

Como se dice desde el sentido común, las cosas se valoran cuando faltan. Con el paso del tiempo valoro más el diplomado, me hace falta. También lo valoré en su momento y por eso me quedé hasta el final. En las condiciones reseñadas en el punto anterior, y no a pesar de ellas, siento que he aprendido y estoy contenta con el proceso y los resultados. La palabra contenta, me parece rotunda. Estoy consciente de que aprendí, que no soy la misma. Ciertamente, es lo que yo aprendí. Otro podrá haber aprendido más o menos de lo que compartí con el lector. Depende de la historia previa de cada uno, de cuánto nos comprometimos, de cuánto le dedicamos.

El diplomado en su conjunto fue para mí un ejercicio de lectura. A su vez, la lectura puede ser leída como una experiencia. Así las cosas, fue para mí un lugar de experiencia, un lugar de construcción de comunidad, en las condiciones posibles. Aún cuando no

está pensado para ser comunidad de indagación, logré apropiarme del espacio y hacerla.

Cierto, se pueden hacer mejoras, desde algo tan sencillo como contar con un espacio presencial periódico, pese al predominio de lo virtual, hasta llegar al nudo y pensar de nuevo la relación pedagógica, y en particular el acompañamiento, para liberarse de los sutiles mecanismos del control desde un centro. También considero necesario pensar la forma de conceptualizar y hacer investigación desde el diplomado. Y esto es largo de pensar... No se puede limitar a poner más tareas, o a exigir proyectos. Estoy hablando de generar una manera reflexiva de pensar y actuar. Un espacio colectivo y presencial de cierre me parecería igualmente necesario y significativo.

Sin embargo, lo que cuenta es que un grupo de investigadores, de gente que sabía acerca de los jóvenes, que los respetaba, que los veía en su singularidad, se animara a hacer este diplomado. Cuenta también que un grupo de jóvenes y adultos se haya animado a postular, ingresar, hacer y completarlo. Sobre todo en un momento histórico en que los jóvenes son negados, una y otra vez, en nombre de múltiples formas de racismo y de violencia.

Cuenta también que me haya apasionado con el diplomado, y puedo asegurar que a otros también les pasó. Si el diplomado contribuyó a que sea hoy más sujeto, esto es un hecho importante, pues permitió algunos espacios grupales de construcción de conocimiento, también sirvió. Si hoy nos invitan y nos quieren escuchar, eso cuenta. Habla de un cierto deseo de transformación. Nuestra tarea es construir a partir de lo que hay. El resto se lo lleva el olvido. Mientras lo escolarizado, como la basura, se queda en la orilla, y queda abierta la po-

sibilidad para que nosotros podamos navegar y buscar nuevos horizontes.

En sociedades como las nuestras, donde todo está cada vez más predeterminado y en donde a veces nos gana la impotencia ante lo que sucede, nuestra responsabilidad es politizar la vida cotidiana, hacer más igualitarias las relaciones en nuestros espacios de convivencia. Pensemos como hacer del diplomado un espacio para eso, para hacer relaciones más solidarias, ejercicios de la memoria, para la construcción de identidades móviles dispuestas para su propia impugnación.

Contexto

En un país como Colombia, con un Estado dedicado principalmente a librar la guerra contra la guerrilla y el narcotráfico, donde las organizaciones sociales han denunciado más de cuatro millones de desplazados forzados y el proceso de justicia y paz –por el cual se desmovilizaron los grupos paramilitares– no alcanza el objetivo de verdad, justicia y reparación para las víctimas; en una ciudad como Medellín, con un nivel de desempleo hasta del 18% y tan solo un promedio de 3.4m² de espacio público por habitante; los jóvenes son la población más vulnerable. Para la mayoría de ellos los años de juventud son la época del debate diario entre la educación y la guerra, entre los embarazos tempranos y el maltrato, entre el arte y la violencia. Los jóvenes pertenecientes a las clases más privilegiadas también se tienen que enfrentar a una sociedad conservadora que difícilmente entiende y atiende las nuevas expresiones de las culturas juveniles. Así, el potencial de la juventud, su capacidad de crear nuevas formas de relacionarnos, de construir salidas, se reduce a pocos años; los jóvenes de Medellín dejan muy pronto de ser jóvenes sin haber explorado sus capacidades en todas sus dimensiones, sin haber tenido la posibilidad de cambiar el mundo antes de tener que ajustarse a él.

A esta condición estructural y precaria, se suma el hecho de que los estudios de juventud en Colombia son demasiado recientes; hasta hace poco las personas pasaban de la niñez a la adultez con la rapidez del que pu-

diera tener hogar propio. Hasta la década de los sesenta y setenta los jóvenes del país, entusiasmados por las representaciones que la revolución hizo de ellos, participaron activamente como sujetos sociales y políticos que reclamaron su relevancia en las relaciones sociales, respondiendo enérgicamente a la desigualdad social enraizada en un sistema aún colonial. Los jóvenes eran entonces vistos como guerreros y revolucionarios, estigmatizados por las instituciones como guerrilleros violentos, subvertidores del orden establecido y desadaptados sociales. No reconocerle ningún valor a sus acciones políticas fue la manera en que el proyecto político hegemónico de nación –que se ha consolidado ahora– logró minimizar los efectos que pudieran haber tenido en la sociedad dichas expresiones, desviando toda la atención a la forma para que nadie pensara en el contenido.

Los jóvenes que vinieron después fueron presa del desencanto y en las situaciones más precarias, esta sensación de no futuro fue llevada al extremo de la realidad palpable en su pobreza diaria, obligándolos al suicidio del sicariato y las bandas al servicio del narcotráfico. Fue solo entonces que la pregunta por el joven como agente social importante que incide en las dinámicas de la sociedad en su conjunto, fue hecha por un puñado de investigadores y periodistas de las organizaciones sociales, que prendieron las alarmas sobre un fenómeno, tan obvio pero tan desechado, como el de que los jóvenes –so-

bretodo los más jóvenes— son producto de las sociedades en las que se insertan, son el síntoma más doloroso de las enfermedades que padecemos como conjunto social, son lo que somos de manera apasionada y visceral. Se tuvieron que sacrificar cientos, para que nosotros (la sociedad en su conjunto) prestáramos atención.

Hubo entonces un repliegue de la juventud, el comienzo de la apatía que ahora nos ocupa. Los jóvenes de la generación x parecieron no interesarse más por la política, ni la sociedad, ni la familia, ni la Iglesia, y entrar en una especie de estado asocial, una vuelta a sí mismos que supuso el encuentro con la identidad individual y grupal. En un país donde no existe una identidad nacional (ni nada que se le parezca) donde por nuestra historia y geografía podemos ser cualquier cosa, parecemos a cualquiera, donde fundamentalmente somos la diversidad —no reconocida— que sistemáticamente se ha tratado de homogenizar (Espinosa, 2000), las preguntas fundamentales no son: ¿a dónde pertenezco? o ¿cómo puedo cambiar el mundo?, sino: ¿quién soy? y ¿qué quiero? Las respuestas fueron lo que llamamos culturas juveniles, ninguna de ellas vacía de sentidos profundos, sino con puntos de vista claros, de modos de ver y hacer el mundo, las relaciones, el amor. Respuestas que chocan permanentemente con ese discurso predominante que quiere domesticar esa diversidad que hemos sido históricamente, y que habla de una tolerancia que solo estigmatiza la diferencia —de la que estamos hechos— y al final nos lleva a la aniquilación, porque además aquí “se tolera solo lo que no debe existir” (Marcial, 2004) lo que no debe existir se extermina.

En general la familia y la escuela atienden estupefactas de los jóvenes, con quines es realmente difícil lidiar dada la estructura

decimonónica de la escuela y el discurso sicologista de la familia, instituciones que ni siquiera juntas encuentran claridades prácticas para abordar la relación con sus jóvenes y no pueden más que representarla como apática, viciosa y perdida.

Sin embargo, en la realidad esa apatía no es tal, en Colombia en los últimos años muchos jóvenes de clase media y sin necesariamente una adscripción identitaria completamente definida, han sido gestores de grandes eventos políticos. Fueron ellos quienes en 1990 promovieron la Séptima Papeleta, una consulta popular que se incluyó en la jornada electoral donde se les preguntó a los ciudadanos por la necesidad de convocar una constituyente que tramitara una nueva Constitución, lo que desembocó en la redacción de la Carta del 91. Asimismo en 2007, una iniciativa juvenil, que nació en las redes sociales, dio paso a una serie de multitudinarias marchas para protestar contra el secuestro y pedir la liberación de los secuestrados en el país, que fue uno de los detonantes para que se realizaran algunas liberaciones por parte de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC).

Lo que sucede por otro lado, es que el sistema económico sí entiende la emergencia de estas culturas juveniles y aprovecha el potencial que encuentra allí, es posible que no se interese por la relación de los jóvenes con el “centro” social, pero sí por su vínculo con la economía, y cada cosa que las culturas juveniles han descubierto, recreado, interpretado y apropiado, ha sido convertido en producto de consumo. La clase hegemónica también lo ha entendido y cada iniciativa de las juventudes ha sido aprovechada para reproducir el *status quo*: su preocupación por el ambiente, su interés por la vida y los derechos humanos.

1. Mi experiencia

Este es el contexto social en el que llevaba poco menos de seis años trabajando con jóvenes –casi siempre de manera voluntaria y por supuesto empírica– cuando a finales del año pasado me enteré de la convocatoria para el diplomado *mundos juveniles*.

Llegué al tema de la juventud por casualidad, como voluntaria en un proyecto social; necesitaban ayuda para coordinar la logística de una serie de talleres y me pidieron que me hiciera cargo; trabajaríamos además en el recién atendido asentamiento llamado Altos de la Torre, ubicado en la falda nororiental del valle que acoge la ciudad de Medellín. Se trataba de aprovechar el proyecto de visibilización de estas comunidades que ya adelantaba la Corporación Región, para una iniciativa de micro-emprendimiento empresarial. Desde la coordinación general del proyecto se sabía que era muy posible que la iniciativa empresarial durara muy poco, ya que no se tenían recursos para hacer el acompañamiento adecuado que se hubiera necesitado a mediano plazo. Sin embargo, este proyecto creó un vínculo importante con esta comunidad, en los talleres participaron varios jóvenes que luego entrarían a hacer parte –con otros más que se sumaron– de los Centros de Interés que organizó la misma Corporación para esta población. Así fue como conocimos a los Jóvenes Construyendo Futuro, grupo que se conformó a partir de esos Centros de Interés y con el que seguimos trabajando hasta ahora.

Comencé siendo voluntaria en apoyo a la logística, producción y organización, pero rápidamente –tal vez por la empatía que generé con el grupo– comencé a ser tallerista, luego fuimos conformando un grupo interdisciplinario de profesionales y volun-

tarios que nos interesamos por el desarrollo de temas como el arte, la comunicación y la ciudadanía en jóvenes desplazados, con el fin de desarrollar proyectos con el mismo grupo de líderes –del presente y del futuro– en que se convirtieron los niños que habíamos conocido.

Mi trabajo fue siempre empírico y basado en la experiencia de campo, motivado en principio –y luego sustentado– por una empatía espontánea, que en lo personal y lo colectivo es lo que nos ha permitido un trabajo profundo de acompañamiento –y esperamos que a largo plazo de transformación– con los jóvenes. Muchos y varios han sido los aprendizajes que hemos obtenido con este trabajo; menos certezas, pero más valiosas aún, porque fueron el resultado de seguir nuestra intuición, y sobretodo, de la observación constante y meticulosa de cada aspecto de los jóvenes; de un ejercicio permanente de horizontalización de la relación con ellos a partir del objetivo principal de nuestras intervenciones: la restitución de la dignidad en y de los sujetos. Sin embargo, ninguno de nosotros es especialista en juventud, y aunque hay en algunos un bagaje filosófico y social importante, yo, como licenciada en publicidad sin especialización, tenía –y aún tengo– grandes vacíos conceptuales con respecto a la teoría de la juventud, también a las ciencias sociales y la filosofía.

En estas condiciones me acerqué al diplomado, precisando de herramientas conceptuales que dialogaran con el desarrollo intuitivo de mi experiencia, con el fin de enriquecer mi práctica y encontrar estrategias reales para fortalecer los procesos individuales y colectivos que acompaño; partiendo de la idea de que es en el proyecto de vida inmediato de los jóvenes, en la reconstrucción, recreación y validación de sus identidades, donde la sociedad colom-

biana será capaz de encontrar las respuestas a la dificultad que tiene para superar su crisis.

a. El diplomado

Es desde este lugar que me propongo hacer una reflexión sobre el desarrollo del diplomado, como una experiencia vivida por alguien que se mueve en el contexto y con los antecedentes descritos. Para hablar de la idoneidad de los conocimientos adquiridos no creo tener una manera en que pueda evaluarlos en términos de mejor o peor, para mí cada uno de los contenidos de estudio fue un aporte nuevo, enriquecedor y valioso en sí mismo, porque como ya he dicho, mi precariedad teórica así lo permite (uso esta palabra porque en términos de aprendizaje, dicha precariedad es una ventaja, hay pocos momentos de mayor disfrute y placer que aquellos en los que uno pasa de ignorar a conocer). En este orden de ideas para mí casi todo fue “nuevo” y siempre aplicable y complementario a mi trabajo en campo, por lo tanto, para hablar de idoneidad solo puedo nombrar, de manera resumida y somera, los conceptos que han traído consigo las mayores claridades que he adquirido a través del diplomado, con el fin de dar una idea de la relevancia que dichas claridades tienen en el contexto en el que se inscribe mi trabajo.

b. Lo pedagógico

El diplomado se dividió en un tronco común y una especialización, una ventaja, teniendo en cuenta que el tema tiene tantas vertientes como territorios posibles. Por supuesto elegí la especialización en intervención social, porque mi experiencia está ubicada en ese campo, y porque después de leer los textos introductorios, escritos por los profesores que impartían cada uno de los módulos, fue fácil hacer una elección; lo que quiero decir con esto es que los textos

publicados con este fin y para que cualquier aplicante o interesado los pueda leer, dan cuenta exactamente de las preguntas que se plantean en cada uno de los módulos, algo que pude constatar después –y que no es poco– para, en principio, entender el esquema general del diplomado, no solo con respecto al desarrollo de los contenidos teóricos, sino también, e incluso, de todo lo demás: las modulaciones, el timbre y el tono que cada uno tiene. En realidad todos los docentes supieron transmitir muy bien (supongo que desde el diseño así lo promovieron, o por lo menos lo permitieron) su acento y su voz, lo que a mi me permitió tener una interlocución más directa con ellos, una forma de relacionarme casi personal con los conceptos impartidos.

Antes de opinar de los contenidos, quisiera brevemente tocar temas más prácticos, pero no menos importantes. Pondré aquí mis observaciones sobre la metodología y didáctica que se empleó para el desarrollo del diplomado; quiero empezar por reconocer la labor de los asesores; sobra decir que su intervención es la mejor manera de tender un puente –en estas aguas no tan mansas de la educación a distancia– entre los profesores, los contenidos y los estudiantes. Debo decir que durante todo el proceso y en especial en el tronco común, las personas que me tocaron en suerte fueron de vital importancia para mi proceso de aprendizaje, aunque el contacto no podía ser demasiado constante, sus opiniones y comentarios siempre fueron de gran generosidad para con mi ignorancia.

Precisamente creo haría falta más contacto, no sólo con los asesores, sino tener más conversaciones en tiempo real con todas las personas involucradas en el proceso. Las herramientas tecnológicas de las que se sirvió el diplomado han hecho un buen trabajo para acercar y hacer comunidad. A través

de esta completa plataforma en la que se trabajó, no hay duda de que casi cualquier persona, con cualquier horario, en cualquier parte del mundo, podría asistir sin problemas al curso, eso hace que tenga mucha más proyección, sin embargo, algunas herramientas como el chat y la conferencia fueron subutilizadas, debido tal vez a la falta de tiempo para abordar los contenidos y a la par generar actividades extras como los debates. A este respecto pienso que los foros no son suficientes y tampoco ideales, pues la conversación en tiempo real es la que genera los debates importantes; algo tan simple como escuchar tu interlocutor es de vital importancia para desarrollar una discusión enriquecedora, así como la moderación en tiempo real de los asesores es fundamental para generar contenidos que de otra manera son imposibles, el intercambio de opiniones de los foros es muy valioso, pero sin duda es la conversación presencial la que ayuda a generar conocimiento colectivo, aquel que nos hace tanta falta en estos tiempos.

La división de los módulos es un gran acierto, están bien planeados y desde el propedéutico ayudan a sumergirse tranquilamente en el diplomado y tomar ritmo de manera progresiva, con ayuda también de los asesores, se logra compensar los grados de dificultad de los contenidos con el nivel de apropiación de las herramientas, es decir, fue muy importante para el proceso de aprendizaje que los contenidos de menor grado de dificultad —expuestos con menor complejidad— hayan estado al comienzo para luego pasar a contenidos más densos cuando ya había un dominio de las herramientas y un ritmo de trabajo interiorizado. Algunos módulos tuvieron un texto de cierre escrito por el profesor que los dictaba y entregado oportunamente por los asesores a los estudiantes antes de la fecha entrega del trabajo final; parece muy poco relevante,

pero este documento es una herramienta valiosa para cerrar completamente el trabajo conceptual, debería hacerse en todos los módulos.

Teniendo en cuenta estos aspectos y desconociendo las posibilidades de infraestructura que tiene el SIJ para desarrollar el diplomado, creo que se debería considerar la posibilidad de aumentar un par de semanas más el calendario de *mundos juveniles*, así se abriría un espacio para estas actividades, y tal vez un contacto directo más constante y una discusión más profunda con los asesores y estudiantes compañeros. Asimismo, me parece importante tener una estrategia de difusión del diplomado que permita acceder a más estudiantes —incluso a profesores o conferencistas— del resto de Latinoamérica; de esta manera también se pueden incluir actividades para la visualización en línea, de conferencias y su posterior discusión conjunta, con la idea de acceder a reflexiones y debates desde otras latitudes.

c. Tronco común

El tronco común, comenzando por el primer módulo, *La constitución de lo juvenil: la historia y el concepto*, significó una inmersión teórica, que posiblemente para alguien más experto pudo ser un repaso, pero que para mí fue reveladora. Antes del diplomado había tocado únicamente algunos temas, tratados de una manera que asumía ciertos preconceptos, que pude adquirir aquí, así pues, para mí fue de gran ayuda comenzar por lo más básico de la teoría de la juventud de la mano de Maritza Urteaga, a través de un módulo generoso por el uso de un lenguaje accesible.

Qué bonito fue conocer la historia del concepto de la juventud en el módulo producción y reproducción de la juventud; algo tan cercano, tantas veces estrujado y acariciado

en la práctica y sin embargo tantas veces pensando por otros, por grandes filósofos, por cientos de trabajadores sociales, escritores e investigadores. Con tantas teorías desarrolladas, al alcance de la mano, el gran reto fue definir qué de ahí explicaba la realidad, que de ahí hablaba directamente a los jóvenes que cada fin de semana volvíamos a encontrar; algunas veces tuvimos que apelar a las vivencias de nuestra propia juventud, revisando las estrategias vitales que desde ese entonces nos acompañan; al final, la gran conclusión es que no se tiene que elegir, cada construcción conceptual se expresa en un contexto particular y hay condiciones que se repiten, o se transforman, en algunas sociedades, por lo que la gran tarea es revisar nuestro contexto y explicarlo por todas las vías posibles, para entender de qué manera surgen esas estrategias vitales que terminan definiendo nuestras culturas, es decir, nuestras maneras de estar juntos.

El módulo visibilización sociopolítica de las juventudes supuso un encuentro fascinante con las culturas juveniles, un repaso rápido pero enriquecedor por la historia para abordar la juventud como una construcción social que se define a sí misma como una manera que los jóvenes adoptan para estar juntos, a través de la definición de una identidad étnica, política, social, estética, y en la mayoría de casos todas las anteriores. Fue inevitable pensar en el territorio propio, en el contexto en el que se inscribe nuestro trabajo y entender que las culturas juveniles del pasado dejaron para los jóvenes del presente un mosaico de posibilidades.

El módulo socialidades emergentes en el contexto de la globalización nos propuso el gran reto epistemológico de en realidad “ver a las juventudes” dentro de un mundo globalizado y posmoderno; hacerse las preguntas fundamentales sobre la juventud en

este contexto abre un inmenso espectro lleno de áreas grises que hay que abordar con cuidado: desde dónde nos paramos para hacer esas preguntas en un mundo que ya no es estático, en que lo único constante es el flujo y transformación. A partir de aquí surge la gran pregunta de si mejor no habrá que dejar a un lado, aunque sea por un momento, la aspiración a la certeza, llevar en el bolsillo la lista de preguntas y en cada intervalo de respuesta, mirarlas otra vez todas, levantar la cabeza, observar el mundo, volver a la lista, borrar y tachar para hacer los ajustes, lanzar nuevamente las preguntas y así hasta que el mundo quizá vuelva a tener una forma más concreta. Y a quién sino a la juventud, se le hacen las preguntas, será pues a los nuevos colonos, que para esta realidad orgánica solo ellos están “preparados”, si nuestras certezas ya no son brújula en este viaje a ninguna parte, que lo sean todas sus inquietantes dudas.

d. Especialización en intervención social

Después del tronco común, la especialización en intervención social renovó las esperanzas, Oriol Romani y Álvaro Böhme fueron amables hasta la dulzura, sus textos y videos nos introdujeron en una teoría de la intervención social, simple –es decir, de fácil acceso para todos– pero contundente y sobretodo eficaz. Para mí este fue el módulo de recobrar un poco de esa aspiración a la certeza que en el capítulo anterior se había autodestruido, será tal vez porque se necesita esperanza para hacer la labor de Sísifo porque “lo contrario sería el cinismo total”, como alguna vez leí. Quienes decidimos hacer esto, optamos por creer que el orden establecido puede cambiar, y que amén de la duda, algunas preguntas encontrarán una respuesta que nos permita, tal vez no aspirar a la certeza, pero sí a la posibilidad de encontrar una manera de vivir juntos, aspirar a la justicia más básica, la que devie-

ne de algo tan simple como la igualdad de oportunidades para todos.

2. Mi reflexión

No sé si he elegido la manera más adecuada de presentar esta reflexión que se me ha pedido, pero puedo decir que lo que escribo a continuación va precedido de un gran: “ahora pienso”, o “ahora se que”, en un “ahora” que elude mi paso por el diplomado y que para mi constituye un punto de partida, una estructura conceptual desde donde ejercer mi quehacer con las juventudes.

Pienso que los jóvenes se adscriben a una identidad particular, porque a diferencia de las identidades estructuradas como las de género y clase, allí pueden elegir, ya que las representaciones no están dadas y las imágenes culturales están por descubrirse, con un ingrediente muy importante: las culturas juveniles también surgen por un proceso de respuesta a la subordinación; pero a diferencia de las demás culturas subordinadas, esta es transitoria, característica que también se ha utilizado para despreciar la importancia de los discursos de las culturas juveniles, lo que constituye un riesgo que se opone a esa posible elección que se abre en esta categoría social.

También es preciso entender que la juventud es una categoría social que emerge en un contexto más amplio. Las culturas juveniles son culturas subalternas, entre otras cosas, porque se les señala como germen de comportamientos sociales que perjudican el conjunto. Estudiar las culturas juveniles es tan importante porque lo que sucede es que en ellas se manifiestan los postulados más ocultos de la sociedad a la que pertenecen, la “crisis de valores” que los adultos observan y a menudo proscriben en las culturas juveniles, son las “crisis de valores” de una sociedad que no se mira a sí misma con honestidad.

Para mi el ejercicio más importante, en términos de comprender la importancia que tiene el estudio de la juventud, lo hace Reguillo (2000) cuando recoge el trabajo de la antropóloga Margaret Mead, y sus tipos de cultura, y a partir del cual, la autora propone entender a la juventud en la metáfora de “primeros colonos”. El mundo que conocemos es tan nuevo que los mayores no tienen herramientas para construir una vida segura en él, sus referentes pierden validez, por lo cual, los jóvenes nativos son quienes guiarán los caminos de esa nueva sociedad a través de sus prácticas de experimentación e innovación, creando así un modelo más efectivo para el futuro. Esta metáfora es del todo pertinente para explicar lo que sucede ahora, por eso es de vital importancia observar las expresiones, las maneras de reproducción social que adoptan los jóvenes, porque es allí donde podremos encontrar pistas de hacia donde se dirige el mundo.

En este sentido vale la pena entender en términos generales el comportamiento juvenil. En medio de un mundo completamente tecnológico, abierto y público, con enormes cantidades de información en permanente circulación, los jóvenes han sido capaces de abarcar ese mundo a través del desarrollo de una capacidad novedosa de procesar información en una configuración social simbólica, que se describe a través de la figura del hipertexto. Es preciso anotar que esta hipertextualidad los enfrenta constantemente con interpretaciones del mundo tan distantes a las propias que entran en conflicto entre sí, obligado al sujeto “a un reajuste constante entre su experiencia inmediata y ciertos discursos que parecen cada vez menos lejanos” (Reguillo, 2000) lo que a su vez parece que provoca un fenómeno de “relocalización” del joven, es decir, que este dota de nuevos contenidos sus experiencias más cercanas, insertándolas en comunidades de

sentido que funcionan como círculos de protección frente a la velocidad con que se mueve el mundo.

En un mundo donde la incertidumbre es la única certidumbre, los jóvenes a pesar de su diversidad de expresiones, agrupaciones por intereses, y manifestaciones, “parecen compartir una idea precaria del futuro y una noción de tiempo discontinuo” (Reguillo, 2000), las instituciones parecen incapaces de asumir esta nueva forma de mundo e insisten en querer reproducir un modelo de vida lineal que se ha agotado, los proyectos de vida de los jóvenes ya no suceden de manera predecible y continua, están mediados por la conexión directa y temprana con innumerables mundos posibles, es decir, con incontables proyectos de vida posibles.

Por último creo que vale la pena volver a una reflexión importante sobre la adscripción de clase como un elemento constitutivo de las identidades juveniles, en nuestros países la clase aún determina cosas como el paso a la adultez, en Colombia como en otros países, se advierten situaciones como las que ejemplifica Valenzuela (2004) en su texto *Culturas identitarias juveniles*, en las cuales el envejecimiento prematuro es una condición de clase, una niña pobre de dos años que tiene que cruzar una avenida importante y lo hace con el desenvolvimiento de un adulto es una prueba de tal condición. Al respecto de este elemento de adscripción de clase y con relación a las observaciones que hace Carles Feixa (1998) sobre las culturas juveniles de clase media, que son menos visibles (porque no parecen ser tan explícitas en su agregación, autoafirmación u oposición) existe la posibilidad de encontrar una riqueza enorme que hemos dejado de lado, pues dadas las herramientas que tienen los jóvenes de esta clase, las culturas juveniles a través de las cuales se relacionan, pueden

llegar a ser de una gran sofisticación, en la cual se desarrollan reflexiones y negociaciones, menos espectaculares (para usar los términos de Feixa) pero más profundas.

3. Retos

Como es fácil inferir, nuestro trabajo no puede realizarse sin enmarcarlo en una dimensión ético-política de la intervención social, para el caso de mi trabajo en particular, esta dimensión tiene un enfoque donde las prácticas estéticas son el medio que posibilita a los individuos y colectivos a afirmarse en diálogo con los otros: los pares, las instituciones (incluyendo las culturales, y las sociales), el Estado y el entorno.

Desde esa perspectiva, es vital para el proceso incluir desde la planeación de las intervenciones y proyectos esta dimensión ético-política como un eje transversal, que yo dividiría en dos planos: el primero refiere al abordaje que determina nuestro enfoque, es decir, desde las prácticas artísticas vistas como medio de comunicación. En el segundo plano estas nociones deberán estar en consonancia con la noción de los interventores, pero que tendrá que ver explícitamente con los contenidos y con las metodologías, que se expresarán sobretudo en las maneras de llevar las relaciones que se propician a partir de la intervención.

En este sentido, y enfocándome en mi experiencia, las preguntas explícitas por la ética y la política son de vital importancia, pero la construcción (también explícita) de las respuestas al respecto se hace en la cotidianidad de la práctica, en el trabajo colectivo, sobre la base del consenso. De esta manera se evitaría el error de pensar una intervención que resuelva un problema desde la neutralidad, error más común de lo que se piensa y que en muchas ocasiones hace que el remedio resulte peor que la enfermedad,

porque mientras se busca la neutralidad política y ética, se puede legitimar aquello que se trata de neutralizar, y si no se es consciente de la posición que se tiene el resultado puede ser la legitimación de cualquier discurso no previsto en el plan, incluso en total contradicción con los objetivos del mismo.

Esto entonces plantea una serie de dificultades que se pueden presentar en la intervención social: ya que las nociones de política y ética deben ser claras y explícitas, se debe construir un consenso sobre las mismas entre los participantes, administrativos y profesionales, que intervienen. Dicha construcción no sólo requiere de tiempo, sino también de recursos, estudio, puestas en común, y discusiones que pueden afectar la intervención hasta ponerla en riesgo; porque no siempre los intereses de las instituciones frente a las demandas y presiones que atienden los entes administrativos (así como a las propias nociones y bagaje personal de los profesionales), son las mismas, incluso cuando todos ellos dicen perseguir el mismo objetivo.

De tal suerte que si este ejercicio de poner en común la dimensión ético política de la intervención no se realiza acertadamente, se darán fracturas en el discurso que lastimarán inevitablemente todo el proceso, ya que la mayoría de las instituciones –por poner sólo un ejemplo– trabajan sus prioridades a partir de unos indicadores de gestión que en el discurso pueden no ser los mismos que los de los entes que administran el proyecto. Este, en sí, es un tema político de trascendencia, ya que define en la mayoría de los casos el “para qué”, la mayoría de las veces ese destino que se busca no será el mismo para todos, con lo cual, si no se negocia previamente esta noción, se corre el riesgo de fracasar –desde el punto de vista administrativo– en la intervención.

Por otro lado la noción ética y política de los participantes comprende un ámbito delicado que tendrá igualmente que ser tomado en cuenta desde el principio de la intervención, sobretodo por quienes trabajamos con jóvenes, pues aquí las dificultades son mayores, ya que la formación de nociones éticas y políticas en ellos constituye un momento crucial en el proceso de reproducción de la sociedad. Estas nociones vienen permeadas –dependiendo del momento de socialización en que se encuentren los individuos– por las instituciones en las que se encuentran inmersos, y las nociones que esas instituciones se han empeñado en reproducir en ellos mediarán todas las relaciones que estos sujetos establezcan dentro de la intervención y entrarán en conflicto unas con otras, si lo consideran necesario para sobrevivir como *status quo*. Asimismo existe la posibilidad real de “crear un monstruo” ético - político que, por lo menos en nuestro caso, pretende ser reflexivo, crítico y en construcción de una relación horizontal de agencia con el poder; lo que acarreará inevitablemente para los interventores la dificultad de tener que asumir y anticiparse a un efecto bumerang que signifique no sólo el continuo replanteamiento de su trabajo, de sus propias nociones, de la negociación de la noción concensuada con los demás entes, sino también de su propio “devenir humano” como Foester nos invita a llamarnos. Para el trabajo que hacemos es imprescindible además que la noción ético-política se haga explícita, pues nuestro propósito es a fin de cuentas formativo: queremos animar un ser humano al que nos acercamos (o que viene a nosotros) y queremos lograr que esa completitud se abra a un mundo de posibilidades en relación con el otro (noción ética), incluyendo el poder y los poderes de los otros (noción política). En ese sentido, por supuesto, las consecuencias que tenga nuestra interven-

ción en términos de formación de los sujetos tendrán que ser predecibles la que responderá el *para qué* de las intervenciones y en consecuencia la que determinará las metas y los objetivos.

En nuestro caso concreto las metas a mediano y largo plazo van más allá incluso de nuestras pretensiones de hacer del arte un medio que posibilita a los jóvenes a recrear el mundo en la medida en que desde allí se agencian a través de la interpelación al centro establecido y a veces incluso, les permite decidir el momento de comenzar a reproducirlo. Efectivamente nuestra meta es, a largo plazo, motivar en los jóvenes un ser razonable, ético y político capaz de decidir el futuro de la sociedad, basado en una relación afortunada con los otros y el poder. Creando a partir de sus estrategias vitales y la identificación de las mismas en los otros, una manera ética de abordar las preguntas y respuestas que construyen el mundo social, con mayor criterio del que el mundo globalizado puede proveer, porque creemos que es en esta coyuntura entre lo político y lo ético, en confrontación con el otro (ese otro que no es uno solo sino una serie de estrategias de supervivencia), el espacio en donde se define, en últimas, el valor de toda vida.

La propuesta de metodología de intervención social que se nos presentó, y que se denomina metodología de empatía profunda, tiene implicaciones que aunque simples, no carecen de la profundidad suficiente para lograr verdaderamente afectar la vida de los seres humanos. A simple vista pareciera un esquema muy básico y tal vez un poco obvio, sin embargo en la práctica conlleva muchas más implicaciones de lo que un desprevenido iniciado en el trabajo social pudiera sospechar.

Es posible que solo a través de estos pasos se logre lo que muchos aspiran, lo que es el fin último de toda intervención: elevar a las personas con las que trabajamos a un nivel que les permita por ellas mismas resolver sus dificultades.

Un gesto tan simple como hablar de quiénes somos, con naturalidad, como quien está buscando una nueva amistad, es un ejercicio no sólo difícil, sino de una responsabilidad enorme para con los otros y con nosotros mismos; implica abrirse, transparentarse, y en esa medida, hacerse vulnerable con todo lo que ello significa, es decir, concederle al otro poder sobre nosotros. Sin embargo, es el único camino para lograr lo mismo de la otra parte, es el primer e inevitable paso si se quiere construir una relación equitativa y justa, donde cada uno de los implicados tiene herramientas suficientes para velar por las condiciones de ventaja y desventaja en las que se sume toda relación, y en esta medida, es la única manera de garantizar que el ejercicio del poder, que siempre media las relaciones humanas, se vuelva ético. Y al final, es casi mágico, este solo primer paso pone un orden las cosas, que es una especie de estructura muy fuerte sobre la cual cualquier proceso que se sobreponga tiene sentido. Que a quien queremos ayudar nos conozca, permite la claridad que se requiere para ver a través de lo que nos sucede y empezar a trabajar en lo que queremos cambiar, asimismo permite al otro tomar una decisión fundamental, con mejores herramientas: si quiere ser ayudado o no.

El segundo es también un paso importante para consolidar la estructura de una intervención social: conocer al otro, para los que queremos intervenir (interferir es una mejor palabra), no sólo es lógicamente indispensable, es sobretodo deseable. Propósito tan

grande que no puede materializarse de ninguna manera sin la confianza, condición de la que es más difícil hablar de lo que uno cree, al fin y al cabo es lo que permitirá incluso que esa labor titánica de cambiar el mundo en equipo se vuelva placentera; solo por la confianza la resistencia se hace posible, crea los vínculos que permitirán que lo que hacemos no sea simplemente paño de agua tibia, paliativos sin más, porque la confianza es lo que permite que las cosas que importan, perduren, así sea en los recuerdos para encontrar un asidero real en que anclar el presente y el futuro.

Esta metodología presenta un reto arduo, es una manera de andar que como cualquiera se convierte en parte de nosotros mismos, eso significa que tampoco hay vuelta atrás, una vez realizados los tres primeros pasos, sucederá algo que quien sabe si los científicos aprueben: quien interviene no tendrá más remedio que involucrarse. La objetividad no será más que una pretensión irrisoria, que entre más se persiga más se impondrá como un obstáculo para lograr los objetivos, habrá que tomar posición las más de las veces, los otros también lo harán, y después de todos esto, serán los afectos los que definirán la mayoría de las situaciones, incluyendo desde las más cotidianas y prácticas hasta aquellas que son el objeto de la intervención. No se podrá entonces escapar a la responsabilidad que implica entrar en la vida de otros, y dejar que esos otros entren en la vida propia con la certeza de que es el único camino posible de encontrar lo que buscamos.

En mi trabajo, el desarrollo de metodologías de intervención ha sido más intuitivo, y sin embargo, y tal vez por eso, no tuvimos otra opción que lo que la lógica en estas circunstancias dicta: hacerlo juntos, así que hemos

optado por hacer intervenciones donde las prácticas metodológicas han estado determinadas por el consenso, la indagación y el trabajo conjunto con nuestros públicos. No supimos más que intentar responder las preguntas a partir de aquellos sobre los cuales pesa la interrogante. Por eso encontrarme con esta propuesta fue una ratificación de mi trabajo, el ordenamiento conceptual de una práctica reconocida desde el trabajo en el campo. Un aporte invaluable teniendo en cuenta las condiciones de trabajo a las que nos enfrentamos los interventores. Reconocer que lo que hacemos desde esa intuición, que surge a partir del trabajo constante con los jóvenes, es validado por estudiosos e interventores que tienen tantos años de experiencia y trabajo con la comunidad, es uno de los eventos más afortunados de éste mi inicio en el estudio de la juventud.

Sí, la empatía profunda —en nuestra experiencia podemos decirlo— es el mejor camino; no es fácil, cuesta tiempo, recursos e infraestructura, tanto física como de orden conceptual, ético y político. Sin embargo consideramos que, como nos proponen, hay que implementarla de manera sistemática, y acertadamente, el orden de los pasos que se sugiere, puede ayudar a potencializar el acercamiento. Hay maneras de hacerlo y cada intervención y grupo es diferente, sobretodo si hay antecedentes en la relación, pero si hay alguna posibilidad de éxito en el trabajo social, y sobre todo en el trabajo de intervención con jóvenes, es desde este lugar del reconocimiento mutuo y del gusto y la confianza de estar trabajando por un bien común.

Bibliografía

- Feixa, Carles (1998), *El reloj de arena: culturas juveniles en México*. México: SEP / Causa Joven. Colección *Jovenes*, 4, pp. 60-73.
- Marcial, Rogelio (2004), “El contexto de las manifestaciones juveniles: la cultura, la política y la tolerancia a debate”, en Rossana Reguillo, Carles Feixa, Mónica Valdez, Carmen Gómez Granell y José A. Pérez Islas, *Tiempo de híbridos. Entresiglos: Jóvenes México Cataluña*. México/Cataluña: Instituto Mexicano de la Juventud/Secretaría General de Juventud, col. *Jóvenes* 14, pp. 91-102.
- Ospina, William (2010), “Donde el verde es de todos los colores. Columna de opinión”, *El espectador*, 24 de abril. Bogotá: <http://www.elespectador.com/columna199855-donde-el-verde-de-todos-los-colores> 2010. Acceso: noviembre de 2010.
- Reguillo, Rossana (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma (Col. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación), pp 49-73.
- Valenzuela, José Manuel (2004), “Culturas Identitarias Juveniles”, en Rossana Reguillo, Carles Feixa, Mónica Valdez, Carmen Gómez Granell y José A. Pérez Islas, *Tiempo de híbridos. Entresiglos: Jóvenes México Cataluña*. México/Cataluña: Instituto Mexicano de la Juventud/Secretaría General de Juventud, col. *Jóvenes* 14, pp. 223-234.

Introducción

Como alumna del diplomado *mundos juveniles* ha sido muy estimulante el poder participar de esta fase de evaluación, por la posibilidad de compartir la experiencia personal que significó el proceso en sí mismo, y porque constituye una instancia en la que es posible hablar con diferentes voces, diversificar las miradas y, por qué no, democratizar el conocimiento.

Pensar el presente trabajo desde la experiencia individual, subjetiva y tomarla como objeto de reflexión, no es tarea sencilla en tanto exige pensarnos como sujetos de saber y repensar los supuestos que nos guían en tanto tales.

Las prácticas de conocimiento implican una relación subjetiva entre nosotros y la experiencia de enseñanza- aprendizaje, así como nuestra relación con ellas y la manera en que las construimos tienen que ver, entre otras cosas, con la situación histórica y con la posibilidad de reflexionar acerca de ese conocimiento.

Tomando en consideración que los saberes no son ahistóricos sino que se relacionan al contexto y a la realidad en la que son producidos, es significativo hacer referencia al lu-

gar que ocupo en tanto actor social y desde donde parto para desarrollar mi reflexión.

Como comunicadora social e investigadora integro un proyecto de investigación en el ámbito de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, el cual hace cerca de una década se dedica al estudio de los *mundos juveniles*¹ desde diversas perspectivas que se relacionan con los intereses teóricos, académicos, sociales y personales de quienes lo integran. En el proyecto reconoce un eje integrador que tiene que ver con el estudio de las significaciones de la juventud de la provincia de San Luis y los modos de construcción de la vida cotidiana, relacionado a campos como la educación, la política, la comunicación, entre otros. Por su parte, entendemos que lo difuso y complejo de la realidad, así como el hecho de que el mundo natural es siempre pensado por seres culturales, plantea la necesidad de “ejercitarse en un pensamiento capaz de tratar, de dialogar, de negociar con lo real” (Morin, E.). En este sentido, nuestro intento es por la construcción de un conocimiento integrador e interdisciplinario.

Dentro de este proyecto, me he interesado por indagar un aspecto complejo pero abor-

¹ Proyecto “Culturas Juveniles: la construcción social de las juventudes en la provincia de San Luis” PROICO 51210. Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico Sociales. Universidad Nacional de San Luis. Directora: Mg. Graciela Castro.

dado desde una perspectiva comunicacional, a saber: La relación entre los jóvenes y las tecnologías de la información y comunicación en ámbitos rurales. Enmarcado en el campo más específico de las nuevas redes sociales y considerando los significados, las prácticas, las apropiaciones, la utilización del espacio y el tiempo que se pone en juego en dicha interacción. Es a partir de esta “situación histórica” desde donde parto para desarrollar un trabajo de reflexión acerca de la experiencia que, en lo académico y profesional, significó el diplomado *mundos juveniles*.

El proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollado en la experiencia de formación se vuelve significativo en tanto realiza aportes para pensar y actuar en los ámbitos de interés particular y cobra sentido dependiendo de la apropiación que haga de dicho proceso el alumno. A fin de considerar la etapa del diplomado como una fase de conocimiento que me resultó significativo, haré referencia a lo que me refiero con esta noción.

El conocimiento significativo es aquel que se incorpora en la estructura cognitiva del sujeto (conceptos, ideas acerca de un campo de estudio) y permite relacionar saberes nuevos con aquellos ya adquiridos. Todo ello se manifiesta de manera deliberada, es decir que el sujeto considera valioso lo que aprende y por ello lo integra a sus conocimientos. La característica más importante de este proceso es que facilita la interconexión de saberes anteriores y su relación, en un proceso que permite que se hagan relevantes para el sujeto.

Teniendo en cuenta lo antedicho, mi interés por cursar la instancia de formación ofrecida por la UNAM surgió por una necesidad personal de acercarme a los saberes que en torno a las juventudes se han construido, reconociendo que para relacionarme con mi práctica de investigación

y con los sujetos jóvenes era importante formar un bagaje de conocimientos, informaciones y datos que me acercaran a dicha realidad.

El cursado del diplomado significó, en lo personal, un aporte valioso en relación a la producción de conocimiento porque me permitió ampliar la mirada tanto en relación a mi campo profesional como al todo social. Considero que fue una oportunidad para reconocer lo complejo de la realidad juvenil y al mismo tiempo construir un conocimiento integrador y valioso –alejado de las consideraciones simplistas y deterministas– para ser integrado a mi práctica profesional.

1. Contenidos

Los contenidos facilitados han sido pertinentes tanto en torno a las concepciones epistemológicas ligadas al ámbito académico como a las referencias histórico- contextuales visibilizadas a través de los materiales de textos y multimediales.

Respecto a las perspectivas epistemológicas, en lo personal ha sido verdaderamente esclarecedora y valiosa la mirada a partir de la cual se observa “lo juvenil”, a saber, como sujetos situados históricamente, multideterminados y para nada homogéneos, perspectiva que rescata al sujeto en su complejidad y en su potencialidad para la acción. El recorrido efectuado en el proceso de enseñanza del diplomado en relación a los *mundos juveniles* ha sido pertinente en lo intelectual en tanto me permitió ejercitar una reflexividad sobre mi propia práctica de investigación, y posicionarme en una opción epistemológica determinada, posición que es indispensable tomar y explicitar porque ella guía las construcciones de conocimiento, las prácticas y las acciones desarrolladas.

En este sentido, se vuelve significativo reconocer a la juventud como categoría relacional y situada, y como una noción que no ha existido desde siempre sino que han acontecido ciertos hechos y contextos a lo largo de la historia que permitieron su emergencia.

Tres elementos creo relevante destacar en cuanto a los contenidos del diplomado y que se relacionan a mi toma de posición conceptual. Por un lado la posibilidad de conocer las diferentes formas de nombrar conceptualmente al sujeto que en la actualidad se constituye en tanto sujeto joven y la referencia a que dichas maneras de nombrar conllevan representaciones y prácticas. Por otro lado, la existencia de diferentes construcciones teóricas que se relacionan con las maneras de concebir la ciencia en un momento determinado y que a su vez construyen al sujeto que estudian. Por último, ya emergida la concepción de juventud, el actor que lo encarna ha sido construido a partir de diferentes representaciones dependiendo del momento histórico, las ideologías, las maneras de concebir al sujeto y el espacio geopolítico.

Este acercamiento a dichas perspectivas acerca del sujeto joven ha sido determinante para mi propia elección de alejarme de las concepciones deterministas y acercarme, en cambio, a la propuesta teórica y para mí novedosa de agenciamiento. Dicha elección opera no sólo a nivel teórico sino que construye una mirada que tiene repercusión en la manera de llevar adelante mi propia práctica en tanto se construye un sujeto joven pensado desde su potencial transformador. La propuesta es pensar a la juventud como institución social y, tal como se especificó en uno de los módulos, “subraya el rol participativo que tienen los jóvenes en el diseño de su experiencia cotidiana y en los resultados de su estatus como categoría”.

El contenido facilitado durante el diplomado ha sido, además, pertinente respecto a la dimensión histórica- contextual principalmente en dos sentidos. En primer lugar ha incorporado a lo largo del proceso de formación, diversos datos sociodemográficos de reconocidas fuentes que posibilitó realizar un mapa de la situación de las juventudes en el mundo y en especial en Latinoamérica. Elementos estructurales como pobreza, trabajo, educación, entre otros, inciden en la construcción de lo juvenil en los diferentes países y regiones y el aporte de dichos datos permitió una reflexión y un análisis contextualizado, historizado y en relación con otros elementos tales como el género, las culturas, etc. Este aporte enriqueció el curso y nos acercó información actualizada y fuentes que, según mi consideración, son relevantes incorporar a los estudios para abrir las miradas en el intento de comprender a las juventudes contemporáneas en su complejidad.

En segundo lugar, el contenido referido a lo contextual ha enriquecido todo el proceso porque ha operado como disparador para presentar y conocer las diversas realidades sociales de los diferentes participantes, originarios de varios países y regiones. Ello, además de contribuir al intercambio de realidades, ideas y reflexiones, ha sido ejemplificador en tanto mostró las diversas formas de construcción del sujeto juvenil dependiendo de lo social, lo histórico y contextual. Las formas de visibilización, de participación, las diversas culturas juveniles, las representaciones y discursos acerca de las y los jóvenes, son alguno de los elementos que se manifiestan diversos y mutables según las condiciones antes nombradas.

El acercarme a una visión más abarcadora de la juventud, tanto en su constitución

como categoría sociocultural como en relación con la realidad empírica que refieren los jóvenes, me permitió ampliar mi perspectiva sobre las problemáticas juveniles en otras regiones y en mi propio país.

Finalmente, una consideración en cuanto a los contenidos tiene que ver con una sugerencia de índole bibliográfica, a saber: tener fácil acceso a la bibliografía utilizada. Si bien cada una de las unidades incorpora las fuentes de información facilitando los enlaces y demás, en algunos textos se hace referencia a determinados autores de los que no hay información acerca de la publicación. Esta consideración, si bien no perjudica el proceso en su conjunto, creo necesaria tenerla en cuenta si de lo que se trata es de perfeccionar aún más la instancia de formación.

a. Miradas desde otro lugar: Argentina

Tal como considera el Mtro José Antonio Pérez Islas (2006) en su ensayo *Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina*, “América Latina es un constructo, que si bien tiene un origen cuasi común, comparte una masa territorial y los países tienen ciertas semejanzas en sus condiciones geopolíticas; sin embargo, es difícil hablar de un conjunto compacto, dado que existen varias Américas Latinas (...)”.

Para hablar en clave geopolítica desde la experiencia argentina en torno a las juventudes y como forma de avanzar en la consideración de que el proceso de enseñanza- aprendizaje ha sido significativo, es necesario hacer algunas apreciaciones: por un lado, el discurso desde el cual se piensa a la juventud en Argentina (sobre todo desde los ámbitos académicos) es similar al enunciado durante el diplomado en cuanto a que lo juvenil es un concepto relacional que solo tiene sentido dentro de un contexto social amplio y es históricamente construido. No

obstante, ha sido novedosa la concepción incorporada en el curso acerca del agenciamiento juvenil como forma de pensar a la juventud y que, tal como lo expresé con anterioridad, se constituye en una posición que transforma la manera de estudiar y de acercarnos a los *mundos juveniles*.

Dicho discurso, a su vez se legitima y se torna palpable en las diferencias que el devenir de lo juvenil manifiesta en relación al lugar y momento histórico que se encuentre. En Argentina, país con grandes extensiones territoriales y desigualdades demográficas muy evidentes así como condiciones de vida variables en cada región, las juventudes se han constituido de manera muy disímil ya que tanto la historia, el tránsito por las diferentes instituciones y las posibilidades y condiciones estructurales en las que se desarrollan han construido juventudes diversas con características propias. Éste es un elemento dentro de otros posibles de rescatar en torno a las temáticas abordadas durante el diplomado en relación con las características contextuales que me son propias.

Por otro lado, los contenidos facilitados durante el diplomado han posibilitado una reflexión y una búsqueda constante de aquellos elementos que le son propios a las juventudes, independientemente del lugar en donde se desarrollen como también de las particularidades contextuales. Ejemplo de ello son los fenómenos socioestructurales como las maras visibles en diversos países de Centroamérica y especialmente en México y que constituyen muestras de cómo se van construyendo los diferentes grupos juveniles y su interacción con las condiciones estructurales, las representaciones que la sociedad va construyendo en torno a ellos, los lazos con las instituciones como la escuela, los medios de comunicación, la familia. Argentina, a pesar de las exclusiones diarias

que grandes porciones de jóvenes sufren en sectores olvidados, no ha experimentado la formación de colectivos que se acerquen al fenómeno mara. Valiosa ha sido, por tanto, la posibilidad de trabajar reflexivamente con elementos que se inscriben en la realidad, pudiendo analizar las diferencias entre los países, las similitudes en manifestaciones, los roles del Estado y sus políticas, el lugar de la sociedad, entre otras cuestiones. Durante el proceso de formación los contenidos han versado sobre autores reconocidos por sus avances en estudios de juventud y han incorporado aquellas experiencias, tensiones y problemáticas que acontecen en la cotidianidad, generando espacios de debate y reflexión en torno a la realidad que nos preocupa en tanto sujetos interesados por los y las jóvenes.

La instancia formadora ha sido importante porque a partir de ella he adquirido herramientas para comprender, entre otros elementos:

- La manera en la que se ha construido la categoría juventud en las diversas sociedades a lo largo de la historia.
- Las corrientes teóricas que han pensado al sujeto juvenil y las experiencias prácticas que contribuyen a generar al mismo tiempo diversas representaciones.
- La lógica de las instituciones y su importancia en la construcción de lo juvenil.
- Condiciones sociodemográficas actuales en la que viven los y las jóvenes latinoamericano/as.
- La visibilización sociopolítica de las juventudes, las diversas formas de participación en las sociedades.
- Perspectiva del agenciamiento juvenil como mirada novedosa del sujeto en tanto actor de desarrollo y protagonista de su realidad.

Todo ello en clave histórica.

b. Especialización

Dentro de las posibles etapas de especialización del Diplomado, me interesé por cursar la de gestión y políticas públicas. Dicha decisión se fundó en la convicción personal de que los estudios de investigación deben servir de evidencias que promuevan la transformación de lo social, o por lo menos, reservarse ese ideal de cambio. Como investigadores en permanente contacto con las problemáticas de juventudes, consideré importante acercarme al ámbito que se relaciona con la toma de decisiones, con las instituciones que trabajan en torno a dichas problemáticas, en fin, con el hacer y con la oportunidad de conocer los pormenores de ese hacer.

Los módulos destinados a esta fase tuvieron un objetivo claro, a saber: guiar a los alumnos en el proceso de construcción de un pre-proyecto basado en las realidades de cada actor con la finalidad no solo de ejercitarnos en la búsqueda de alternativas, sino incorporar dichos conocimientos como introductores de cambio.

En este sentido, y teniendo en cuenta la riqueza y la complejidad de esta especialización (basada en la cantidad de material de lectura y en la diversidad de proyectos que se visibilizan en tanto cada alumno desarrolla uno), considero que deberían replantearse los tiempos y programarse de manera más extensa a fin de que sea posible un aprovechamiento más cabal de contenidos y asesoramiento en la creación del pre-proyecto.

Respecto a los contenidos, éstos han incorporado perspectivas novedosas en el ámbito de la gestión de políticas públicas pero, a mi modo de ver, ha sido escaso el tiempo para poder interiorizarlas y luego incorporarlas según los intereses y ámbitos de trabajo de cada alumno. Más aún si se tiene en cuenta

que muchos participantes, entre los que me incluyo, se acercan por primera vez a dichas perspectivas.

En relación con esto me interesa remarcar y tomar como hecho positivo el que las diferentes especializaciones por las que el alumno puede optar no se encuentran destinadas a un “perfil específico” de cursante sino que se da la posibilidad de elección según los intereses particulares. Aclaro este punto porque se relaciona a mi propia experiencia dentro del diplomado. Yo como investigadora pude acercarme a los espacios más específicos de intervención como son los de gestión de políticas.

Quiero remarcar también que el recorrido seguido por la especialización me permitió dar cuenta de la situación por la que atraviesa mi país, Argentina, en materia de políticas públicas para jóvenes. A partir de este recorrido constaté lo que venía considerando: la desarticulación de instituciones abocadas a la temática de juventud entre las diversas regiones del territorio nacional, la inexistencia de un plan estratégico pensado a largo plazo, la escasez de políticas públicas destinadas específicamente al colectivo juvenil (la mayor parte de los proyectos para jóvenes se encuentran integrados a otros planes más amplios), la falta de consideración por generar políticas a partir de las mismas demandas y voces de los y las jóvenes. Es decir, he podido constatar, por un lado, la deuda histórica que el estado argentino y demás instituciones tienen para con las juventudes de este país y por el otro, la falta de articulación entre los espacios académicos, las instituciones políticas y las sociales.

Todo lo cual trasciende el ámbito académico y me interroga sobre la posición que ocupamos y la responsabilidad que nos cabe, como sujetos interesados en las pro-

blemáticas juveniles, en la transformación de las situaciones antedichas.

c. Las prácticas: un pre-proyecto

A fin de adquirir las herramientas para el armado de un proyecto y conocer las estrategias que operan en el planeamiento de políticas públicas juveniles, la especialización contó con un espacio para la redacción de un pre-proyecto. El que he pensado –en un intento por ensayar la manera de conciliar el estudio de las realidades juveniles, sus demandas y las alternativas de cambio a través de políticas– tuvo que ver con el fortalecimiento en la gestión de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y redes sociales por parte de los jóvenes rurales.

Teniendo en cuenta el proyecto de investigación en el que me encuentro inserta y a partir del acercamiento al contexto, comencé a pensar en la incorporación de las nuevas tecnologías en el ámbito rural. En este sentido, fueron las nuevas socialidades con sus significaciones, prácticas y experiencias, las que me interesó indagar y las transformaciones que las herramientas digitales pueden generar en la cotidianeidad de las juventudes rurales de una localidad ubicada a 14 km. de donde resido.

Las TIC se incorporaron en los contextos de ruralidad de la provincia de San Luis a partir de un programa de gobierno denominado “inclusión digital”. La región, ubicada al sudoeste del país, conserva vastas zonas despobladas y rurales. En este escenario, el gobierno viene implementando desde hace algunos años un plan destinado al desarrollo informático en la provincia, desarrollo pensado para conceder un impulso al sector empresarial y para brindar accesibilidad digital a la comunidad. Uno de los programas, “Todos los niños a la Red”, tuvo como principal

objetivo la entrega de computadoras a las escuelas urbanas y rurales de San Luis

Mi investigación –y en consecuencia el pre-proyecto elaborado– versa sobre esta realidad y la necesidad de analizar el uso de las TIC en sus contextos particulares. La propuesta de trabajo surge de una posición conceptual en torno a las tecnologías, a saber: la idea de que las herramientas tecnológicas no son portadoras de desarrollo *per se* y que el mismo depende de dimensiones más amplias, lejos de seguir un recorrido único hacia la innovación. En este sentido, las “nuevas tecnologías son activamente interpretadas y apropiadas por actores existentes, en el contexto de sus prácticas existentes la innovación sucede cuando cambia la práctica social. Asimismo si bien los promotores de la tecnología son quienes diseminan la misma, no tienen la capacidad de decidir los usos que de ella hará la sociedad. Y en esta línea, considera que la tecnología existe en tanto es usada. “La tecnología en uso se refiere al uso de tecnología con sentido. A su vez, el uso con sentido esta enraizado en la práctica social” (Finkelievich, 2010).

Posicionada desde la convicción teórica y práctica de que las juventudes se construyen en sus ámbitos particulares, así también considero que las prácticas y las apropiaciones difieren de una experiencia a otra y de una historia a otra. En esta idea baso mi preocupación por conocer la manera en la que las juventudes rurales hacen uso de las herramientas digitales provistas a partir de una política pública y, a partir de allí, la idea de fortalecer la gestión de las tecnologías pensadas como instrumentos de desarrollo en tanto los mismos colectivos juveniles se apropien significativamente de ellas.

La instancia de especialización brindó elementos para pensar nuestras realidades en materia de políticas y para dar cuenta de los vacíos existentes en gran parte de Latinoamérica al respecto. Asimismo operó como facilitador para reflexionar acerca de los planes ya existentes y las miradas que construyen hacia las juventudes, abriendo la tensión presente entre adultismo/ juvenilismo, tensión que transversaliza todo el proceso de generación de políticas juveniles. Esta fase permitió conocer las estrategias puestas en juego en la generación de proyectos y reflexionar acerca de nuestras mismas prácticas de conocimiento.

No obstante lo antedicho y tomando en consideración lo apuntado más arriba respecto a la necesidad de replantear los tiempos, creo que sería de importancia para dar mayor riqueza a la experiencia, la generación de mayores instancias de intercambio entre los participantes y sus respectivas prácticas. Soy consciente de las características de la educación a distancia pero considero que se puede generar algún espacio de interacción que sea positivo para el intercambio de realidades e ideas entre los que participan de diversos proyectos en diferentes lugares de Iberoamérica.

2. Experiencias al interior del diplomado

Siempre he sostenido que las experiencias a distancia son un recurso potencialmente útil en cuanto a oportunidad, pero que están rodeadas de un halo de incertidumbre y, hasta podríamos decir en muchos casos de dificultad. En este sentido, justo es considerar que el diplomado ha sido una experiencia exitosa que, desde el inicio, se ha comprometido por entablar una relación personalizada con cada participante y desde los diversos niveles que constituyen este tipo de procesos (áreas administrativas, técnicas,

coordinadores, asesores de contenidos y del proceso formativo, entre otros).

El navegar por la plataforma virtual constituye sin duda un desafío al comienzo de un curso de estas características por estar organizada de una manera particular, diferente en cada caso y con elementos y metodologías que es necesario interiorizar para el mejor aprovechamiento. Para esta etapa de iniciación, el diplomado contó con un módulo propedéutico destinado a brindar las herramientas necesarias para familiarizarse con la metodología y adaptando formas de trabajo que, a lo largo del curso, se han desarrollado muchas veces en colaboración con los demás participantes.

a. Los asesores

Respecto a lo que significó la participación de los asesores en la experiencia del diplomado debo considerar que ha sido muy acertada. Cada uno de los módulos que conformó el curso (cuatro del tronco común y dos dedicados a la especialización), estuvo a cargo de diversos docentes que respondieron adecuadamente y de manera clara a los requerimientos realizados.

Si la educación a distancia tiene la extraña paradoja de acercar por un lado pero enfrentarnos con los “no lugares” por el otro, la actividad de asesoría ha sabido sortear exitosamente las dificultades que pudo presentar esta situación, respondiendo rápidamente y colaborando en los diferentes procesos de manera tal que se experimentó una conexión constante. Hay que tener presente que la modalidad del diplomado, por la diversidad de actividades (lecturas, foros de debate, trabajos en equipo on line, ensayos personales, entre otros) requirió el esfuerzo permanente de los asesores con el fin de coordinar, establecer el cumplimiento de pautas y calendario, moderar en los

diferentes foros y responder a las inquietudes y trabajos entregados. Sin dicho esfuerzo y participación el trabajo, las actividades y contenidos previstos no hubiesen llegado a ser significativos.

b. Los recursos utilizados

La experiencia de formación ha sido planteada como un proceso en el que la participación, la indagación, la lectura reflexiva y el debate sean parte integrante del cursado. Para que estas instancias se aprovechen y luego actualicen en las realidades particulares, han sido relevantes las herramientas puestas al servicio de los cursantes. En este sentido, tanto las didácticas como los recursos visuales y multimedia estuvieron presentes para lograr los objetivos planteados. Respecto a los materiales de lectura para posteriores actividades de reflexión, han sido acordes a la temática y han cumplido mis expectativas al ser textos que reflejaron las principales problemáticas juveniles dotados de reflexiones, datos, realidades, paradojas, etcétera.

Por su parte, los videos y material multimedia facilitados han permitido avivar el debate de temáticas relevantes, ejercitar la reflexividad, acercar otras realidades, y efectuar comparaciones con las propias. El esfuerzo por pensar en la presentación de material novedoso y diverso –tanto en contenido como en soporte– ha permitido despertar, en lo personal, el interés permanente y la motivación a la participación que, en instancias como estas, es fundamental ya que el conocimiento se construye colectivamente.

Sin duda, la posibilidad de contar con material de calidad y actualizado acerca de los debates que se están generando en los diferentes espacios sociales acerca de las juventudes, ha sido por demás enriquecedor y ha atravesado todo el proceso del diplomado. No solo los materiales propuestos sino la

posibilidad de investigar las particularidades de la historia y las realidades de los países de origen en relación con las diferentes temáticas presentadas, ha sido una apuesta para generar conocimiento significativo, basado principalmente en la reflexión de prácticas.

En este punto me interesa destacar dos cuestiones que tienen que ver con la experiencia si se quiere más cotidiana del cursado. Por un lado resaltar que, si bien el intercambio ha estado presente como parte de la formación a través de los foros, los blogs y los trabajos grupales, creo que debiera prevverse alguna otra instancia que posibilite una interacción simultánea entre los alumnos y asesores tales como chat, intervenciones a través de skype, entre otras posibles. Si bien es cierto que las agendas, diferencias horarias y tiempos de cada participante dificulta en gran medida el acuerdo para cumplir con este tipo de actividades, creo que no debe dejarse de lado la premisa de proyectar el cursado integrando mayor cantidad de estas instancias. Por otro lado, y en directa relación con lo anterior, las actividades en grupo con modalidad a distancia conllevan una complejidad mucho mayor por lo que se deben organizar con mucho cuidado, obligan a una tarea más intensa por parte de los asesores/ coordinadores y del compromiso por parte de los integrantes de cada grupo. Haciendo referencia a mi experiencia personal en el diplomado, las instancias de trabajo en grupo no han sido lo suficientemente fluidas ya que en ciertas ocasiones se dificultó la división de tareas para cumplir con la actividad y la participación de todos los integrantes. Con ello no estoy contradiciendo el punto anterior, sino que, en tanto creo que son espacios relevantes, considero que se debe prestar especial cuidado a su armado, organización y ejecución a fin de aprovechar su potencial. Estas cuestiones ponen en evidencia que la formación a distancia es

una herramienta de confluencia provechosa y eficaz y que su aprovechamiento precisa de un compromiso y un esfuerzo colectivo para que cobre sentido.

Finalmente existen otros elementos que son importantes resaltar y que, a título personal, creo que mejorarían la instancia de cursado en la plataforma. Por un lado, la herramienta de calendario se me presentó dificultosa para establecer con claridad y precisión los plazos otorgados para cada actividad y las fechas de entrega. Tal vez la opción sería establecer claramente las fechas destinadas a cada actividad.

Por otra parte, las herramientas de envío de mensajes tanto al asesor como al grupo desde la misma plataforma no se utilizaron durante el cursado. Considero que todos ellos son recursos que facilitan el intercambio y son provechosos para potenciar la experiencia de formación.

Finalmente, una característica que creo relevante destacar es el recurrir a videos con diversos mensajes por parte de los coordinadores, recurso apropiado para lograr un acercamiento con los cursantes y disminuir la “despersonalización” que puede muchas veces significar el trabajo a distancia.

3. Alcances y desafíos

Las juventudes iberoamericanas atraviesan por estos días grandes transformaciones respecto a su sociabilidad, participación, formas de expresión, etc que, si bien tienen que ver con los cambios generados en la totalidad de lo social, se manifiestan con características propias en tanto sujetos con especificidad. Esta situación opera como disparador para que lo juvenil se constituya en un ámbito de reflexión, debate e investigación privilegiado y necesario.

Atento a ello, el diplomado *mundos juveniles* ha sabido capitalizar esta necesidad y se ha constituido en un espacio para la construcción de conocimiento significativo en torno a la condición juvenil, con el desafío de avanzar en la comprensión y reflexión de las necesidades, expresiones, demandas, prácticas y discursos juveniles.

Tomando en consideración que la juventud es una categoría relacional en arreglo al contexto en el que se manifiesta, y que las y los jóvenes experimentan su cotidianeidad de diversas formas dependiendo del lugar en donde se desarrollen, la posibilidad de comprender la realidad juvenil puede ser más cabal en tanto participen de dicho proceso multiplicidad de actores, con multiplicidad de intereses y realidades. Y ello es posible apelando a la formación a distancia a partir de herramientas digitales.

Siguiendo esta línea de razonamiento y teniendo en cuenta que dichas herramientas se encuentran hoy más o menos extendidas y comienzan a utilizarse a menudo para generar experiencias de aprendizaje, intercambio y diálogo entre sujetos que sólo confluyen en la virtualidad, se transforman en un potencial por demás significativo que es necesario aprovechar.

Todo lo antedicho sabiendo que en la actualidad, si bien las tecnologías han experimentado un avance importante y permiten reunir a personas alejadas en torno de una misma problemática porque los límites espacio-temporales se desdibujan, estas herramientas no forman parte de la cotidianeidad de una gran cantidad de sujetos. Un número mucho mayor del que las representaciones sociales consideran. No obstante, ello no quita que puedan aprovecharse y que cumplan una función significativa en los procesos de formación. Más aún sería

una actitud por demás necia el no utilizar sus potencialidades, siempre conservando una actitud reflexiva en cuanto a su utilización y a las limitaciones que puede traer aparejadas.

Una cuestión a tener en cuenta, entonces, se relaciona con la necesidad de pensar la misma herramienta, no considerarla como transmisora de desarrollo y progreso *per se*, sino como un medio con múltiples utilidades. Ello obliga a trasladar la reflexión a los usos, las apropiaciones y poner la creatividad al servicio de los sujetos como agentes para una utilización significativa según los contextos específicos. A riesgo de parecer que dicho punto se aleja de las consideraciones acerca del diplomado, considero importante hacer dicha referencia ya que este tipo de experiencias de formación giran en torno a los dispositivos digitales dispuestos para tal fin y la conceptualización que se tenga de ellos atraviesa también todo el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Por otra parte considero que si esta primera experiencia, a mi modo de ver exitosa, ha cumplido con los objetivos propuestos, debería ser razón suficiente para abocar esfuerzos a los fines de una mayor difusión de la propuesta. Considero que, tal como lo expresé en relación a la complejidad de los *mundos juveniles*, imprime gran riqueza, profundidad y posibilidad de análisis y debate el que los participantes de la experiencia provengan de diversos países de Iberoamérica.

Considerando que la plataforma en general ha sido clara y fácil de usar y que las temáticas propuestas pueden servir a personas que trabajen desde diversos ámbitos (investigadores, interesados en las políticas públicas, miembros de instituciones sociales, entre otros), enriquecería aún más el proceso si los

participantes comparten experiencias, realidades y prácticas desde diversas regiones.

Otro de los desafíos que considero para este tipo de experiencias se relaciona a la posibilidad de concretar miradas, puntos de contacto, agendas. Ello teniendo en cuenta que el proceso de cursado es lo suficientemente exhaustivo como para reflexionar y conocer los puntos de vista y las problemáticas de los participantes, podría plantearse la opción de generar alguna iniciativa con todo lo debatido y dialogado. Siendo que todos se reúnen en torno a un interés común, creo relevante posibilitar el armado de una agenda con posibles temáticas de vacancia, o iniciativas para trabajar desde la intervención social. Reconozco en este sentido una falta de claridad en torno a las posibilidades, pero pienso en la generación de un elemento colectivo que pueda ser de utilidad para las prácticas posteriores de cada participante.

Por otra parte, considero que este tipo de experiencias son un desafío en sí mismas porque, si bien hace unos años que se desarrollan, muchos se enfrentan a esta modalidad por primera vez y por lo tanto son instancias novedosas. Teniendo en cuenta la inmensa importancia que cobran las TIC en la actualidad y la presencia que adquieren en la vida cotidiana de los sujetos (jóvenes sobre todo), se vuelve una necesidad el continuar avanzando en este tipo de procesos de formación donde las interacciones, las prácticas, las posibilidades de relación y de construcción de conocimientos se presentan muy diferentes a las maneras tradicionales. Ello obliga, por un lado, a un mayor esfuerzo por generar una opción de formación creativa, fácil de utilizar y que incorpore elementos novedosos y, por el otro, una reflexión permanente sobre las formas de apropiación de la herramienta y las modalidades en las que se va construyendo el proceso al interior del curso.

Finalmente, creo importante hacer referencia a una consideración muchas veces presente en los textos sobre jóvenes, a saber, la relevancia que guardan las mismas voces de los y las jóvenes que expresan sus demandas, representaciones y la necesidad de centrar las miradas en dichos discursos. En relación a ello, surge la inquietud por incorporar mayores voces juveniles al proceso del diplomado en posición de visibilizarse y hacer presente sus voces para que el conocimiento parta y se construya desde el sujeto juvenil.

A fin de concretar el proceso reflexivo- sin la pretensión de cerrarlo sino de abrir otras perspectivas-, haré foco en algunas cuestiones y sugerencias nacidas a partir del mismo:

- Considero que se debería facilitar el acceso a la bibliografía consultada en los diversos módulos.
- Dar mayor extensión a los tiempos dedicados a la Especialización a los fines de interiorizar los contenidos y posibilitar el intercambio de experiencias.
- Generar mayores instancias de intercambio simultáneo entre los participantes, ya sea mediante chat, skype, u otras herramientas posibles.
- Me interesa destacar las dificultades para llevar adelante las tareas grupales, dificultad que tiene relación con la modalidad a distancia y que obliga a una mayor organización para desarrollarla y aprovechar su potencialidad.
- Las herramientas de la plataforma, en lo personal me pareció poco claro el Calendario y por otra parte se utilizó escasamente la herramienta de envío de mensajes.
- Crear agendas comunes, consensos para la intervención social, establecimiento de áreas de vacancia, colaboraciones.
- Por último dejo como inquietud la importancia de incorporar al proceso de formación mayor cantidad de

voces juveniles que se visibilicen y hablen con voces propias.

A modo de conclusión

Los jóvenes en tanto situados históricamente y formando parte de un contexto particular, deben ser pensados dentro de dicho proceso. Como personas interesadas en las problemáticas juveniles, corresponde agudizar la mirada y evitar la búsqueda de formas caducas en las nuevas realidades. Tal como expresara Rossana Reguillo en uno de los textos provistos en el diplomado, no se debe perder de vista el “desorden” con que muchas veces se nombra la categoría juvenil y el riesgo que ello significa de esencializar lo joven como algo natural y no como una construcción social.

Por otra parte, los estudios sobre jóvenes en la actualidad se enfrentan muchas veces al problema que significa la distancia entre los sectores dedicados a la promoción social y el plano académico, los desencuentros y falta de articulación, puntos importantes para pensar muchos de los fracasos en torno a las políticas destinadas a los jóvenes y las acciones que se emprenden en relación con ellos.

Estas realidades devenidas en problemáticas, reivindican la importancia de generar, desarrollar y mantener vivas instancias como las del diplomado por ser apuestas a la comprensión de la condición juvenil, de su complejidad y múltiples manifestaciones. Todo ello, además, creado como proceso colaborativo, dedicado al diálogo, la interacción y la construcción de conocimiento colectivo.

La posibilidad de incluir diversas perspectivas dentro del proceso de formación, reflexiones profundas, espacios de interacción y el contacto con información y fuentes actuales, hacen de esta instancia un recurso que viene a

responder a múltiples necesidades en torno a los *mundos juveniles*.

El utilizar las posibilidades que la tecnología brinda es, además, una manera de contribuir a que una pluralidad de voces diversas se encuentren en la virtualidad, acortando las distancias geográficas en torno a una preocupación común.

Más allá que el estudio en juventudes se presenta como desafío en sí mismo por sus áreas de vacancia y su relativa novedad, lo que debe desafiarnos es la búsqueda de herramientas y espacios novedosos y creativos desde donde pensarlos, darles voz y generar intercambios y alternativas. En este sentido, el diplomado *mundos juveniles* se constituye en motor y facilitador, en instancia que interpela y, por qué no, desafía a pensar y transformar.

Bibliografía

- Espinosa, Sergio Dávila (2000), “El aprendizaje significativo (esa extraña expresión)”, en *Contexto Educativo. Revista digital de educación y Nuevas Tecnologías*, N° 9- Julio, <http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm>
- Finquelievich, Susana, y Alejandro Prince, (2010), *El desarrollo de una provincia digital*. Argentina, San Luis: Universidad de La Punta. Primera edición.
- Morin, Edgar, “Introducción al pensamiento complejo”, en *Geomundos*. www.psicosocial.geomundos.com
- Pérez Islas, José Antonio (2006). *Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina*. México: Instituto Mexicano de la Juventud. Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud.
- Reguillo Cruz, Rossana (2000), “Nombrar la identidad. Un instrumento cartográfico”, en *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*”, Capítulo 2. Buenos Aires: Ed. Norma.
- Urteaga Castro Pozo, Maritza (2010), “Algunas reflexiones en torno a la adolescencia, la juventud y las juventudes. Documento de cierre Módulo I, *Diplomado Mundos Juveniles*. México: Seminario de Investigación en Juventud. Universidad Nacional Autónoma de México.

III. MIRADAS DEL EJERCICIO FORMATIVO

[*Hacia una reflexión del diseño curricular de un programa de formación en línea: el caso del diplomado mundos juveniles*
Janneth Trejo Quintana

¿Qué tendríamos que hacer para seguir en la actualización sobre el tema de juventud? ¿Cómo aprovechar el uso de las tecnologías en este campo? ¿Cómo hacer para que este sea un conocimiento colectivo? Estas son algunas de las preguntas que se plantearon durante el proceso de evaluación de la primera edición del diplomado *mundos juveniles*. Sin duda, para responder a estas preguntas es necesario realizar un esfuerzo de reflexión y análisis colectivo, autocrítico e integrativo que tenga como misión avanzar en la construcción del conocimiento en torno a los *mundos juveniles* y a las didácticas pertinentes para difundirlos.

Con miras a cumplir el propósito enunciado, una vez concluida la primera edición del diplomado, los integrantes del equipo académico nos planteamos desarrollar un ejercicio de autocrítica y análisis que devenga en propuestas para mejorarlos. Para lo cual es clave considerar aspectos fundamentales como:

- El uso de las tecnologías en la educación a distancia,
- La selección y diseño de los contenidos temáticos,
- La didáctica utilizada para la puesta en marcha de los mismos,
- El ajuste permanente de las actividades que promuevan el aprendizaje y la construcción de saberes y habilidades de los sujetos cognoscentes,
- La organización del equipo de trabajo dentro del diplomado y;

- La evaluación tanto del programa como de cada uno de los participantes.

Dada la amplitud de cada uno de los aspectos mencionados fue necesario dividir, entre los diferentes miembros del equipo de trabajo, los temas que resultan fundamentales en este ejercicio de meta-reflexión académica. De esta forma, el presente documento tiene como objetivo plantear aspectos fundamentales a considerar en el proceso de diseño curricular del diplomado *Mundos Juveniles*.

La intención concreta de este texto es resaltar la importancia de los diferentes elementos en la selección y diseño de los contenidos del diplomado, el cual persiguió, en su primera edición, tres objetivos formativos: profesionalización, actualización y capacitación. Cada uno de éstos responden a las tres especialidades del programa curricular: investigación, gestión y políticas públicas e intervención social. Así pues, más que responder qué se necesita enseñar en nuestro diplomado, cuáles son los temas que debemos enseñar; lo que buscó es plantear los considerandos oportunos para seleccionar, planear y desarrollar un programa curricular que se impartirá en la modalidad a distancia.

Particularmente me emplearé en el proceso de elaboración de los contenidos del diplomado *mundos juveniles*. La finalidad de este ejercicio es dar la pauta para refinar la selección y el tratamiento de las temáticas

que abordamos tanto en términos prácticos-formales (extensión de cada módulo, tiempo programado para cursarlo, la secuencia de los temas, etc.) como en términos académicos (profundidad en los temas, nivel de abstracción, prerrequisitos cognitivos, perfil de egresados).

Cabe mencionar que este texto no intenta ser un manual para diseñar el programa curricular del diplomado en posteriores ediciones; busca destacar la importancia de considerar los distintos componentes que pueden contribuir, primero, a reflexionar sobre nuestra práctica docente desde la elaboración de contenidos hasta su impartición y evaluación y; segundo, llevar a cabo acciones concretas, en términos del diseño de los contenidos, para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo.

1. Diseño curricular para la educación a distancia: las particularidades del medio y de los actores

No es vano decir que la educación a distancia guarda diferencias sustanciales con respecto de la educación presencial, ya que resaltar esta obviedad permite reconocer las características propias de la dinámica de interacción entre los elementos de la llamada tríada pedagógica; a decir, docente, sujeto cognoscente y contenidos. Al respecto resulta fundamental hacer énfasis en que la modalidad a distancia no significa, ni mucho menos justifica, menor calidad. Es decir, la educación a distancia no puede ser obstáculo para construir relaciones de compromiso con los procesos educativos por parte de todos los que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, en este ejercicio de meta-reflexión es de suma importancia reconocer cada uno de los componentes de dicha tríada, reconocerlos en su relación y por sí mismos; sin embargo, para los fines de este texto retomaré principalmente lo que se refiere a los contenidos y tangencialmente me referiré a los otros dos componentes. Cabe destacar que la separación de estos elementos responde únicamente a la lógica analítica de este ejercicio.

Para entrar en materia es imprescindible reconocer que los contenidos temáticos en un programa de enseñanza-aprendizaje deben diseñarse pensando en la modalidad en la que se presenta el proceso. En el caso de la educación a distancia, los contenidos son el eje que articula la relación entre el docente y el sujeto cognoscente; sin que ello signifique que alguno de estos tiene mayor relevancia. Al contrario, cada uno tiene un lugar fundamental para que el proceso sea efectivo. Por ello, en la fase de selección y diseño de los contenidos temáticos de un programa que se impartirá a distancia es necesario considerar que, al no existir contacto cara-cara entre el docente y el sujeto que conoce, los temas deben ser expuestos con mucha claridad, deben tener suficientes referencias, ejemplos ilustradores y bibliografía que ayude a profundizar en ellos.

De esta manera, en lo que se refiere a la selección de contenidos y el diseño curricular de un programa de estudios, además de considerar la modalidad en la que se va a impartir, es necesario tomar en cuenta que dicho programa va dirigido a un sujeto cognoscente o sujeto actor, como lo concibe el constructivismo social;¹ es decir, un sujeto que asume la responsabili-

¹ De acuerdo con Thomas Good (1996) la teoría del constructivismo social ha posibilitado el desarrollo de sistemas de administración del aprendizaje *Learning Management System* (LMS), el cual ha servido para construir comunidades de aprendizaje en Internet (Cánovas, 2010: 133).

dad de la construcción de su aprendizaje y de esa manera otorga sentido a la denominación *aprendizaje significativo*.²

En esta parte no profundizaré ya que existe un documento que trata específicamente el tema de la pedagogía y la didáctica en la modalidad a distancia.³ Como anuncié, me centraré en lo que a contenidos temáticos se refiere. Al respecto la primera condición para que se produzca el aprendizaje significativo es que el contenido posea cierta estructura interna, respetando una lógica propia de la propuesta curricular. De acuerdo con Bryndum y Jerónimo, “El conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe estar estructurado [no solo] en sí mismo, lógicamente, internamente, sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno” (Bryndum y Jerónimo, 2005: 6).

En ese sentido, es pertinente recordar que, de acuerdo con Miguel Zabalza (1987), la selección de contenidos es un proceso de toma de decisiones, sobre la base de criterios explícitos que corresponden a la significación lógica, de representatividad, actualidad, relevancia y contextualización. Evidentemente, los contenidos curriculares se encuentran en permanente discusión y debate, de igual forma existe la posibilidad de ampliación por parte de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La idea fundamental es que la educación y los programas de formación académica, como es el caso del diplomado *mundos juveniles*, no buscan la transmisión de saberes monolíticos, por el contrario, pretenden que los

sujetos desplieguen sus potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas y sociales.

Con base en lo anterior, el contenido curricular adquiere un sentido primordial en el proceso de constitución de saberes, ya que su elaboración y articulación ayuda a construir conocimiento significativo. Aprender significativamente implica que el sujeto cognoscente pueda atribuir significado al objeto de aprendizaje. Así pues, en el diseño de los contenidos es necesario considerar, en primera instancia, los conocimientos previos de los sujetos y, posteriormente, articular éstos con los nuevos conocimientos.

Sin duda, la apropiación de los nuevos conocimientos será más exitosa en la medida en que los contenidos de cada módulo se encuentren relacionados con experiencias reconocibles por los sujetos cognoscentes. Recordemos que el aprendizaje depende potencialmente de la cantidad y calidad de los conocimientos previos y de las conexiones que se puedan establecer entre éstos y la nueva información. Pero ¿cómo hacerlo en la modalidad a distancia? Una estrategia didáctica recomendada por las teorías y principios del constructivismo es el “método de proyectos”.

Esto representa un enorme reto para el equipo académico del diplomado, ya que exige considerar en la selección y elaboración de contenidos el perfil, los requisitos de ingreso y egreso de los sujetos cognoscentes, así como los métodos de evaluación; puesto que será necesario conocer de entrada, los intereses, el nivel de conocimiento y el pro-

² Para Ausbel, siguiendo a Piaget, considera que el aprendizaje significativo es el conocimiento que se logra autogenerar cuando se es capaz de atribuir significados a lo que se aprende.

³ Ver texto de Emilia Torres

yecto de los participantes en el diplomado. Evidentemente esta tarea no implica que los contenidos del diplomado sean modificados para responder a las particularidades de cada sujeto inscrito en éste, será necesario construir y adecuar estrategias didácticas que permitan avanzar en este sentido. Los contenidos deben seleccionarse y elaborarse tomando en cuenta los objetivos del programa curricular y la propuesta pedagógica que le interesa al Seminario de Investigaciones sobre Juventud (SIJ) posicionar académica, ética y políticamente en el espacio social.

Ahora bien, bajo mi perspectiva y de acuerdo con la experiencia que nos dejó el diplomado en línea *mundos juveniles*, al seleccionar los temas y diseñar la carga curricular de un programa de estudios se busca dotar de herramientas conceptuales y analíticas a los participantes inscritos. Más que homogeneizar puntos de vista e imponer perspectivas pretendemos ampliar miradas y dotar de distintos recursos analíticos para abordar un fenómeno tan complejo como el de las juventudes.

En resumen, en los primeros momentos de la selección de los contenidos y el diseño de un programa curricular en la modalidad a distancia se requiere tener consciencia plena sobre el medio en el que se transmiten los mensajes y donde se da la interacción; reconocer al sujeto cognoscente como co-responsable de su propio conocimiento y; la participación directa y coordinada entre los expertos y los responsables del proyecto.⁴

Concretamente, en el proceso de selección y desarrollo de los contenidos es necesario atender consideraciones como las siguientes:

- Aclarar qué de todo lo que se sabe en este campo del conocimiento se va a impartir en este programa de estudios
- Reflexionar sobre cuáles son los mecanismos de enseñanza-aprendizaje necesarios para ayudar a aprehender y comprender los contenidos en un programa curricular impartido en la modalidad a distancia
- Establecer una relación directa entre el sujeto y su entorno social, cuyo propósito sea que el conocimiento teórico adquirido se traduzca en praxis
- Establecer una secuencia e hilos conductores adecuados a los objetivos particulares del diplomado
- Considerar que los contenidos rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto significa que aun cuando los temas o módulos sean impartidos por distintos docentes los objetivos de aprendizaje no cambiarán
- Valorar que el diseño de los contenidos en un programa de estudios debe atender a la posibilidad de que el sujeto cognoscente se convierta en el responsable de su propio aprendizaje. Eso quiere decir que los contenidos temáticos serán más que conocimiento acumulado un andamiaje de herramientas que posibilite y potencie sus habilidades de buscar, seleccionar, analizar y evaluar la información (contenidos). De esta forma, el sujeto asumirá un papel activo en la construcción de su propio conocimiento
- Proporcionar al sujeto cognoscente autonomía en su reflexión y garantizar su libertad de aprender y analizar
- Facilitar espacios para exponer e intercambiar ideas, reflexionar sobre fenómenos concretos, criticar los planteamientos del programa así como hacer aportaciones

⁴ Además de esto, si no es la primera edición del programa, se pueden considerar las evaluaciones y comentarios que los propios participantes han hecho de los contenidos en ediciones previas.

de acuerdo a sus propias experiencias y análisis

- Considerar que la interacción entre el docente y el sujeto cognoscente en la educación a distancia es distinta a la que se da en la modalidad presencial
- Las evaluaciones deben responder a lo planteado en los objetivos del programa de enseñanza; es necesario que el sistema de evaluación sea claro y coherente en todos los temas y módulos del programa curricular

2. Particularidades del diseño curricular en la educación a distancia

Con los puntos anteriormente señalados se puede tener una idea general sobre los aspectos que deben ser cuidadosamente atendidos en la selección de temas y el diseño de un programa curricular. De acuerdo con la experiencia que obtuvimos en la primera edición del diplomado *mundos juveniles*, en ocasiones se presentan eventualidades que no se pueden prever, sin embargo, en la medida en que haya organización y coordinación entre los distintos sujetos que participan de esta fase de selección y diseño se podrán evitar imprevistos que podrían entorpecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta modalidad de educación.

Por tal razón, a continuación presento cuatro aspectos que, bajo mi punto de vista, son los que tendríamos que retomar y reflexionar más detenidamente en vías de proponernos un rediseño del diplomado *mundos juveniles*.

a. El objetivo

Con frecuencia un plan de estudios lleva implícitos los objetivos que persigue. En muchas ocasiones obviamos estos objetivos y solo nos damos a la tarea de proponer y desarrollar los temas. Sin embargo, los objetivos de cada módulo y tema no son accesorios ni elementos formales (burocráticos) en el ámbito académico. Un plan de estudios o programa curricular precisa sus objetivos porque son una guía tanto para los docentes como para los sujetos cognoscentes. Los objetivos hacen referencia al contenido de un tema o módulo en particular, reflejan los propósitos académicos que se quieren alcanzar con el contenido, asimismo dirigen los esfuerzos del docente y del sujeto cognoscente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.⁵

Así, hacer explícito el objetivo del programa de estudios, las perspectivas con las que se elaboraron los contenidos y los alcances de este programa, permitirá ubicar en un terreno de franqueza las expectativas de los que convocan y los convocados. Esto significa dejar claras las posibilidades y potencialidades que nuestra propuesta tiene en el estudio del fenómeno de las juventudes; pero, al mismo tiempo, reconocer las limitaciones o críticas que por parte de otras perspectivas se le hace a la que nosotros nos adscribimos como científicos sociales y como institución académica.

Es necesario y pertinente que en la fase de diseño de un programa se tengan claro cuáles son los objetivos que se persiguen con éste. En nuestro caso, los contenidos temá-

⁵ Sin duda, la relevancia de plantearse objetivos en los programas curriculares no es menor, por ello éstos se deben explicitar. Más aún, propondría que los objetivos se hagan evidentes desde la convocatoria, así los interesados sabrían de antemano cuál es nuestra propuesta formativa.

ticos deben ser contruidos bajo objetivos comunes. No dar por sentado que todos entendemos lo mismo sobre un mismo tema ayuda a integrar ideas que permitan discutir y alcanzar los fines académicos que se plantean en el programa de estudios. Es claro que las afinidades en perspectivas teóricas y políticas vinculan a personas que pueden trabajar juntas en un proyecto de esta índole; no obstante, si en algún momento se pierden o confunden los objetivos del proyecto esto será suficiente para que se disipe el planteamiento inicial.

La importancia de explicitar los propósitos de un plan de estudios en la etapa de diseño radica en que aunque las formas de hacerlo puedan variar, los puntos de llegada y de partida aportaran a una misma visión en términos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, en la etapa de diseño de contenidos el equipo debe preguntarse ¿qué queremos enseñar?, ¿qué dejaremos fuera?, ¿por qué?, ¿para qué?

Al responder a estos cuestionamientos no solo se plantean objetivos pragmáticos para la realización de un programa curricular, también se hacen manifiestas las posturas teóricas y políticas respecto a los temas que tratamos. Por tanto, aquellos que se interesen por participar del plan de estudios al que convocamos tendrán la posibilidad de conocer con claridad la perspectiva desde la cual se plantea este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si para el equipo que elabora los contenidos estas preguntas deben quedar claras y hacerlas evidentes en las temáticas, lo mismo debe ocurrir para el equipo que va a fungir como transmisor de dichos contenidos. Es de suma importancia que todos los que participamos de un proceso de enseñanza-aprendizaje, en cualquiera de sus etapas,

tengamos absoluta claridad en los propósitos que tiene el programa de estudios en el que colaboramos. De esta manera, cada uno de los participantes realizaremos nuestras actividades pensando en cumplir con los objetivos del plan de estudios.

b. La relación docente-sujeto cognoscente en la fase del diseño de los contenidos

Los avances tecnológicos y especialmente la red de redes, han permitido establecer mecanismos de aprendizaje en donde el tiempo, el lugar y el ritmo de trabajo adquieren nuevas dimensiones.

En este sentido, reitero que para diseñar una propuesta curricular es necesario tomar en cuenta la modalidad de enseñanza-aprendizaje. Es claro que no debe trasladarse un programa de estudios que se imparte presencialmente a una plataforma en línea con la idea de que los contenidos deben ser iguales en tanto se busca el mismo aprendizaje. La lógica de los procesos de construcción de conocimiento es distinta en cada modalidad; por tal razón, es necesario que una propuesta curricular atienda el contexto en el que se imparte. No basta con adaptar los contenidos de un programa presencial a uno en línea, lo deseable es que desde el diseño de la propuesta curricular se considere el medio por el cual se llevará acabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un modelo pedagógico establece lineamientos necesarios para desarrollar los ambientes de aprendizaje en un aula presencial o no presencial. Los ambientes de aprendizaje son proyectados para crear las condiciones pedagógicas y contextuales, donde el objetivo es lograr el conocimiento. La enseñanza a distancia empleando herramientas telemáticas permite desarrollar un proceso centrado en el alumno donde se respete los diferentes estilos de aprendizaje, y el reconocimiento a

la diversidad individual y cultural; pero para ello se debe tener presente un modelo pedagógico adecuado” (Bryndum y Jerónimo, 2005: 2).

Dado que en la educación a distancia la interacción entre el docente y el sujeto cognoscente no es cara a cara, los contenidos son parte fundamental de la interacción entre los actores que participan de un proyecto de enseñanza en esta modalidad. Por tal motivo es necesario que los contenidos respondan a las necesidades de diálogo, participación, construcción y búsqueda del pensamiento crítico a partir de temas específicos previamente seleccionados bajo una perspectiva explícita. Al respecto es pertinente lo que Cánovas sugiere sobre las comunidades de aprendizaje:

Las comunidades de aprendizaje surgen de las demandas actuales de dar un nuevo significado a la formación universitaria ante el paradigma emergente de la comunidad de aprendizaje que construye una nueva realidad mundial [...], se incorporan [no sólo] las nuevas tecnologías, sino el diseño y el empleo de las nuevas modalidades educativas y, desde luego, nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje (Bryndum en Cánovas, 2010: 133).

Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje se presenta bajo la corresponsabilidad y cooperación de todos los involucrados en donde se procura tener capacidad de análisis y crítica, conciencia de que el contexto en el que se lleva a cabo dicho proceso requiere de mecanismos específicos de participación y convivencia. En otras palabras, no se puede hablar de cambios educativos solo por utilizar Internet como medio de comunicación e intercambio sin un sustento pedagógico que los respalde. De ahí la relevancia de diseñar programas curriculares congruentes con el

medio en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y situando al sujeto cognoscente en su contexto particular y concreto.

c. Extensión y profundidad

Uno de los retos más importantes en el diseño curricular es balancear la extensión y la profundidad con la que se abordan los temas. En realidad este reto no se presenta exclusivamente en la educación a distancia, también en la presencial. Sin embargo, dada la dinámica de la primera se hace necesario que la selección y diseño de los contenidos guarden un equilibrio en cuanto a extensión y profundidad. Esto no quiere decir que la educación a distancia no esté en condiciones de modificar en el camino, tal y como se hace en un sistema presencial; sin embargo, los cambios y los procesos de modificaciones se ven mayormente acotados en ésta. Por ello, lo pertinente al respecto es que desde la selección de los contenidos se considere qué, cómo y cuán profundo se va abordar cada uno de los temas que conforman el programa curricular.

Este no es un elemento menor en la elaboración de los contenidos en un programa de formación académica a distancia. Puesto que la programación de los tiempos para las actividades y los recursos con los que se cuentan están acotados o influidos por el medio en el que se desarrolla. Por ello es fundamental que, en la medida de lo posible, para la elaboración de los contenidos haya cierto equilibrio entre la extensión y la profundidad. Cabe destacar que este equilibrio debe responder a las necesidades del programa formativo más que a cuestiones pragmáticas y estéticas.

Este planteamiento resulta fundamental si consideramos el tiempo que dedican los sujetos cognoscentes al programa de estudios.

Ya que de acuerdo con la experiencia que tenemos de la primera edición del diplomado, los participantes se interesan por éste para incrementar, actualizar o incursionar en un campo de estudios especializado, y la educación a distancia es una opción que se les presenta como viable. En ese sentido, los sujetos que participan del diplomado ajustan sus horarios cotidianos para cursarlo, pero no es su actividad principal.

De esta forma es necesario combinar las necesidades de aprendizaje con los contextos específicos que presentan los sujetos. Es indispensable considerar que no se puede abarcar un extenso temario y a la vez profundizar en el mismo. En tal caso es inevitable ponderar el objetivo pedagógico-académico con las situaciones concretas en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y en ese sentido, es fundamental la construcción de didácticas pertinentes.

Por ello es importante que en la elaboración de los contenidos se ofrezcan referencias que apoyen la extensión y profundización de los temas, así como bibliografía, ejemplos y demás elementos que contribuyan a abrir el panorama en el campo de estudio que se está tratando.

d. Coherencia interna de los contenidos

En la elaboración de los contenidos en un programa de enseñanza debe existir coherencia interna entre los temas y las perspectivas que ahí se muestran. Especialmente si se trata, como en este caso, de un diplomado conformado por módulos cuya elaboración fue producto de distintos autores. La congruencia en perspectivas teóricas, metodológicas, epistemológicas y pedagógicas otorga consistencia e identidad al programa curricular, de tal forma que el sujeto cognoscente tiene la posibilidad de contar con referencias conceptuales que le permiten

relacionar los distintos temas que se abordan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto de ninguna manera amenaza las singulares visiones que cada autor tiene sobre un tema en específico; se trata de tener puntos de partida y macro-marcos comunes dentro de los cuales desarrollen su propio análisis de los fenómenos que abordan.

Es importante recalcar que los saltos conceptuales o metodológicos provocan incertidumbre y desorientan a los participantes. Provocan confusiones y finalmente algunos temas pueden parecer dispersos. Por tal razón, es imprescindible que en la selección y el diseño de los contenidos el grupo de expertos y los coordinadores del programa curricular tengan un pequeño seminario en donde se propongan reconocer los hilos conductores de cada uno de los temas y del programa curricular en general.

De la misma forma, en una segunda etapa, cuando los contenidos ya estén terminados y aprobados, es necesario que el equipo de asesores o docentes sean partícipes del reconocimiento de dichos hilos conductores que han de guiar el diplomado en su conjunto.

A manera de conclusión

La división del diplomado por especialidades resulta oportuna en el contexto de los programas de actualización que existen en el ámbito académico, pero además responde a una necesidad de sectores que no encuentran espacios en donde adquirir o actualizar conocimientos sobre el tema de juventud. En la etapa de diseño del diplomado se estimó conveniente incluir, además de investigación, las temáticas de gestión y políticas públicas e intervención social, como dos asuntos que merecían un lugar para tratar problemáticas específicas en estos campos. Sin embargo, en la estructura integral del diplomado estas perspectivas fueron consi-

deradas solo hacia el final de la planeación curricular, en los últimos dos módulos.

En esta oportunidad que tenemos para reflexionar se hace evidente la necesidad de integrar estas temáticas específicas no solo en las especialidades sino desde el tronco común. Esto con el fin de acercar herramientas teóricas, conceptuales y empíricas que les permitan a los sujetos cognoscentes conectar los contenidos con su labor cotidiana y, con ello, lograr un aprendizaje significativo. Para tal finalidad se requiere que en la elaboración de los contenidos se integren temas, discusiones y actividades que les permitan a los participantes reflexionar sobre su entorno inmediato.

En la primera edición del diplomado *mundos juveniles* nos dimos cuenta que algunos participantes, por su formación y/o intereses concretos, les parecía innecesario un abordaje tan teórico en algunos momentos, ellos buscaban más análisis coyunturales que les permitieran entender su propia realidad. En general, el diplomado estuvo fuertemente vinculado con las discusiones académicas y por tanto, a los inscritos en la especialización en investigación se les facilitaba tanto el discurso como la dinámica. Pero, de no ser por los últimos dos módulos, los participantes de gestión y políticas públicas e intervención social prácticamente se vieron instalados en una dinámica y discurso que no les es familiar. Es decir, las lecturas les quedaban lejanas, las actividades no respondían a sus necesidades específicas y prácticamente no encontraban espacios para tratar directamente los problemas que les interesaban.

Una alternativa para este planteamiento puede ser la de conformar tres distintos diplomados; uno enfocado específicamente a la investigación, otro a gestión y políticas

públicas y uno más a intervención social. De esa manera tanto los temas, como la bibliografía, los ejercicios, las discusiones, los ejemplos estarán pensados a partir de necesidades concretas de estos participantes, pues es evidente que cada uno de los perfiles de estas especialidades requiere de un tratamiento particular de los temas y contenidos en general.

Ahora bien, las diferencias sustanciales no tienen que ser un obstáculo para la discusión y el planteamiento de problemas en torno a los *mundos juveniles*. Más aún, dichas diferencias pueden ser aprovechadas para enriquecer las experiencias de los participantes y de todos los que integramos el equipo de trabajo en el diplomado. De tal suerte que se puede explorar la opción de reorganizar la estructura y tratamiento temático del diplomado de la primera edición para que en ediciones posteriores se incluyan temas, autores y ejemplos que no se centren en las discusiones de investigación sino que también atiendan las particularidades de los asuntos de gestión e intervención. De esta manera los tres perfiles de participantes se vincularían con problemáticas que muchas veces les son totalmente ajenas, precisamente porque se desempeñan en ámbitos distintos, pero al mismo tiempo tendrían la posibilidad de reconocer sus propias preocupaciones en los temas abordados, para que finalmente se logre un aprendizaje significativo.

Ahora bien, otra propuesta que se ha mencionado en las reuniones de evaluación del diplomado tiene que ver con la idea de ofrecer módulos por separado. Esta propuesta plantea que cada módulo tenga un valor curricular, pero además, sería posible obtener la constancia del diplomado si el participante cursa satisfactoriamente todos los módulos.

Más allá de cuál sería la mejor vía para reorganizar una segunda edición del diplomado *mundos juveniles*, es evidente que los desafíos que se nos presentan al construir y transmitir conocimiento para los tres perfiles de sujetos cognoscentes no son menores. Requiere de repensar nuestro objetivo general, la viabilidad de las alternativas planteadas y los recursos tanto humanos como materiales con los que contamos para formular las modificaciones pertinentes y necesarias para ofrecer un diplomado de alta calidad.

Sin lugar a dudas, todo lo expuesto en este documento parte de la idea de que la selección y la elaboración de los contenidos, así como las estrategias didácticas del diplomado, las cuales serán abordadas en otro documento, representan un instrumento de intervención que deriva, por un lado, del reconocimiento de que la condición juvenil en la región Iberoamericana sucede y se desarrolla en contextos de precariedad; y por el otro, de la necesidad de contribuir a la formación de recursos humanos cuya mirada hacia las juventudes sea informada, reflexiva, consiente y comprometida. De tal manera que la misión de este proyecto, como muchos otros desarrollados en la UNAM, es la de formar nuevas generaciones informadas en esta temática, de “educar” a la población en general y de darle pertinencia a la oferta educativa de la Universidad Nacional en referencia al tema.

Después de esta breve revisión de algunos elementos que considero importantes reevaluar sobre la selección y elaboración de los contenidos de un programa de formación en línea, particularmente sobre la experiencia obtenida de la primera edición del diplomado *mundos juveniles*, nos quedan varias tareas por hacer:

- Deconstruir y reconstruir el objetivo general del diplomado
- Re-considerar la oferta formativa que queremos proponer
- Pensar en las necesidades que hay sobre el conocimiento y tratamiento de los temas sobre juventud
- Re-conocer los alcances y posibilidades que nos ofrece la educación a distancia
Realizar una selección de los contenidos acorde con los objetivos planteados
- Diseñar los contenidos creativamente tomando en consideración el medio donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus posibilidades y limitaciones,
- Construir un programa curricular ambicioso pero dentro de las posibilidades reales que se observan
- Ponderar la importancia de cada uno de los actores que participan en el proyecto
- Potenciar nuestras fortalezas y continuar en la discusión del proyecto

Bibliografía

- Cánovas, Cécica Esther (2010), “Sugerencias teóricas para una tesis doctoral sobre un taller virtual de creación literaria”, *Revista Perfiles educativos*. México: IISUE/ UNAM. Vol. XXXII, Número 129, pp. 129-144.
- Byndum, Sonia y José Antonio Jerónimo Montes (2005), “La motivación en los entornos telemáticos”, *RED Revista de Educación a Distancia*. Año V, Número 13.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (1999), *Guía para la elaboración de programas*. México: Coordinación de Planeación y Desarrollo Institucional, Agosto.
- Entrevista realizada a José Antonio Pérez Islas el 2 de septiembre de 2010.

Reflexiones y aportes para la construcción de estrategias pedagógicas en el diplomado mundos juveniles

Emilia Torres

Este documento tiene como finalidad poner en la mesa una serie de reflexiones en torno a la metodología pedagógica empleada en el diplomado *mundos juveniles*. Si bien el propósito no es sumergirnos en un debate en torno al tema de la pedagogía en la educación en línea –por cierto, un tema aún novedoso y con un sinnúmero de desafíos– la idea es poner a discusión y proponer, a partir de la experiencia vivida durante esta primera impartición del diplomado y algunas otras experiencias de educación en línea, una serie de aspectos a considerar referentes tanto al aspecto metodológico así como al papel del docente y las situaciones de aprendizaje que promovemos en esta oferta educativa.

1. Algunas consideraciones sobre la educación en línea

Sin la intención de realizar un recorrido histórico sobre los antecedentes de la educación a distancia, solo mencionaré que es una modalidad educativa cuya característica fundamental se centra en que la situación de aprendizaje no requiere la presencia del estudiante y el profesor en un aula física. Ejemplos de este tipo de educación son el correo donde el estudiante recibe el material de estudio (textos escritos, videos, cintas de audio, CD-Room) y a su vez éste los devuelve resueltos, hasta la modalidad del correo electrónico y el conocido como e-learning donde se han aprovechado las nuevas tecnologías de información.

Para los propósitos de esta reflexión, ahondaré en esta última, también conocida como educación en línea. Este tipo de educación se basa en la utilización de las herramientas de las tecnologías de información y comunicación (TIC) disponibles en la red para crear escenarios que permitan un proceso de enseñanza-aprendizaje. En los últimos años, este tipo de modalidad ha ido en aumento por parte de universidades, instituciones y centros educativos, ofreciendo al público la posibilidad de estudiar cursos, diplomados, carreras y posgrados, generalmente a través de plataformas que consisten en espacios o portales creados específicamente para este fin y disponiendo de una serie de herramientas que facilitan el aprendizaje en el alumno.

La construcción de esta modalidad de educación implica diversos retos ya que la situación de aprendizaje difiere en gran medida de la educación presencial, siendo en la actualidad un tema a debate en torno a sus alcances y la búsqueda de estrategias y herramientas que contribuyan a mejorar el proceso de aprendizaje ya que el escenario en que operan estos procesos nos arrojan desafíos distintos a los conocidos, transformando los roles tanto del estudiante como de los docentes así como las metodologías pedagógicas. Bajo esta modalidad, hay una suposición de una disminución de la jerarquía y la directividad, al mismo tiempo que se estimula el trabajo autónomo del alumno y exige que el profesor sea un animador y

un tutor del proceso de aprendizaje (Navarro, 2004). Y esta transformación, no solo implica a estas figuras, sino que hay autores que proponen, incluso, una reconfiguración de las estructuras organizacionales en un sistema de enseñanza no presencial. Pero para no desviarme del tema que ocupa esta reflexión, retomaré los componentes que menciona Santángelo (2002) los cuales habría que considerar en un sistema de enseñanza no presencial basado en el uso de las TIC:

Modelos de enseñanza, aprendizaje e intervención educativa. Parte de los tradicionales esquemas conductistas de transmisión lineal con sistemas de evaluación al final del proceso (que suelen ser los más frecuentes en las experiencias de educación a distancia), hasta llegar a las concepciones constructivistas, concluyendo con un formato que hace hincapié en los conceptos fundamentales del modelo –el triángulo educativo– y los factores que permiten el diseño de situaciones de aprendizaje.

Materiales y contenidos. Comienza con la utilización de textos convencionales como única posibilidad, hasta describir aquellos materiales que agregan al tratamiento didáctico una estructura de aprendizaje asistido, tanto en materiales en soporte papel como digitales. En su consideración más avanzada se propone el diseño de materiales que comprendan formas específicas de aliento a la interactividad.

Autores, profesores y tutores. Muestra a los mismos desde su único rol de evaluadores, en los sistemas tradicionales, hasta su nueva función de autores de los materiales y de una deseable participación en la relación con los estudiantes. O también profesores/tutores que facilitan el aprendizaje sobre materiales no propios. En su

versión más deseable se propone a docentes capaces de diseñar y operar los MIE (mecanismos de influencia educativa) en entornos sincrónicos o asincrónicos.

Nuevas tecnologías de la información y redes de comunicación. Parte de la simple utilización del correo electrónico (también la modalidad más frecuentemente encontrada) y de algunos de los desarrollos tecnológicos que ya han sido superados, hasta las propuestas de plataformas digitales más complejas sobre Internet, mediante la utilización de cv (campus virtual) específicos y su posible integración con plataformas de vc (videoconferencias) sobre RDSI (red digital de servicios integrados).

Este mismo autor, plantea otros dos aspectos a considerar en el diseño de una propuesta de diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje en un modelo no presencial. Un tramo sincrónico de actividad presencial en grupos, en las sedes, combinando vc y un cv. Se caracteriza por la coincidencia de docentes y estudiantes en el tiempo, pero también por la falta de coincidencia respecto del lugar. Distintos grupos de personas, pueden estar trabajando al mismo tiempo pero en lugares distantes entre sí, en sesiones periódicas, utilizando la plataforma tecnológica combinada de vc por RDSI y el cv sobre Internet. Este tramo sincrónico atraviesa diferentes momentos y cuenta con el apoyo de un tutor. Un determinado curso podría contener varios tramos sincrónicos. Entre ellos se instala una continuidad asincrónica basada en los recursos del cv. Un tramo asincrónico, con actividades que se realizan en el cv sobre Internet, y una Webtools como interfaz de usuario, con el soporte de diversos tipos de materiales (escrito, multimedia, videos) y con el apoyo de tutorías. Estos aspectos arriba mencionados resultan problemáticos durante el diseño de una pro-

puesta educativa en línea y que, de acuerdo a algunos autores, en ocasiones se dejan de lado al centrar la atención en la incorporación y uso de las TIC, olvidando los principios básicos del aprendizaje y el tratamiento de los procesos de interacción, comunicación y construcción de significados compartidos entre docentes y estudiantes. Esto no sólo es un desafío para nuestra propuesta educativa sino para el naciente campo del diseño de modelos de enseñanza no presencial en línea.

Menciono estos componentes y aspectos ya que son elementos que estuvieron presentes durante el diseño y el desarrollo del diplomado y los cuales me parecen pertinentes puntualizar con la finalidad de retomarlos más adelante en la reflexión específica sobre la experiencia obtenida en esta primera impartición y las propuestas que se puedan generar para optimizar, en su dimensión pedagógica, las siguientes generaciones.

2. Diplomado mundos juveniles... una propuesta de educación en línea

En este rubro, quisiera retomar las inquietudes que dieron lugar en una propuesta educativa sobre los temas de juventud en la modalidad en línea. Haciendo mención del documento que se presentó al Consejo de la CUAED, en éste se expresa: “frente a este desafío de diversificación territorial y complejidad social de la experiencia juvenil, la UNAM, a través del diplomado *mundos juveniles*, en primer lugar, se ha planteado desarrollar un programa formativo con una perspectiva transdisciplinaria; esto es, los contenidos y ejercicios de los diferentes módulos formativos hacen énfasis en la

dimensión sociocultural de la experiencia social, a fin de que los estudiantes adquieran recursos analíticos que les permita actuar en distintas situaciones y/o realidades sociales de los mundos juveniles. Para ello se ha convocado a académicos e investigadores de amplia experiencia en las problemáticas de las juventudes y que se han destacado por trabajar con una perspectiva transdisciplinaria.

En segundo lugar, se ha optado por la modalidad de educación a distancia porque, de una parte, permite el acceso a la formación de esta novedosa (y desafiante) perspectiva de analizar y comprender a los mundos juveniles a personas (estudiantes, profesionales, activistas sociales) que actúan o trabajan en distintas realidades sociales y, de otra parte, porque la diversidad de lugares de pertenencia de los participantes posibilita construir un espacio de intercambio y diálogo que enriquece y potencia la comprensión y puesta en práctica de los contenidos formativos del diplomado.”¹

Cito lo anterior con el propósito de resaltar dos elementos presentes que tienen una relación importante con el aspecto pedagógico: el acento en el carácter formativo del diplomado y la intención de propiciar, además, un espacio de encuentro de diferentes realidades a partir de los distintos lugares de pertenencia de los participantes de tal forma que se enriquezcan los referentes para la comprensión de los mundos juveniles. Más adelante retomaré este segundo elemento ya que lo considero fundamental dentro del diseño de la propuesta pedagógica. Por ahora, seguiré con el tema del carácter formativo que pretende el diplomado ya

¹ Tomado del documento “Lineamientos para la presentación de Diplomados a Distancia, Diplomado “*Mundos Juveniles*”, Seminario de Investigación en Juventud, 2010.

que es necesario tener claro cuáles son los propósitos formativos de éste para entrar en la reflexión del cómo se propiciará que se cumplan de forma satisfactoria.

El diplomado *mundos juveniles* se planteó como objetivo analizar las principales expresiones y transformaciones que experimenta actualmente la condición juvenil en diversas realidades iberoamericanas, con el fin de dotar de elementos conceptuales, metodológicos, enfoques de gestión y de intervención pública a quienes investigan y/o trabajan temáticas de los mundos juveniles, o asociadas a los mismos.

Además, recordando las características que se propusieron en la tipología del diplomado, se mencionaron tres tipos:

- *De profesionalización*, ya que contempla una especialización que busca proveer a las y los estudiantes de reciente egreso o en formación de posgrado, de competencias analíticas y metodológicas que les permitan abordar situaciones y problemáticas de las y los jóvenes, acordes a las diversas realidades sociales en que se desenvuelven;
- *De actualización*, debido a que otra de sus especializaciones está dirigida a las y los profesores y profesionales que trabajen problemáticas juveniles, a fin de que puedan actualizar sus conocimientos en el abordaje teórico y metodológico en torno a las temáticas juveniles; y,
- *De capacitación*, la tercera especialización se dirige a aquellas personas que trabajen en el ámbito de la sociedad civil (es decir, que actúan en los mundos juveniles) y que requieran adquirir nuevos conocimientos sobre las maneras de intervenir, a fin de mejorar sus acciones y/o aproximaciones a los mundos juveniles.

De acuerdo a lo anterior, me parece que en principio, valdría la pena reflexionar acer-

ca de los objetivos del diplomado (lo cual correspondería más a la reflexión sobre los contenidos) y lo que se pretende alcanzar, principalmente en lo concerniente al carácter del diplomado. Se habla de que cubre estas tres modalidades: de formación, actualización y capacitación, y es importante mencionar que cada una de estas modalidades implica retos en la propuesta o metodología educativa que se requiere para cada una. Por ejemplo —en términos generales—, la formación implica proporcionar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para desempeñarse en un área o labor específica; la actualización, poner a disposición los saberes más recientes (de diferentes tipos) que permitan a la persona enriquecer su práctica profesional y; la capacitación, implica la adquisición, o más bien, construcción de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la generación de un cambio de actitudes respecto al tema que se pretende abordar. Si bien estos diferentes tipos se relacionan entre sí, me parece que es necesario replantear el carácter que tiene el diplomado para establecer alcances más factibles. Por ejemplo, si se pretende que sea de capacitación, habría que considerar que ésta no solo implica la construcción de conocimientos (que me parece cumplió esta versión del diplomado) sino que además deberá propiciar el desarrollo de habilidades (de qué tipo: analíticas, argumentativas, para diseñar proyectos ya sea de investigación, gestión o intervención, etc.) y, a la vez, incidir en el cambio de actitudes, un claro ejemplo de ello es el transformar esta disposición que se tiene de lo juvenil como un asunto etario y biológico a asumirlo como una construcción socio-histórica y que al final del diplomado, aún y con las diversas reflexiones que se llevaron a cabo a lo largo de los módulos, se vio reflejado en las propuestas de proyectos que aún se asumía de la forma tradicional. Es decir, me parece que este

tema requeriría una reflexión previa para el reajuste de la propuesta metodológica y que rebasa el objetivo del tema que me ocupa abordar; sin embargo, considero que resultaría un reto tentador intentar rediseñar esta propuesta educativa de tal forma que se cubran estos aspectos (conocimiento, habilidades, actitudes) lo cual implicaría, indudablemente, la incorporación de otro tipo de herramientas y un aumento del tiempo de duración del diplomado.

3. Sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje

De acuerdo a lo señalado en la propuesta del diplomado, éste se instala en una nueva apuesta pedagógica de incorporar las TIC como parte fundamental de la relación pedagógica, sin embargo, considero que la parte central debe enfocarse en el tema del tipo de aprendizaje que se quiere promover y en donde este proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra mediado por la tecnología.

Sin ánimo de adentrarme en las diferentes perspectivas pedagógicas y teorías del aprendizaje, quiero hacer mención del enfoque que considero se propuso utilizar en el diplomado a manera de colocar algunas de sus características y, después, contrastarlas con la metodología que se llevó a cabo. Me estoy refiriendo al enfoque constructivista el cual, grosso modo, plantea que el aprendizaje es una construcción de cada persona en la cual logra modificar su estructura mental al incorporar a sus esquemas, nuevas pautas de conocimiento logrando un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración. Es un proceso que si bien, se puede generar a nivel grupal y compartido, también es individual por lo que se distingue de la perspectiva de aprendizaje como una mera acumulación de conocimientos, de datos y experiencias aisladas. Parte de

sus características esenciales son: partir de las ideas y preconceptos que cada alumno posee, prever el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto o conocimiento, confrontar las ideas y preconceptos afines al tema que se enseña y aplicar este nuevo concepto o conocimiento a situaciones concretas, lo que permite integrarlo y relacionarlo con otros conceptos de la estructura cognitiva que el estudiante tiene.

Este proceso que menciono considero vale la pena exponer para centrar nuestra atención en esta metodología que promueve el diplomado. Veamos ahora por partes:

- Partir de las ideas y preconceptos que cada alumno posee. Esta característica se vio aplicada en los módulos del diplomado ya que en varios ejercicios se intentó partir de lo que el participante sabe sobre el tema, por ejemplo, su propia definición de juventud; sin embargo, valdría la pena hacer un diagnóstico más amplio al comenzar para contar con más referentes del lugar desde donde está partiendo el estudiante. Sin duda, esto también nos lleva al tema de la población objetivo hacia la que va dirigida el diplomado, ya que pudimos dar cuenta de una gran diversidad de formaciones disciplinarias lo cual implica un reto para establecer un punto de partida. Si bien, el enfoque pedagógico es sociocultural, habría que considerar aquellas formaciones distantes de este enfoque de tal forma que el “anclaje” se propicie o bien, considerar una población objetivo que cuente con referentes más o menos similares. De cualquier forma, en este sentido, considero que el primer módulo puede fungir como este escenario introductorio donde se puedan trabajar las bases a partir de las cuales se ofrezcan los elementos para construir conceptos

y perspectivas en común. Con esto me refiero a ponderar actividades que permitan identificar los saberes en relación con la concepción de juventud –como concepto central– que cada participante tiene y promover su contrastación con las perspectivas que el diplomado propone. Dicho en otras palabras, me parece que en este momento, el objetivo pedagógico principal es la sensibilización respecto a la perspectiva de juventud que deseamos que sea visible y reconocible por parte de los participantes.

- Prever el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto o conocimiento. Este punto se refiere a tener claridad hacia dónde queremos llegar y llevar a los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Me parece que aquí es donde necesitamos establecer de forma más amplia los objetivos pedagógicos del diplomado: formación, actualización y/o capacitación. Es decir, si hablamos de incorporar nuevos esquemas de conocimiento en nuestros participantes que permitan analizar de formas distintas los diferentes escenarios juveniles, la propuesta educativa propicia este tipo de procesos; sin embargo, si hablamos además del desarrollo de habilidades y la incidencia en las actitudes de los participantes, considero que hay lagunas importantes que no están atendiendo estos aspectos. Nuevamente pongo a discusión la reflexión y replanteamiento de estos objetivos.

- Confrontar las ideas y preconcepciones afines al tema que se enseña. Cuando hablamos de confrontación, nos referimos no sólo a poner a disposición del participante nuevos contenidos o saberes sino establecer un diálogo entre estos nuevos saberes y los que el participante ya posee. En este aspecto, actividades tales como las discusiones en foros o

vía skype en donde el participante puede contrastar su saber no sólo con los contenidos del diplomado como tal sino con los saberes de los otros, resultan ideales para promover la confrontación.

- Aplicar este nuevo concepto o conocimiento a situaciones concretas lo que permite integrarlo y relacionarlo con otros conceptos de la estructura cognitiva que el estudiante tiene. Para completar este proceso de aprendizaje, es necesario que el participante pueda aplicar estos saberes que se están integrando en situaciones específicas que le permitan poner en práctica el conocimiento en construcción al relacionarlo con experiencias o situaciones cotidianas o cercanas a su realidad. Por ejemplo, durante el diplomado se hicieron ejercicios de este tipo tales como el análisis del caso de los mileuristas o el de los maras aunque fueron escasos, por lo que es recomendable incorporar más situaciones a analizar y/o ejemplificar a lo largo de los módulos considerando la diversidad de contextos de donde provienen los participantes.

Finalmente, cierro esta reflexión en torno al proceso de aprendizaje planteado por el enfoque constructivista para pasar ahora a la discusión de otros elementos pedagógicos presentes en el diplomado.

Siguiendo con el tema de enseñanza-aprendizaje, quiero reflexionar sobre algunos aspectos de la metodología que se empleó para el diplomado: la forma de trabajo y los tiempos destinados para cada módulo y las actividades y técnicas empleadas.

a. La forma de trabajo y los tiempos para cada módulo.

En el diplomado se estableció un tiempo determinado de dedicación de 20 horas en cada módulo de tronco común y 30 horas

para cada módulo de especialización. Considero que esta disposición resultó crucial para determinar en gran parte la dinámica de trabajo que se generó en los participantes. En la práctica, nos dimos cuenta que la elaboración de las diferentes tareas a realizar (lectura de contenidos, realización de ejercicios, trabajo final) implicó mucho más tiempo del planeado, lo cual derivó que en varios módulos, que el participante se encontrara en una situación de entrega de tareas como prioridad más que la involucración más profunda de los temas revisados. A reserva de la revisión del tema de las actividades en los módulos, me parece pertinente y necesario aumentar el tiempo de duración de cada módulo de tal forma que realmente se propicie el aprendizaje. Los módulos de las especializaciones considero que requieren también mayor tiempo para consolidar la formación especializada que cada una requiere. La propuesta es ampliar los módulos de tronco común a un mes y medio al menos cada uno y a dos meses cada módulo de especialización. Ahora, la forma de trabajo que se propuso implicó una serie de actividades que se realizarían ya sea de forma individual o colaborativa. Creo que ambas modalidades de trabajo son necesarias para fomentar el aprendizaje, si bien, al pensar en la educación a distancia como una opción que responde a una dificultad de acudir de forma presencial a un aula para recibir un curso, esto no deja de fuera la importancia y necesidad de contar con espacios de construcción de conocimiento con los otros aunque en este caso, habrá que considerar aquellos dispositivos educativos que permitan el encuentro con los otros ya sea de forma sincrónica o asincrónica. Es decir, si hablamos de continuar con un enfoque constructivista de conocimiento, sería difícil plantearnos un diseño de trabajo solo individual; se hace necesario el encuentro con los demás participantes;

sin embargo, en este punto es donde vale la pena poner atención en qué momento y de qué forma se proponen las actividades en solitario y las colectivas.

Por ello, a continuación retomaré las actividades y espacios pedagógicos que fueron empleados en el diplomado a manera de revisar sus alcances y limitaciones y proponer la pertinencia de su uso.

b. Actividades individuales

- *Lecturas.* Durante los módulos del diplomado, como parte de la revisión de los contenidos, se emplearon diversas lecturas. Si bien, es un complemento que permite ahondar en algún tema en específico, me parece que habría que considerar el tiempo que requieren para ser leídas ya que algunos temas implican una profundidad de comprensión debido a su complejidad. Con esto quiero decir que, en algunos casos, habrá que disminuir el número de páginas a leer o bien, destinar mayor tiempo.
- *Elaboración de escritos.* Éstos se emplearon como parte de la entrega de un reporte de diversos ejercicios de análisis que se hicieron. Me parecen muy pertinentes en la medida que permita verificar que el participante está comprendiendo algún concepto, el planteamiento de un tema o el análisis de un caso. La recomendación para este tipo de escritos es que no excedan una o dos cuartillas considerando que es una actividad que permite trabajar sólo algún tema de un módulo.
- *Presentación de material visual de elaboración propia.* Este tipo de actividad es muy útil cuando se requiere verificar que el participante ha podido integrar la reflexión de un tema extenso al presentarlo en un formato como puede ser una presentación en Power Point que implica realizar un trabajo de síntesis.

- *Ensayos.* En forma general, esta actividad fue solicitada en los módulos de tronco común al finalizar cada uno de éstos. Este tipo de ejercicios me parecen adecuados plantearlos como la actividad final y que tenga como objetivo aplicar lo aprendido a lo largo de un módulo. Por su complejidad de elaboración, no se recomendaría como una actividad intermedia.
 - *Ejercicios como cuadros de resumen.* Este tipo de actividades permiten comprobar si el participante ha logrado integrar conocimientos que implican procesos, conceptos relacionados o temas con puntos clave que se considera que se necesitan tener claros. En el caso del diplomado, fueron útiles cuando se revisaron temas extensos (como en el caso del módulo dos en que se revisaron diversas corrientes teóricas). Sólo habría que cuidar que no resulten repetitivos junto con otras actividades.
 - *Blogs.* Esta herramienta web no resultó muy exitosa ya que sólo se solicitó su uso en un módulo pero al ser una actividad individual, derivó en que los participantes se dedicaban a actualizarlo —no en todos los casos— pero no en revisar y leer los blogs de sus compañeros que en número resultaban bastantes. Además, la revisión del blog implicaba salir del espacio de la plataforma. Me parece que es una herramienta útil pero más que plantearla como una actividad individual podría ser grupal y, además, emplear la herramienta blog que el mismo programa moodle tiene. Hay que agregar que el uso del blog implica también asesorar o enseñar al participante a usarlo ya que muchos desconocían cómo se podía obtener uno y cómo usarlo.
 - *Análisis de casos.* Este tipo de ejercicios se utilizaron en algunos módulos y considero que fueron bastante pertinentes ya que posibilitaron al participante el aplicar los conceptos o reflexiones realizadas en una situación actual con la finalidad de que pudieran comprobar la potencialidad analítica de los conceptos propuestos. La sugerencia es que se incluyan más ejercicios de este tipo y, de ser posible, con base en realidades latinoamericanas más cercanas a las de los participantes.
 - *Elaboración de proyectos.* Esta actividad se utilizó en las tres especializaciones y me parece que debería plantearse como el trabajo o propuesta final de todo el diplomado, es decir, como la actividad central a la que llegará el participante en la especialización además de ser una propuesta de trabajo que obtendrá como producto. Sin embargo, los asesores de las tres especializaciones, nos percatamos que para su elaboración, es indispensable abordar también aspectos metodológicos básicos en cuanto a la estructura de un proyecto (ya sea de investigación, políticas públicas o intervención). Quizá este aspecto se podría subsanar con un documento complementario que trate el tema de cómo elaborar un proyecto aunado con la asesoría.
- c. *Actividades colaborativas*
- *Foros.* Este tipo de herramienta resulta ideal para generar espacios de contrastación de conocimientos, construcción de saberes en común así como atender la necesidad de interacción entre los participantes. Sin embargo, en la experiencia durante el diplomado, nos dimos cuenta que el número de foros en algunos módulos resultó excesivo y no cumplió con la función de generar la discusión. La sugerencia en este caso es que se pueda emplear este recurso una vez por módulo y que sea utilizado en el caso de temas que impliquen una variación de opiniones (por ejemplo, en el módulo uno se utilizó para discutir qué es juventud según

las tres perspectivas principales que han construido el concepto) y que, además, el asesor tenga un papel más activo como facilitador de la discusión.

- *Wiki*. Esta herramienta implica un trabajo colaborativo respecto a la construcción de un tema. Sin embargo, en la experiencia del diplomado no quedó del todo clara. Sugiero que se ahonde en su función y uso para decidir en qué momento o temas, es pertinente emplearla.
- *Sesiones de discusión en chat o skype*. Las sesiones resultan excelentes para generar otro espacio de encuentro y discusión entre los participantes. Sin embargo, hay que reconocer las limitaciones propias del programa moodle o del skype ya que no es posible utilizarlo con más de cuatro personas en una sesión. En el diplomado, la sesión que se trabajó por skype resultó exitosa en cuanto al aspecto de integrar a los participantes al permitir tener más referentes de quiénes son los otros, solo habría que cuidar la frecuencia de su uso ya que es una actividad en tiempo real que implica coincidir en horarios y días.
- *Trabajos en equipo*. Si bien, esta actividad también propicia la integración de los participantes y el trabajo colectivo, en nuestra experiencia este tipo de actividades no resultaron muy funcionales cuando el trabajo implicaba coordinarse con los otros en tiempo real debido a los diferentes horarios de los participantes y que derivó incluso en frustraciones. La sugerencia es que si se utiliza este tipo de actividad, se preparé de tal forma que la coordinación o el trabajo colectivo pueda llevarse a cabo de forma asincrónica facilitando el objetivos que se espera para tener claridad de qué es lo que cada quien tiene que hacer.

Por otra parte, también quiero hacer mención acerca del número de actividades que se plantearon. De acuerdo al desarrollo de los

diferentes módulos, nos encontramos con que, en algunos casos, la cantidad de actividades era excesiva según el tiempo destinado. Esto lo relaciono con un problema frecuente en la impartición de talleres de capacitación donde en ocasiones se tiende a centrarse en las técnicas más que por el objetivo que se quiere alcanzar con éstas derivando en una especie de *tecnitis* que pone al participante en una dinámica de elaboración de muchas actividades y poca reflexión o profundización de los temas a abordar. A veces, inclusive, una buena técnica o actividad es suficiente para generar un proceso más amplio y profundo de reflexión y construcción de conocimiento. Pongo en la mesa esta relación con lo desarrollado en el diplomado con la propuesta de reducir el número de actividades destinadas para cada módulo y que, más bien, estén pensadas en función de lograr tanto los objetivos académicos como pedagógicos. Por ejemplo, dependiendo de cada módulo, los temas a abordar y el objetivo que se pretende alcanzar, incluir actividades que nos permitan analizar, sensibilizar, propiciar la contrastación de ideas, poner en práctica los conocimientos a partir de un análisis de caso inmediato a la realidad social del participante, etc., resultando en una propuesta de tres o cuatro actividades por módulo.

d. Sobre los materiales didácticos.

De acuerdo a Maya Viesca (1999) los materiales en la educación a distancia "...tienen una gran importancia, antes que nada porque son medios de comunicación, y además, porque la posibilidad de generar ambientes de aprendizaje en las modalidades abierta y a distancia queda, en gran parte, circunscrita a las posibilidades y uso que se haga de estos."

Además de este carácter comunicativo que la autora otorga a los materiales didácticos, también los considera como facilitadores

de ambientes de aprendizaje. Un ambiente de aprendizaje “se puede entender como un complejo tejido de elementos en el que existe y se desarrolla el sistema de aprendizaje, y que tiene por objeto generar mejores relaciones educativas, ya sea entre personas, con instrumentos, con el currículum, de las personas respecto de sí mismas, y en general, con todo el entorno, y, en ejes tanto físicos y espaciales, como históricos y sociales” (Viesca, 1999). En este sentido, los materiales didácticos adquieren un papel más importante del que comúnmente se les suele dar. El participante que participa en un modelo de educación a distancia, trabajará con sus materiales en espacios muy diversos que posiblemente poco tengan que ver con el ambiente deseado de aprendizaje por lo que esta autora considera que estos materiales, ya sea que estén en un soporte de audio, video, impresos o multimedia deben contener un valor de fondo que generen un espacio en donde el estudiante se sienta invitado al estudio de manera que, por ejemplo, sea posible distribuir la información en un multimedia donde el participante sepa dónde encontrar la información que busca y qué es lo que tiene que hacer.

Reflexionando a partir de lo anterior, me remito al tipo de materiales didácticos empleados en el diplomado y la accesibilidad a ellos. En general, se ofreció una variedad de materiales didácticos: lecturas en pdf y word, libros, videos, películas, páginas web y blogs. Sin embargo, considero que un punto central que obstaculizó en ciertos momentos el acceso a éstos y que nos rebasó, es el tema de los derechos de autor. Con este tema, me refero a que la utilización de ciertos materiales como son las lecturas, libros, videos y películas están sujetas a este criterio en donde se requiere contar con el permiso de quien tiene la propiedad de este material para usarlo, reproducirlo, distribuirlo y/o colocar el link en las pantallas de los módulos

los lo cual limitó, principalmente, el acceso por parte de los participantes. Esto implicó una revisión exhaustiva previa al inicio del diplomado para identificar qué material se podía distribuir y cuál no, dependiendo del permiso o no del propietario. Por lo cual, la mayor parte del material didáctico básico, es decir, aquel que era indispensable para la impartición de contenidos y el desarrollo de actividades, se eligió de acorde a esta normatividad; en algunos casos, los participantes debían buscarlo por su cuenta lo que implicaba una cierta desventaja en función de que estuviera a su alcance o no. Sin embargo, se trató de subsanar de la mejor manera para que esto no impidiera la lectura, revisión de contenidos o desarrollo de actividades. En el caso de los materiales recomendados como lecturas adicionales o complementarias, hubo casos como algunos libros los cuales no estaban disponibles en la red o, de ser así, no se contaba con el permiso para colocar la liga en pantalla, por mencionar un ejemplo, lo que generó ciertas inconformidades en algunos participantes al no tener acceso a ellos.

Si bien me parece que los tiempos que se acortaban nos dificultó resolver en su totalidad estas dificultades, es importante revisar la forma en que se podría ofrecer un acceso más fácil a este tipo de material.

Retomando la propuesta que se hiciera en alguna reunión, rescato la idea de conformar una biblioteca virtual de la bibliografía complementaria, lo que implicaría la búsqueda de material disponible y que pueda ser utilizado pero que ofrecería al participante el acceso a aquel material que le permita profundizar los temas revisados. También es importante hacer un “respaldo” del material didáctico en caso que el participante no tuviera acceso a éste, ya sea por

problemas, por ejemplo, para descargarlo o porque las ligas ya no estén disponibles. También propongo revisar los contenidos de los materiales didácticos a utilizar para evaluar su pertinencia además de incluir otro tipo de soportes como pueden ser videos, películas e incluso podcast.

e. Sobre el papel del asesor-docente

Este punto me parece fundamental poner a discusión dado que, a lo largo del diplomado, fueron saliendo a flote varias de las implicaciones de su papel. En un primer momento y de acuerdo al curso de capacitación en línea que se tomó previo al diplomado sobre el rol del asesor, resaltó la importancia de resultar una figura cercana al participante, no solo de seguimiento académico sino de un acompañamiento horizontal. Sin embargo, me parece que el aspecto docente de este rol no fue tan claro para los participantes y para los mismos asesores que, de acuerdo a lo observado, este papel estaba más relacionado con la figura del experto de la cual se esperaba una participación más directa con los participantes. En este sentido, considero que el aspecto de la docencia como asesores, en algunos casos, quedó un tanto ambiguo; quizás era más percibida como una figura de seguimiento de los participantes y el experto como aquella figura que contaba con los “saberes” de los temas abordados. Esto no fue en todos los casos, cabe aclarar, pero me parece muy importante el considerar la construcción de la figura en esta relación con el participante ya que en una modalidad de educación en línea, el papel del asesor-docente es distinto al del rol del docente en una modalidad de educación presencial tradicional.

Por ejemplo, para autores como Adriana Solari (2004), en escenarios como es el de educación a distancia, el vínculo profesor-alumno aparece mediatizado por una comu-

nicación basada en medios que transportan los mensajes en uno y otro sentido para permitir un “diálogo didáctico” que haga factible el proceso educativo y donde la relación pedagógica se realiza a través de una serie de recursos, medios técnicos, dispositivos o estrategias que posibilitan una comunicación bi o multidireccional.

De acuerdo a García Aretio (1990) “(...) un docente a distancia se puede definir como uno de los profesionales miembros de un equipo en el que participan diferentes expertos y especialistas con el fin de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a distancia a través de un diálogo didáctico mediado.” Es decir, estamos frente a la emergencia de un nuevo rol de la docencia donde el docente ocupa un lugar fundamental como mediador entre los contenidos y el estudiante.

Siguiendo a Solari, el docente a distancia se ve envuelto en diferentes roles desde ser diseñador de las situaciones virtuales de enseñanza, tutor, facilitador telemático y evaluador de los procesos de enseñanza a través de las redes de telecomunicación así como encargarse de la distribución de los sistemas de información y comunicación convirtiéndose así en facilitador y gestor de recursos de enseñanza. Es decir, el equipo docente debe no sólo dominar los contenidos del curso, los materiales y recursos del mismo sino también dominar el entorno comunicativo.

De acuerdo a Salinas (1999) algunas de las tareas que debemos contemplar en el nuevo rol docente son:

- Guiar a los alumnos en el uso de algunos recursos de información de la red
- Potenciar que los alumnos se vuelvan activos
- Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje

- Mantener un acceso fluido al trabajo del estudiante.

Esto me parece muy importante mencionarlo ya que durante el desarrollo del diplomado, los asesores fuimos dando cuenta de la diversidad de tareas que implicaba nuestro rol y de estas tareas planteadas por Salinas y que si bien, no teníamos muy claras al ser nuestra primera experiencia en educación a distancia, ahora contamos con más claridad de éstas como producto del aprendizaje que también experimentamos.

A continuación, retomaré estas tareas a manera de reflexionar cuáles llevamos a cabo y los aspectos que propongo trabajar para enriquecer y consolidar esta figura de asesor-docente:

- Guiar a los alumnos en el uso de algunos recursos de información de la red. Este papel me parece que se cubrió de forma constante a lo largo de los diferentes módulos, no sólo referente al uso de la plataforma sino de otros recursos web como el blog, el skype, bajar archivos en la red, etc. Si bien, es una función importante que cubrimos, me parece que sería muy adecuado que hubiera en el diplomado un rol -como el técnico- que pudiera resolver dudas o preguntas de tipo técnico y así, ponderar en el asesor-docente la función de facilitador de aprendizaje además que se ahorraría tiempo en la respuesta ya que algunas dudas técnicas que tenían los participantes no las podíamos responder nosotros directamente y se consultaba con el técnico para poder dar respuesta al participante.
- Potenciar que los alumnos se vuelvan activos. Me parece que esta es una de las funciones más importantes del asesor-

docente ya que dimos un seguimiento a la trayectoria de cada participante y “animábamos” a la participación o, bien, indagábamos qué era lo que estaba sucediendo cuando veíamos que algún participante dejaba de participar. Creo que además de esta parte, implica también el promover que el participante se anime a participar en la construcción de su propio conocimiento. Con esto me refiero a que hubo ocasiones en que los participantes tenían dudas sobre dónde encontrar información sobre uno o determinados temas que necesitaba para elaborar un ejercicio y en estos casos, se le proporcionó links o documentos de forma directa. Me parece que si lo que queremos es que el participante sea más activo, es recomendable no proporcionarle como tal la información que el participante debe buscar por su cuenta; se le pueden proporcionar tips o cierta guía sobre cómo usar, por ejemplo, un buscador, pero no hacer la búsqueda por él. Es decir, el papel del asesor-docente en este caso es de alentar al participante a que sea más activo en la construcción de su propio conocimiento.

- Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje. Considero que esta es la función nodal del asesor-docente dentro de la escena de la pedagogía en línea. Es decir, nuestro papel, además de lo que ya he comentado, no solo implica el dar un seguimiento de los participantes, calificar y comentar sus actividades sino de ser un facilitador de todo el proceso de aprendizaje, lo cual requiera nuestra intervención en los diferentes espacios dentro del ambiente de aprendizaje que hemos construido, por ejemplo, en los espacios de discusión como los foros, en actividades que implican el trabajo en equipo además

de cuidar los procesos de aprendizaje a nivel individual y grupal. En ese sentido, me parece necesario replantear las funciones que se habían establecido al inicio respecto al papel del asesor-docente para ampliar todas aquellas que en la marcha, nos dimos cuentas que implicaba este importante papel.

- Mantener un acceso fluido al trabajo del estudiante. Esta función se cumplió cabalmente pero me gustaría agregar que sería importante, a menos que la urgencia del caso lo requiriera, replantear en el reglamento el tiempo de respuesta por parte del asesor-docente de tal forma que quede claro para el participante que la respuesta del asesor puede ser de forma sincrónica (por ejemplo, cuando se está trabajando en equipo por medio del chat o skype o en una asesoría individual) y también asincrónica lo cual implicará que la respuesta del asesor-docente no es en tiempo real. Esto lo comento, ya que el tiempo de respuesta de los asesores-docentes a correos o mensajes, en general, fue inmediato pero a la vez generó la expectativa y demanda de una respuesta rápida y que, cuando no era así, se percibió en los participantes una sensación de “abandono” por parte del asesor-docente.

4. Sobre los criterios de evaluación

El tema de los criterios de evaluación nos remite a la pregunta de ¿qué deseamos que el participante aprenda?

De acuerdo a lo descrito en el documento de lineamientos del diplomado se estableció que al término de éste, el participante habrá adquirido los siguientes:

Conocimientos en:

- Temas relacionados con las juventudes de Iberoamérica;

- Las principales características de la historia de los sujetos juveniles en el siglo xx;
- Las metodología de la investigación en el ámbito de las juventudes;
- Las estrategias públicas que han seguido los gobiernos de la región en las políticas que dirigen a los jóvenes;
- Los principios, objetivos y metodologías que han orientado el trabajo de las organizaciones de la sociedad civil en los mundos juveniles;
- Las principales categorías del análisis de la experiencia juvenil, así como de las diferencias entre ellas, en términos de época, trabajo y escuelas de pensamiento que desarrollaron dichas categorías; y,
- Los principales elementos sociales y culturales que participan en la conformación de la condición juvenil en la región iberoamericana en la actualidad.

Habilidades para:

- Autogestionar sus actividades diarias;
- Elaborar proyectos de investigación, diseño y gestión de políticas públicas y diseño de iniciativas de intervención, acorde a la especialización elegida;
- Diferenciar entre las realidades juveniles (sociales e institucionales) europeas y latinoamericanas;
- Debatir los desafíos de la producción de conocimiento sobre los mundos juveniles;
- Reconocer las distintas dimensiones de la investigación: políticas, epistemológicas y metodológicas (especialización en investigación);
- Utilizar técnicas de investigación comprensiva, para generar conocimiento sobre algunas dimensiones de la experiencia juvenil (especialización en investigación);
- Reconocer las estrategias institucionales desarrolladas en las últimas décadas para promover la integración social de las ju-

ventudes (especialización en gestión y políticas públicas);

- Distinguir las posibilidades y alcances del enfoque transversal de las políticas públicas en las realidades europeas y latinoamericanas (especialización en gestión y políticas públicas);
- Dimensionar los desafíos éticos y políticos del trabajo social y promocional en los mundos juveniles (especialización en intervención social); y,
- Aplicar técnicas de intervención social pertinentes a realidades específicas y sujetos juveniles diferenciados (especialización en intervención social).

Actitudes como:

- Interés por las nuevas tendencias en las problemáticas juveniles;
- Autonomía en el aprendizaje y creatividad;
- Análisis crítico de los conocimientos y formas de pensar, hacer y ser;
- Interés y respeto recíproco entre diferentes culturas;
- Gusto por el trabajo colaborativo; y,
- Compromiso para enfrentar los retos de la profesión, a través de la autoformación permanente;

Nuevamente, este perfil de egreso deseable no sirve para delimitar los aspectos que se requieren evaluar y marca, a su vez, criterios específicos para cada módulo. Dado que se ha planteado una reorganización de los contenidos a impartir y también de los objetivos a alcanzar, este tema requiere de una revisión más amplia y su replanteamiento. Entonces, por ahora, me quiero detener más bien en la forma en que se llevó a cabo la evaluación a lo largo de los diferentes módulos. Considero que la manera en que se estableció la forma de evaluar resulta un tanto contradictoria con la propuesta pe-

dagógica constructivista de la que se parte. Es evidente que se necesitan establecer mecanismos para evaluar los procesos de aprendizaje, sin embargo, esta idea de calificar cada actividad del participante –sea cual fuere– me parece que desvió el seguimiento efectivo del proceso de construcción de conocimiento en los participantes. Calificar actividades como las participaciones en foros, trabajo en equipo y otras de este tipo, resultan bastante complicadas ya que partimos de la idea de que cada participante va construyendo su propio conocimiento y calificar una opinión o aportación puede derivar en una asignación meramente arbitraria e inclusive obstaculizar el proceso de cada participante y que incluso se vio reflejado en el establecimiento de los criterios de evaluación de estas diferentes actividades. Sin embargo, también reconozco que es necesario hacer evaluaciones de estos procesos.

Es por ello que mi propuesta en cuanto a la forma de evaluar es la siguiente:

- Propongo que las actividades ya sea individuales o grupales durante los módulos no sean calificadas si no que el asesor realmente se posicione como un facilitador haciendo devoluciones en el proceso al grupo o al participante de forma individual que “espejen” y retroalimenten al participante de tal forma que se favorezca su aprendizaje. Si bien, no tendrán una calificación numeral, sería importante indicar al participante que su participación en éstas es obligatoria.
- La actividad final será el insumo o producto a evaluar tanto de forma numeral como cualitativa, aquí habría que establecer los criterios de evaluación de cada actividad final de módulo ya que los objetivos en cada uno de éstos son distintos.

- Reconsiderar los llamados periodos de certificación extraordinaria ya que el establecimiento de varias oportunidades de presentación de ésta devino en varios casos la acumulación de trabajos a presentar. Si se planean los tiempos adecuados para cada módulo, considero que no serán necesarios sólo en aquellos casos en que la situación extraordinaria del participante lo requiera.

Conclusiones

Si bien, el tema de la estrategia pedagógica es complejo, me parece que con base a esta primera experiencia, contamos con un aprendizaje bastante rico a lo pedagógico y la posibilidad de replantear algunos elementos en cuanto a su diseño. Para no resultar repetitiva, para terminar quiero puntualizar —a manera de resumen— algunos elementos que considero de importancia considerar en la reflexión del tema que aquí nos ocupa:

1. Hacer una revisión de los objetivos de aprendizaje del diplomado en general (¿qué queremos hacer: profesionalizar, capacitar, actualizar?)
2. En cuanto al diseño de la “lógica” del proceso de aprendizaje desde el enfoque constructivista, la propuesta es que el tipo de actividades que se empleen en cada módulo traten de seguir o facilitar este proceso. Con esto me refiero a que, en cada módulo, las actividades vayan según este proceso: a) tener muy claros los objetivos de aprendizaje de cada módulo; b) ejercicios que permitan partir de lo que el participante sabe sobre el tema; c) ejercicios que permitan contrastar lo que sabe con los nuevos conocimiento que se le están proponiendo; d) ejercicios que permitan verificar la integración de este nuevo conocimiento a lo que el participante ya sabía y; e) un ejercicio como

trabajo final que permita al estudiante aplicar los nuevos conocimientos.

3. De acuerdo con el punto arriba mencionando, replantear los tiempos y actividades planeadas para cada módulo.
4. Elaborar una guía para el participante, en donde además de enseñarle cómo usar la plataforma y otros recursos web, se proporcionen una serie de “tips” sobre cómo trabajar en las actividades colaborativas que requiere la interacción y coordinación con los otros.
5. Revisar los materiales didácticos utilizados en cuanto a su pertinencia y su disponibilidad.
6. Replantear el papel del asesor/docente y del participante.
7. Replantear los criterios de evaluación y su aplicación.

Bibliografía

- García Aretio, L. (1990): “Un concepto integrador de Enseñanza a Distancia”, en *La Educación a Distancia: Desarrollo y Apertura*. XV Conferencia Mundial. ICDE. Caracas
- Navarro, Ricardo (2004), “Educación en línea: nuevos modelos de la relación docente-alumno en la educación a distancia”, Ponencia presentada en el Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia, Campus Virtual de la Universidad de Rosario (UNR), Argentina.
- Salinas, J. (1999), “¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?” en Cabero, J., et. al. (Coord), *Nuevas Tecnologías en la formación flexible y a distancia*. España: Universidad de Sevilla.
- Santángelo, Horacio Néstor (2002), “Modelos pedagógicos en los Sistemas de Enseñanza no Presencial basados en Nuevas Tecnologías y Redes de Comunicación”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Num. 24 *TIC en la educación*, Septiembre-Diciembre.
- Solari, Adriana (2004), “Un desafío hacia el futuro: educación a distancia, nuevas tecnologías y docencia universitaria”, Ponencia presentada en el *Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.
- Viesca Lobatón, Maya (2005), “Los materiales en la educación a distancia” *Revista La Tarea*, N° 11. México, Guadalajara, Agosto. En: <http://www.latarea.com.mx/indices/indice11.htm>

1. Primer contacto

Mi primer contacto entre el Seminario de Investigación en Juventud (SIJ) y la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) fue cuando el SIJ comenzaba su vida institucional y la realización de un diplomado a distancia sobre juventud se había planteado como uno de los principales medios para que el seminario cumpliera con sus funciones y objetivos académicos. Asistí a una reunión en la que conocí lo que la CUAED hace y porqué nos resultaría útil y conveniente entrar en contacto con ella y me llamó la atención que esta Coordinación expresara que también tenía interés en establecer el contacto porque su conocimiento sobre los jóvenes le sería de ayuda para comprender y disminuir la deserción que existe en los cursos de bachillerato a distancia. El acuerdo fue, entonces, establecer relaciones de apoyo y aprendizajes mutuos.

2. Diseño

La colaboración entre la CUAED y el SIJ se facilitó porque, en una primera instancia, ambas entidades fueron vecinas en el campus de Ciudad Universitaria. Durante el proceso de diseño, integrantes de la coordinación y del seminario mantuvimos una relación relativamente estrecha. Por parte de la CUAED, participaron la Mtra. Rosa María Barba, en un primer momento, y, más tarde, el Lic.

Sebastián Rojas y el Lic. José Antonio Martínez; quienes fueron encargados de mantener y coordinar la implementación. Por su parte, a la Mtra. Ana María Bañuelos correspondió encargarse de la coordinación de la asesoría sobre reglas y procesos para acreditar el diplomado frente a los “expertos” de la CUAED. En este proceso, también participaron la Mtra. Elisa Campero (encargada del proceso de manejo de contenidos para plataforma), el Lic. Juan de Dios Fuentes (encargado del diseño y plataforma) y el Lic. Vicente Hinojosa quien fungió como coordinador de ambos.

Durante el proceso de diseño del diplomado (momento inicial) fue la Mtra. Elisa Campero quien guió la construcción, que más bien podríamos llamar “llenado”, de los guiones para el montaje en plataforma de los contenidos elaborados por los expertos. Esta actividad requirió de la participación de cuatro personas, por parte de la CUAED, para que se encargaran de los componentes pedagógicos. En cuanto, a los aspectos tecnológicos a mí (Javier Valencia) y a Jennifer Rosado (en su momento integrantes del SIJ) nos capacitaron para encargarnos del montaje de los contenidos en pantalla. Para capacitarnos, participamos en un curso de preparación para el uso de la plataforma¹ que ofreció la CUAED a personas relacionadas con cursos de idiomas de la UNAM; pero

¹ A manera de observación, es importante decir que la plataforma consiste en usar de base la aplicación Moodle mezclada con páginas web de tipo html, esto con el fin de tener un producto, a los ojos de la CUAED, más elegante o atractivo visualmente.

lo que tuvimos como capacitación y diseño no partió de nuestras propias necesidades sino de otras áreas universitarias.

Antes de poder montar en pantalla los contenidos creados conjuntamente por los expertos y los asesores pedagógicos fue necesario preparar “guiones”. Una vez listos los guiones, el equipo de la CUAED y el SIJ estuvimos encargados de realizar el montaje a pantalla. A partir de ese momento, fungí como enlace de estas dos entidades, en lo referente a los aspectos relacionados con la plataforma.

Para realizar nuestro trabajo, lo dividimos de la siguiente manera: de un total de 11 módulos, (se incluye el propedéutico), el SIJ realizó lo necesario para que los cuatro primeros módulos y el correspondiente a la especialidad en intervención social pudieran ser montados; el resto; es decir seis fueron trabajados por mis compañeros de la CUAED. Cabe mencionar que también se trabajó junto con integrantes de “Mirador Universitario” (programa de televisión de la CUAED) en la preparación de una serie de videos para presentar y dar la bienvenida a los estudiantes a cada uno de los módulos. Estos videos fueron entregados al área de diseño de la CUAED.² Con todo, hay que apuntar que, al final no todos los videos aparecieron en línea por razones desconocidas.

Quiero dejar testimonio de que las relaciones de trabajo entre los integrantes de ambas entidades siempre fueron buenas. Hubo disposición y compromiso, por parte de todos, para lograr los objetivos y las metas comprometidos. Es importante

mencionar que, por parte del SIJ, siempre hubo conciencia de nuestro papel de aprendices y por ello, eran los miembros de la CUAED quienes deberían liderar el proyecto en lo que a tecnologías se refiere. Esta forma de relación me causó algunos problemas puesto que, algunas veces, las indicaciones que me daban no eran estables y lo frecuente fueron cambios constantes. Un día se me decía una cosa y sobre el mismo aspecto se me decía otra. Además, se insistía en que había que irse con cuidado porque una vez la plataforma se encontrara en revisión por parte del Consejo de la CUAED no podría sufrir NINGUNA modificación. No obstante, había personas de la propia coordinación (no los miembros de nuestro equipo sino específicamente las personas de diseño) las que decían que siempre se podían hacer cambios. Afortunadamente, se decidió aprobar la primera versión del diplomado *mundos juveniles* como versión “piloto”. Esto, hizo que las cosas se relajaran y que las tensiones causadas por seguir rígidamente las reglas (sobre las cuáles las versiones variaban) disminuyeron significativamente.

Gracias a la decisión mencionada, el diplomado pudo empezar a impartirse a pesar de que el proceso de integración tecnológica no estuviera finalizado. De hecho, al momento del arranque, solamente se tenían integrados los módulos del tronco común y los de una de las especialidades. Con todo, contábamos con las capacidades y los recursos para que los tiempos no nos ganaran. Tuvimos prisas y hubo tensiones, pero siempre tuvimos confianza en que lo lograríamos.

² Algo importante a señalar, es que aun cuando los videos fueron producidos en las instalaciones de la CUAED, y por gente de la misma CUAED, la gente de diseño que se percató que el formato en el que los videos venían en primer momento no eran los óptimos para web, tenían dudas de cómo arreglarlos o de plano si sería posible conseguir nuevamente la ayuda de la gente de Mirador Universitario.

3. Durante el diplomado

El comienzo del diplomado fue relativamente sencillo en lo que se refiere a los aspectos tecnológicos. Sin embargo, por razones que desconozco, la CUAED liberó el ingreso de los alumnos antes de lo planeado. Además, se permitió a algunos el ingreso a los contenidos de algunos módulos, que, en teoría, deberían permanecer bloqueados o invisibles hasta que se diera luz verde para liberarlos. Estos hechos, provocaron confusión y malestar entre los alumnos; algunos de ellos así lo comunicaron electrónicamente. Sin duda, hay que recapacitar en lo sucedido y evitar que estos hechos sucedan nuevamente.

La clasificación de “experiencia piloto” que tuvo esta primera versión del diplomado valió para que pudiéramos detectar errores, al tiempo de que aprendimos de ellos y pudimos hacer modificaciones. En este aspecto, mi experiencia es que más que errores lo que hubo fueron situaciones sorpresivas e inesperadas. Como ejemplo de esto menciono las limitaciones, que en cuanto a lo esperado, nos planteó el uso de las herramientas de moodle. También fue sorpresiva y limitante la disociación entre los tiempos de dedicación “esperados” para que los alumnos cumplieran con las tareas y los tiempos “reales”.³ Para tratar de aminorar las limitaciones se hicieron algunas modificaciones. Desde la perspectiva de la CUAED, de estas modificaciones se derivaron a problemas técnicos. Parece que este fue el motivo por el que el registro de calificaciones no se pudo hacer, o no funcionó, vía el uso de la plataforma.

Esto obligó a los asesores a reportarlas personalmente a los alumnos, utilizando correo electrónico.

Conclusiones

El apoyo y conocimiento que la CUAED brindó al SIJ, cuando menos en términos tecnológicos, fueron vitales para diseñar, impartir y concluir con éxito el diplomado a distancia *mundos juveniles*. En lo personal, yo no hubiera podido cumplir con mi trabajo de no haber contado con los recursos que esta coordinación le facilitó al SIJ, tanto en términos de tecnología tangible (servidores, programas etc.) como de experiencia sobre su manejo. Por ello, expreso mi agradecimiento.

Pero, no está demás que el SIJ reflexione acerca de la conveniencia que para los objetivos del Diplomado tiene asociarse con la CUAED para ofrecer esta opción docente. O, más bien requerir de su asesoría y apoyo, solamente para las cuestiones netamente técnicas (servidores, administración web y de programas etc.), evitando que la Coordinación se involucre en aspectos que tengan que ver con el diseño y pedagogías de los contenidos, así como en la elección y uso de plataforma.

³Este momento es muy importante, pues se trata de situaciones en las cuales la CUAED mostró su lado cerrado o inexperto, pues ante las situaciones nuevas que nosotros íbamos experimentando, ellos no lograban proponer una solución que funcionara con la versión de moodle trabajada. Es así, que soluciones como la de dividir el grupo y crear foros extras por grupo en la especialidad de investigación se dieron.

IV. MIRADAS QUE EVALÚAN. POSIBILIDADES Y APRENDIZAJES

La evaluación académica

Ana María Bañuelos Márquez

Introducción

Si coincidimos con Cazés, Ibarra y Porter (2010), quienes asumen la idea de que reflexionar no consiste simplemente en observar normas, aplicar formatos o registrar hechos, sino en cuestionar, conceptualizar y reconstruir saberes, esto es, en interpretar cierta realidad problemática desde un marco de referencia que se recrea constantemente a partir de muy diversos insumos, como pueden ser teorías, comportamientos o prácticas, entonces este documento presenta una reflexión del proceso de evaluación institucional llevado a cabo en el diplomado *mundos juveniles*, propósito de la presente obra.

Para tal reflexión parto de las siguientes preguntas sin las cuales me resultaría difícil ubicar el tema en cuestión, ¿qué es evaluar?, ¿para qué sirve la evaluación?, ¿quién debe hacer la evaluación?

Tradicionalmente la evaluación se usa como sinónimo de medición, como mecanismo de control, de estrategia para la rendición de cuentas, sin embargo, esta es una visión muy corta de la evaluación en el ámbito educativo; evaluamos con el fin de conocer o identificar una realidad pero, haríamos mal si nos quedamos a ese nivel, el conocer una realidad debe tener como propósito la toma de decisiones y en el caso específico de la evaluación académica, la mejora continua.

Un término ligado a la evaluación, particularmente para cursos en la modalidad a distancia, es el de calidad, que pareciera es-

tar en boga pero que pocos identifican con certeza, la educación a distancia, se encuentra en un momento de “redefinición” toda vez que su calidad está en entredicho, si un alumno no asiste a la escuela y trabaja sólo frente a una computadora conectada a Internet... entonces no está aprendiendo con la misma calidad de quienes asisten regularmente a un salón de clases ¿qué tan válido es esto?

Lo anterior significaría que, por el hecho de estar sentado frente a un profesor por un lapso de cinco horas, cinco días a la semana ¿la calidad del aprendizaje es mayor? Ciertamente las modalidades no presenciales exigen velar por indicadores de otro orden, por ejemplo, las competencias del docente pero no únicamente las tecnológicas, sino las didáctico-pedagógicas que en estas modalidades deben ser mucho más innovadoras y dinámicas.

Existen propuestas que refieren que evaluar la calidad obliga a considerar cuatro ejes, el ser que se relaciona con los resultados y la eficacia de un programa, el quehacer que está a nivel de la estructura funcional y la eficiencia, el deber ser en sintonía con la misión y su pertinencia y el querer ser, vinculado con la visión y el proyecto de desarrollo de la institución.

Con estas ideas en mente, el presente documento abordará determinados conceptos en torno a la evaluación educativa y la calidad, para continuar con una descripción

del proceso de aseguramiento de calidad en diplomados a distancia que realiza el órgano colegiado respectivo, a continuación se propone una reflexión en torno al proceso de evaluación académica llevada a cabo en esta experiencia formativa y se concluye con algunas ideas sobre este ejercicio de meta-evaluación.

1. Evaluación educativa

La evaluación pedagógica es la valoración, a partir de criterios y de referencias pre-especificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora. Pérez (2006) menciona que la función esencial es la formativa, es decir, la destinada a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, de los alumnos y los profesores, los materiales, los recursos, la organización, las instituciones y los centros educativos como unidad.

Las definiciones sobre evaluación educativa descansan desde la visión que se tenga de ésta, por ejemplo, hay quienes la ven como una herramienta de control, por ejemplo Duque, (1993) presenta un definición con una orientación meramente cuantitativa de control y medición del producto, entendiéndola como una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también, el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para un diagnóstico. Ésta se relaciona con la evaluación de programas educativos, mientras que la evaluación del aprendizaje se relaciona con las acciones que realiza el estudiante y que sirven para dar cuenta de su desempeño escolar. Como se mencionara al inicio, en este texto no abordaremos el tema de la evaluación de los aprendizajes, será desde la

tónica de la dimensión institucional.

Los procesos evaluativos como tales han vivido una constante evolución, Guba y Lincoln (citado en Méndez, 2006) señalan la existencia de cuatro generaciones dentro de la evaluación educativa:

- Primera generación, el énfasis se da en el desarrollo de medios e instrumentos para evaluar. Medición y evaluación son prácticamente sinónimos: Se atiende a lo técnico.
- Segunda generación, el acento cambia hacia el estudio de la efectividad de tratamientos, programas o estrategias. Este enfoque se conoce ahora como evaluación de programas. Interesa la relación objetivos/ejecución.
- Tercera generación, al necesitarse algo más que recopilar pruebas o describir discrepancias entre objetivos y ejecución, se resalta la toma de decisiones.
- Cuarta generación, trata de superar la falta de pluralismo de valores y la tendencia de trabajar la evaluación al estilo de las ciencias duras.

Por su parte Mora (2004) resalta las funciones de la evaluación, tales como la diagnóstica donde la valoración de un plan o programa de estudios debe caracterizar el planeamiento, ejecución y administración del proyecto educativo, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos. De tal manera, que le sirva a las autoridades académicas de orientación o de guía que permita derivar acciones tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación.

Otra función es la instructiva, donde el proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores de la puesta en práctica del currículo. Por lo

tanto, las personas que participan en el proceso, se forman y aprenden estrategias de evaluación.

La función educativa, a partir de los resultados de la evaluación donde el personal docente conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por sus iguales, por el estudiantado y por las autoridades académicas de la institución, puede trazar una estrategia para erradicar las insuficiencias que le han señalado en su desempeño profesional. Por lo tanto, existe una importante relación entre los resultados de la evaluación del plan o programa de estudios y las motivaciones y actitudes del personal docente hacia el trabajo.

La función auto-formatadora, que se cumple principalmente cuando la evaluación ofrece lineamientos para que la persona responsable de la docencia oriente su quehacer académico, sus características personales y para, mejorar sus resultados. Poco a poco la persona se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y es más consciente de su papel como responsable de diseñar y ejecutar el currículo. Desarrolla habilidades en cuanto a lo que sabe, lo que no sabe y necesita conocer, de manera que desarrolla la necesidad de autoformación tanto en el plano profesional como en el desarrollo personal. El carácter formador de la evaluación, por si solo, justifica su necesidad.

Otra propuesta acerca de la visión que debe tenerse de la evaluación educativa es la planteada por la Red Internacional de Evaluadores, perteneciente a la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) cuyo fundamento es el denominado modelo “v” de evaluación–planeación: análisis estructural integrativo de organizaciones universitarias, sustentado en una

aproximación epistemológica y metodológica original que vincula la evaluación con la planeación educativa y que está diseñado *ex profeso* para esta región del continente.

La propuesta se erige con la misión de mejorar la calidad, equidad, pertinencia y cobertura de la educación superior, mediante el establecimiento de mecanismos que otorguen una mayor credibilidad social a sus procesos y resultados educativos, así como para impulsar el establecimiento de estrategias que conjunten voluntariamente los distintos momentos de evaluación, planeación y acreditación de instituciones y de programas académicos, hoy dispersos y desarticulados, para interrelacionarlos en una dirección convergente e integral. Dicho sistema ha iniciado acciones para la evaluación de la oferta educativa que opera bajo la modalidad a distancia.

Un acierto de este modelo es su característica de integralidad al vincular la evaluación con la planeación como un proceso continuo e interdependiente, se trata de un modelo que se ocupa de la evaluación seguida de la planeación, que conduce a una acción y ésta conlleva otra evaluación, además de tener siempre en la mira como propósito la mejora continua de la calidad de la educación. (González, Gold, Santamaría, Yañez y Masjuán, 2010). Si bien esto ha sido desarrollado para planes de estudio a nivel licenciatura, el modelo es aplicable también para la evaluación de Diplomados que operen bajo la modalidad a distancia.

2. La calidad

Por otro lado, el tema de evaluación tiene una estrecha relación con la calidad, al respecto la preocupación por la excelencia en la educación superior es un tema permanente, en la última Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO

(2009) se señala la conveniencia de ampliar el acceso para alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad, donde éstos pudieran alcanzarse con el apoyo del aprendizaje abierto a distancia y el uso de las tecnologías de información y comunicación.

Practicar el control de calidad en educación significa desarrollar, planear, impartir, evaluar y mantener un estándar para que ésta sea la más útil y satisfactoria para el aprendizaje. El procurar la excelencia permite identificar problemas, plantearlos, superarlos, replantear nuevos obstáculos, detectar errores, eliminarlos, volver a planear y así sucesivamente. La espiral siempre se mueve hacia arriba.

Por su parte Rama (2010) puntualiza que en este siglo, un conjunto de elementos está situando a la calidad por delante de otros temas subrayándolo como prioritario en la gestión de las agendas políticas; la calidad se constituye en el centro del accionar universitario. La definición propia de este concepto ha sufrido profundos cambios en todos los ámbitos sociales y en el mundo educativo, se ha transitado de una evaluación desde dentro de las organizaciones hacia una evaluación externa que reduce la subjetividad de los análisis, así como, desde enfoques asociados a los elementos intrínsecos al producto, a enfoques articulados alrededor de las necesidades del usuario y a que los productos satisfagan sus requerimientos.

Es menester tener presente, como lo señalan algunos autores (Lemaitre, 2009) que los procesos de aseguramiento de la calidad demandan de un aprendizaje continuo, algunos sistemas definen sus estándares y pro-

cedimientos, y posteriormente actúan como si no necesitaran cambio o ajuste alguno para enfrentar nuevas condiciones. Un proceso de aseguramiento debe ser capaz de aprender de la experiencia y, en ocasiones, de “desaprender” cosas que se solían hacer bien. Si se reconoce que la educación superior es una operación fundamentalmente dinámica, su calidad no se puede garantizar con un proceso estático.

La calidad como estándar de excelencia educativa es un camino sin retorno y sin fin, es un proceso en constante evolución, dinámico y permanente cuyo propósito es la promoción de la mejora continua, sin embargo, es conveniente matizar algunos aspectos para las modalidades no presenciales.

Como se mencionara al inicio, este texto no pretende ser un ensayo teórico de la evaluación educativa de los programas a distancia, por lo que dado ese breve panorama, pasaremos al análisis de la experiencia en cuestión.

3. ¿Cómo se evalúa la calidad de la oferta de diplomados a distancia en la UNAM?

De acuerdo a la normatividad vigente, específicamente al Reglamento del Consejo Asesor del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED),¹ éste es el órgano colegiado del sistema que tiene, entre otras atribuciones, el emitir una opinión fundamentada sobre el modelo educativo en el marco de la modalidad abierta y a distancia. Para lograr lo anterior han diseñado los lineamientos² para la presentación de diplomados a distancia ante dicho órgano colegiado.

¹ <http://www.cuaed.unam.mx/consejo/interiores/reglamento.php>

La impartición y valoración de un diplomado en una modalidad no presencial, impone retos académicos, de gestión y tecnológicos de los cuales conviene mencionar unos cuantos elementos donde algunas de las diferencias más significativas entre la modalidad presencial y a distancia, son: El modelo educativo, en un sistema a distancia éste es más exigente, la organización curricular debe permitir un grado de flexibilidad que la permita al estudiante organizar su propia ruta y ritmo de estudio; el diseño de los cursos debe cumplir con la planeación didáctica completa, tomando como base los objetivos curriculares; el diseño de las actividades de aprendizaje debe ser diversificado, con acciones individuales y grupales y diseñadas de manera tal que permitan la construcción significativa del aprendizaje de los alumnos; así como la elaboración de los materiales didácticos que aprovechen las posibilidades que la multimedia brinda al aprendizaje; las fuentes de información deben ser vastas pero se deberá guardar en todo momento la normativa sobre la propiedad intelectual; y, finalmente la evaluación del aprendizaje deberá permitir una evidencia certera de lo adquirido por el estudiante.

Otro elemento diferente son las habilidades y funciones de los actores del proceso, el alumno y el docente deben adquirir las competencias necesarias para desempeñarse con éxito en la modalidad educativa a distancia, una inducción adecuada evitará que ambos protagonistas se distraigan o pierdan tiempo en comprender la dinámica y la mejor manera de ofrecer dicha inducción es a través de una formación propedéutica empleando la propia modalidad a distancia.

Un último factor lo constituye la estructura tecnológica, que si bien en una modalidad presencial cada vez está más presente, es esencial en un esquema a distancia, y debe estar asegurada la calidad de este servicio, la conectividad, y el acceso tanto para el alumno como para el docente, además, la plataforma tecnológica debe cumplir con los lineamientos de la accesibilidad, la interfaz al usuario, navegabilidad, las herramientas de comunicación, el control de calificaciones y el soporte técnico necesario.

Los lineamientos para la presentación de diplomados a distancia solicitan la descripción del programa académico, el diseño y desarrollo educativo, las tecnologías de información y comunicación, los mecanismos para llevar a cabo la gestión del programa, así como una propuesta de evaluación integral.

Específicamente en el apartado programa académico, se pide la justificación académica y social del diplomado en la modalidad a distancia, así como la estructura en cuanto a los objetivos generales, la organización académica de los módulos, sus objetivos, contenidos, metodología, actividades de aprendizaje y recursos didácticos, la evaluación de los aprendizajes y los criterios de aprobación, así como los perfiles de ingreso y egreso.

El segundo apartado es el diseño y desarrollo, es aquí donde se hace la descripción del enfoque teórico-metodológico en el que se sustenta el diplomado a distancia, es particularmente importante describir el proceso de enseñanza aprendizaje tanto individual como grupal; los mecanismos de comunicación e interacción entre los actores, por ejemplo como alumno-alumno, docente-

² http://www.cuaed.unam.mx/lineamientos_dip.html

docente y alumno-docente. Es sabido que los alumnos no requieren de ningún tipo de inducción para programas presenciales, sin embargo, para la modalidad a distancia es imprescindible que la institución asegure la comprensión de la modalidad y que ofrezca preparación propedéutica que brinde las herramientas necesarias para un óptimo desempeño.

Otro elemento del diseño y desarrollo es la indicación de los instrumentos de evaluación del aprendizaje y los criterios generales de acreditación de los módulos; definir el perfil y funciones de las figuras docentes que participan en el mismo; señalar el número de alumnos que atenderá cada asesor, bajo la recomendación de que no se supere los 20 ó 25 estudiantes; mencionar la formación docente que se ofrecerá a los asesores participantes, asegurando la institución el dominio en los conceptos disciplinares pero también en el manejo de tecnologías y en la dinámica de la educación a distancia; para finalizar con la descripción de los materiales didácticos, cuidando el manejo de los derechos de propiedad intelectual.

El tercer apartado hace referencia a las tecnologías de información y comunicación donde la entidad debe dar cuenta de la infraestructura institucional necesaria para impartir del diplomado; los requerimientos tecnológicos con los que deben contar los alumnos; la periodicidad de la actualización de las páginas web del diplomado; las formas de navegación que demanda el programa y el señalamiento de otros medios de comunicación como lo podría ser la videoconferencia.

La gestión del diplomado, cuarto apartado, detalla los criterios y procedimien-

tos de selección de los participantes, los mecanismos para la inscripción, permanencia y requisitos para la obtención del diploma, las estrategias de comunicación del seguimiento de los alumnos y las características de la administración escolar en la plataforma web.

Finalmente, la evaluación integral refiere a la valoración que se debe hacer del diplomado en las fases de planeación, desarrollo y operación con el fin de lograr una mejora continua, específicamente en cuanto a contenidos, metodología y materiales didácticos; los asesores participantes; las tecnologías de información y comunicación y la gestión llevada a cabo.

El procedimiento establecido por el Consejo Asesor del SUAYED para la opinión favorable de un programa académico, consiste en que la entidad, una vez que ha elaborado un documento de acuerdo a los lineamientos antes descritos envía la información a la comisión respectiva del Consejo para su revisión y análisis.

La comisión encargada, revisa tanto el diplomado montado en la plataforma tecnológica como el documento que hace referencia a éste, y en una reunión de trabajo con los responsables del programa se plantean cuestionamientos, observaciones o se hace aclaraciones sobre lo presentado, con esta información se emite la opinión y se invita a la entidad a exponer en la sesión en pleno del Consejo. En dicha reunión se hace de nueva cuenta una presentación, se abre un espacio para la discusión, aclaración de dudas y se emite una opinión favorable en lo general, se recogen las observaciones de todos los consejeros y se entregan a la entidad que responda.

La entidad incorpora las sugerencias, responde a las dudas u observaciones y se remite de nuevo el documento y el sitio Web actualizado, la comisión en cuestión revisa de nuevo el programa y se emite la opinión favorable definitiva. Este proceso toma aproximadamente dos meses.

Este proceso evaluativo me permite plantear las siguientes consideraciones (debido a que la que escribe es responsable de apoyar a las entidades académicas en este proceso):

- el reconocer la complejidad que conlleva un proceso de evaluación académica de esta naturaleza,
- la necesidad de implicar en esta dinámica a todos los involucrados, y
- la exigencia de entender que un proceso de evaluación comprende a un evaluador y a un evaluado, los dos son co-partícipes y ambos personajes enseñan y aprenden uno del otro.

Los procesos involucrados o que intervienen en la puesta a distancia de un programa académico, y se menciona en otros textos de este volumen, van desde la planeación del proyecto a distancia, hasta su ejecución pasando por el trabajo entre los expertos en contenido y los especialistas en diseño instruccional en la modalidad a distancia, la capacitación de los docentes que fungirán como asesores, el montaje de los contenidos en la plataforma tecnológica, la revisión de cada una de los módulos del diplomado, las pruebas piloto previas al inicio formal, la emisión y difusión de la convocatoria, las inscripciones a distancia, por lo que una posible falla dentro del sitio Web no demerita todo el proceso de desarrollo, se debe evitar ver un árbol y perderse la panorámica de todo el bosque.

4. ¿Se podría evaluar de otra manera?

Los lineamientos arriba descritos han sido de gran utilidad para las entidades académicas que presentan su oferta ante el órgano colegiado referido ya que permite una presentación uniforme, sin embargo, los juicios valorativos podrían ser complementados con datos cuantitativos que faciliten un proceso como este, podría trabajarse para contar con indicadores que permitan contabilizar el grado de cumplimiento de cada categoría.

También podrían llevarse a cabo reuniones de trabajo (tantas como fuera necesario) con el equipo de evaluadores y los desarrolladores del proyecto, con el fin de conocer con mayor detalle la metodología de desarrollo empleada.

Adicionalmente, la entidad académica, para el caso de diplomados que se hayan impartido con un grupo piloto o una primera generación, sería oportuno que hicieran su propia reflexión de la experiencia y señalar la problemática referida al ingreso, permanencia y egreso (o alguna otra dimensión como planeación, ejecución, evaluación), la manera en que se solucionaron los problemas encontrados y una propuesta de mejora indicando acciones específicas para su participación en una segunda generación.

5. El proceso de desarrollo de diplomados a distancia

Como se mencionara líneas arriba, hablar de procesos de evaluación académica implica tratar el tema de la calidad educativa, en este documento se ha descrito el procedimiento que el Consejo Asesor del SUAYED lleva para el aseguramiento de la calidad de los diplomados ofrecidos en la modalidad a distancia, sin embargo, cabe analizar crí-

ticamente el proceso de desarrollo de un diplomado a distancia, con el fin (como el de toda evaluación) de lograr la mejora continua.

Más que exponer una postura sobre este punto, considero pertinente plantear interrogantes para que el lector reflexione sobre ellas. En el contexto de este diplomado, el prestador del servicio debe tener la sensibilidad adaptarse a las necesidades académicas del contenido y propuesta de quien solicita dicho servicio.

Los procesos formativos son de naturaleza compleja y su instrumentación en la modalidad a distancia no debe interponer un elemento más de dificultad. En cualquier diplomado o evento académico el análisis de necesidades educativas deben guiar el modelo de enseñanza-aprendizaje y hacer que éste sea estratégico, es decir, tomar las decisiones que mejor convengan a la naturaleza del contenido, a los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar y al perfil del participante (si se trata de un evento dirigido a especialistas en el tema o a gente que se iniciará en la temática, por ejemplo).

Una confusión común es el hecho de abordar de manera uniforme los elementos didácticos, es decir, los contenidos de los primeros módulos en relación con los últimos, si se está en un proceso formativo de seis u ocho meses donde justamente el propósito es lograr que los participantes se apropien de los contenidos y que articulen lo aprendido en el ámbito profesional ¿se aprende igual independientemente del paso del tiempo?, la retroalimentación de los asesores ¿debe ser en los mismos términos?, el manejo de los contenidos ¿debe cambiar en etapas avanzadas?, los indicadores para la evaluación del aprendizaje ¿deben ser los mismos al inicio y al final

de la formación?, la plataforma tecnológica ¿debe presentar los mismos recursos visuales y de comunicación a lo largo del evento académico?

Hacerlo de otra manera limitaría la propuesta formativa. En el caso que nos ocupa el equipo de desarrollo fue sensible a las necesidades académicas del diplomado.

Palabras finales

Agradezco la oportunidad de participar en este ejercicio de reflexión ya que siempre es necesario hacer un alto en el camino y analizar críticamente lo que se hace, reflexionar sobre lo hecho y reconocer que es posible mejorar todos los procesos formativos que se emprende.

El reto para los responsables del diplomado *mundos juveniles* será instrumentar estrategias para el seguimiento de los egresados, la evaluación deberá ser continua para asegurar que quienes se desarrollan en el ámbito del mundo juvenil, lo hacen de mejor manera una vez que han transitado por este evento formativo

Esta publicación trata de una meta-evaluación, es decir, una evaluación de la evaluación, lo cual es muy acertado toda vez que permite analizar la experiencia desde los actores participantes (institución, alumnos, asesores, expertos en contenidos, desarrolladores en plataforma, los tecnólogos) y en los distintos momentos del desarrollo del Diplomado a distancia, permitiendo contar con información para la mejora continua, función primordial en cualquier proceso valorativo.

Bibliografía

- Cazés, D., Ibarra, E. y Porter, L. (2010). *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*. México: UNAM.
- Conferencia Mundial sobre Educación Superior. UNESCO. París, 5 al 8 de julio de 2009.
- Duque, R. (1993). “La evaluación en la educación superior venezolana”. *Revista Planiuc*. No. 17-18.
- González, G. J., Gold, M. M., Santamaría, A, R., Yañez, O., O. y Masjuán, P, M. (2010). *Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. El Modelo “V” de evaluación-planeación como instrumento para el mejoramiento permanente de la educación superior*. Red Internacional de Evaluadores, A.C. México: UDUAL-UNAM.
- Lemaitre, M. J. (2009). “Nuevos enfoques sobre aseguramiento de la calidad en un contexto de cambios”. *Calidad en la educación*. No. 31, pp. 169-189.
- Méndez, M. J. (2006). “Evaluación del aprendizaje y calidad de los programas de educación a distancia”. *Revista Cognición*, No. 7, septiembre-octubre.
- Mora, V. A. (2004). “La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos”. *Revista Electrónica Actualidades de Investigativas en Educación*. Vol. 4, No. 2
- Pérez, J. R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Rama, C. (2010). *Paradigmas emergentes, competencias profesionales y nuevos modelos universitarios en América Latina*. República Dominicana: UNICARIBE.

Introducción

Uno de los temas que en las últimas dos décadas han cobrado importancia en los ámbitos educativos es el de la evaluación. Ha de tenerse en cuenta que evaluar no es lo mismo que calificar y que tomarlos como sinónimos tiene implicaciones graves, porque tratarse de instituciones, programas o planes, o de personas, ser evaluado significa ser observado. Evaluar a alguien es una acción de enorme responsabilidad.

En efecto, cuando menos en el terreno educativo, la acción de evaluar no debe emprenderse con el fin de establecer jerarquías de calidad, discriminaciones o descalificaciones. Debe entenderse que, en este terreno, el objetivo de evaluar es aprender y, por lo tanto, la evaluación está emparentada con los procesos formativos. En los procesos de evaluación están comprometidas la reflexión y la realización de propuestas de cambio. De lo que se trata es de mejorar, de cara a posteriores experiencias porque, ante todo, la evaluación forma parte de los procesos de intervención educativa.

No hay un concepto de evaluación que, desde nuestra perspectiva, resulte completamente satisfactorio. Sin embargo, consideramos indicado, para el caso que nos ocupa, construir una definición propia considerando que evaluar puede entenderse como un sinónimo de “estimar”, debido a que el elemento evaluado tiene características deseables, o no, de acuerdo a los objetivos y las metas previamente establecidos.

La palabra estimación, vinculada con la de evaluación, nos gusta porque refiere, por un lado, a aprecio y valoración y, por otro, a algo probable y no contundente; es decir a algo que otorga pistas e ideas, pero que no necesariamente es “la” verdad”.

Una vez dicho lo anterior, procedemos a hacer una evaluación del diplomado *mundos juveniles*, en su primera versión, impartido por el SIJ/UNAM. El objetivo es proporcionar elementos para la reflexión y la mejora del mismo, así como para su estimación; es decir para convertirlo en experiencia valorada de la cual se pueden derivar aprendizajes.

1. Cuestiones de pertinencia y congruencia:

El diplomado a distancia *mundos juveniles* forma parte de la oferta docente de la UNAM. Por ello, es menester que el programa se evalué partiendo del cumplimiento de los objetivos de dicha institución. Según reza la legislación universitaria, el objetivo primordial de la UNAM es: “Trabajar al servicio del país y de la humanidad, formar profesionistas útiles a la sociedad, organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender, con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura y la ciencia”.

No hay duda de que los grandes problemas nacionales que, en la actualidad aquejan a México han tenido efectos sobre la condición juvenil y que los y las jóvenes le dan

sentido y moldean sus vidas para enfrentarlos. Esta situación exige que la UNAM despliegue programas académicos de investigación, docencia y extensión encaminados a reflexionar y estudiar temas sobre la juventud. Es de hacer notar que, aunque en América Latina y particularmente en México, los estudios y las investigaciones sobre juventud ya constituyen “un campo” que cuenta con legitimidad e interés académico, en la UNAM todavía no logran la estabilidad y sistematicidad institucionales deseadas. De ahí que el diplomado *mundos juveniles* tenga una gran pertinencia institucional y una enorme congruencia con los objetivos de la universidad; evaluarlo, por tanto, es de enorme importancia a fin de mantenerlo vivo, mejorándolo continuamente.

2. Nota metodológica

Para realizar la siguiente evaluación se utilizan indicadores simples (porcentajes), referidos al comportamiento académico de los alumnos. Estos indicadores se diseñaron de acuerdo con la información disponible en los bancos de datos del SIJ. También se presentan las respuestas que dieron los alumnos a preguntas sobre su experiencia durante el diplomado. Estas preguntas se presentaron a los alumnos en dos cuestionarios, que se les hicieron llegar en dos momentos distintos del diplomado. Los cuestionarios mencionados se incluyen en este texto, como anexo. Con el fin de no agobiar a los alumnos con el llenado de los cuestionarios, la respuesta no se impuso como requisito para la acreditación, ni como ponderador de las calificaciones. Las preguntas fueron cerradas, planteadas utilizando una escala tipo Likert modificada, aunque hubo algunas preguntas en las que sí se solicitó la opinión abierta. Pero, en todo caso, se pidió a los alumnos respuestas breves, específicas y delimitadas.

Cabe llamar la atención que en el ejercicio de evaluación que a continuación se presenta, no se toman en consideración indicadores ni opiniones de ningún otro factor o actor involucrado en el diplomado, y que solamente se incluye información correspondiente a alumnos. Esto es una limitación de las conclusiones que se sacan. Aunque es indudable que los alumnos son la parte nodal de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, será importante integrar la evolución que aquí se hace con otras que den voz a otros actores e informen sobre otros aspectos.

En tanto que la evaluación implica contar con información, una de las medidas claves para el mejoramiento del diplomado *mundos juveniles* es el diseño y operación de instrumentos de captación de información pertinente y sistemática, recordando que de lo que se trata no es de medir, sino de evaluar; es decir, de estimar y valorar lo hecho y mantener la satisfacción con la calidad del programa.

3. Indicadores de desempeño

a. Existencias y flujos

Según el banco de datos del SIJ, para el momento en que concluyó el periodo de inscripciones al diplomado había un total de 76 solicitudes completas, y los que efectivamente se inscribieron fueron, en total, 48. Es decir, que 28 (36%) personas interesadas en cursar el diplomado, por una u otra razón no lograron, o no quisieron, inscribirse. Habrá que generar información y analizar las causas por la que los aspirantes deciden no inscribirse. Poner atención en este asunto es importante a fin de cumplir cabalmente lo que establece el objetivo mencionado por la legislación universitaria, respecto a extender con más amplitud los beneficios de la cultura y la ciencia. Hacer esto es primordial para que el Diplomado mantenga la pertinencia y la coherencia institucionales.

El siguiente cuadro muestra el comportamiento de las existencias y de los flujos de alumnos, en diferentes etapas del diplomado.

Cuadro 1. Existencia y flujos de alumnos, en diferentes etapas del diplomado

<i>Etapas</i>	<i>Existencias</i>
Solicitudes	76
Inscritos al diplomado (tronco común)	48
Pasaron a las especialidades	36
Concluyeron el diplomado	30

Por su parte, como se sabe, fueron tres las especialidades: investigación, gestión e intervención. La distribución de las existencias y flujos conforme a estas tres especialidades fue la siguiente:

Cuadro 2. Existencias y flujos por especialidad

<i>Especialidad</i>	<i>Entraron al Diplomado</i>	<i>Concluyeron el tronco común</i>	<i>Concluyeron la especialidad</i>
Investigación	25	18	17
Intervención	10	8	6
Gestión	13	10	7
Diplomado	48	36	30

Observando los datos anteriores se cae en cuenta de que la distribución de la matrícula por especialidades está lejos de ser paritaria, ya que a la especialidad de Investigación ingresó más de la mitad de los matriculados. Es probable que la mayor demanda recibida en esta especialidad, respecto a las otras dos, obedezca a la propia vocación académica de la UNAM y a la orientación e intenciones de quienes se acercan a esta institución en búsqueda de cursos. También podría deberse al prestigio social que, recientemente, ha cobrado la investigación en todos los campos profesionales, ahora que a la sociedad de hoy se le ha dado en llamar “sociedad del conocimiento”.

Tomando en consideración que el comportamiento de la distribución de los alumnos matriculados por especialidades obedece a la de la demanda, sería bueno considerar si es menester seguir ofreciendo tres especialidades o, en cambio, centrar los esfuerzos en la investigación. Al respecto, sin embargo, es útil tomar en cuenta el objetivo planteado por el diplomado, a saber: “...analizar las principales expresiones y transformaciones que experimenta actualmente la condición juvenil en diversas realidades iberoamericanas, con el fin de dotar de elementos conceptuales, metodológicos, enfoques de gestión y de intervención pública a quienes investigan y/o trabajan temáticas de los Mundos Juveniles, o asociadas a los mismos”.

Queda claro, entonces, que si se decide orientar el diplomado solamente hacia la investigación, el objetivo del mismo tendría que ser replanteado. Pero, el diplomado no debe abandonar lo que, desde un principio se planteó como desafío: “articular un espacio formativo con personas que trabajan en la intervención como generadora de cambio, personas que asumen la producción y reproducción de conocimiento sobre las y los jóvenes, como dimensión fundamental para comprender y actuar en la realidad social, y personas que desarrollan su accionar en el ámbito de políticas públicas que determinan y/o condicionan muchos aspectos de la experiencia juvenil.”

Si la atención a personas que trabajan en la intervención, en la producción de conocimiento y en la gestión de políticas se planteó como desafío, entonces, sea cual fuere la decisión planteada respecto a las especialidades, la exigencia es: mantener los tres campos como áreas de reflexión y estudio en el diplomado.

b. Deserción y eficiencia terminal

Dos de los criterios a los que se recurre para evaluar el funcionamiento de los programas educativos son los de eficiencia terminal y deserción escolar, como indicadores que dan cuenta de los logros obtenidos. Las problemáticas de la eficiencia terminal y la deserción escolar afectan a los alumnos que no concluyen sus estudios, en cuanto a que, por diferentes razones, no pudieron cumplir sus objetivos de aprendizaje y certificación. También son indicadores del cumplimiento de las metas y objetivos que se plantean el programa y la institución.

Aunque la información que se utiliza para el cálculo de ambos indicadores es la misma, y su cálculo es complementario, el primero de ellos se relaciona más con la reflexión y cues-

tionamiento de la calidad educativa y, el segundo, con las condiciones de los alumnos y su imposibilidad, o falta de voluntad o gusto, por cumplir con los requerimientos marcados por el programa para obtener la certificación.

Por supuesto, el abandono de los estudios que se cursan en un diplomado no tiene la misma significación social, ni personal, que el abandono de los estudios de los niveles escolares considerados obligatorios, como son la primaria y la secundaria, ni tampoco respecto a la educación media superior y superior ya que éstos niveles constituyen peldaños sucesivos de la carrera académica esperada y deseada desde el imaginario social. Sin embargo, el hecho de que haya alumnos que no alcancen el nivel de requerimientos, conocimientos y/o capacidades exigidas para el logro de determinados objetivos escolares, sean éstos de un diplomado o de cualquier otro programa educativo, siempre es indicativo de desfases entre lo pensado y deseado respecto a lo posible y alcanzado. En todo caso, muestra desencuentros y frustraciones entre los alumnos y quienes ofrecen el programa.

La eficiencia terminal es un indicador que se obtiene al dividir el número de egresados de la generación que se analiza entre el número de alumnos que se inscribieron al iniciarse dicha generación. Al estimar la eficiencia terminal se detectan un conjunto de manifestaciones que la provocan, tal es el caso, del rendimiento escolar, la aprobación, reprobación, deserción, egreso y titulación. Por su parte, el indicador de deserción se obtiene, justamente, como complemento del valor de la eficiencia terminal; es decir que:

$$ET = (\text{Egreso/Matricula}) * 100$$

$$D = 100 - ET$$

Donde: ET= eficiencia terminal
y, D= deserción escolar

En el siguiente cuadro se muestran los valores que resultan del cálculo de los indicadores mencionados. La fuente es el cuadro que aparece en el rubro de existencias y flujos, antes presentado:

Cuadro 3. Eficiencia terminal y deserción escolar

<i>Etapa</i>	<i>Eficiencia terminal</i>	<i>Deserción</i>
Diplomado	62.5%	37.5%
Tronco común	75.0%	25.0%
Especialidades	83.3%	16.7%

Ciertamente, los indicadores de eficiencia terminal y de deserción escolar acusan la necesidad de emprender varios cambios para mejorar el diplomado.. Para hacerlo, deberán evaluarse aspectos referidos tanto a las características del programa en cuanto a organización, soportes técnicos y pedagógicos, como respecto a contenidos y materiales didácticos pero, sobre todo habrá que enfocarse en el perfil del alumno deseado. Lamentablemente, no cuento con la información necesaria para llevar a cabo este tipo de evaluación, pero es importante dejar apuntado que las causas de una baja eficiencia terminal y de una alta deserción escolar no pueden atribuirse tan solo al programa sino a las características, los intereses, motivaciones, capacidades, habilidades y disponibilidades de los alumnos, respecto a la oferta y exigencias del mismo. Es decir que debe ponerse mayor atención en el perfil de los alumnos que se admiten en el diplomado.

Respecto a lo anterior resulta interesante analizar los indicadores de eficiencia terminal y deserción por especialidad. Nuevamente, las cantidades absolutas aparecen en las tablas sobre existencia y flujos que se incluyeron en el apartado correspondiente a tal rubro.

Cuadro 4. Indicadores de sobrevivencia en las distintas etapas del diplomado, por especialidad

<i>Acreditaron</i>	<i>Investigación</i>	<i>Intervención</i>	<i>Gestión</i>
Inscritos (100%)	25	10	13
Tronco común	72%	80%	77%
Diplomado	68%	60%	54%

Como se observa, en el cuadro 4, con referencia al diplomado, en su conjunto, los indicadores de eficiencia terminal y, consecuentemente de deserción, son más halagüeños para la especialidad de investigación y, en contraparte, la especialidad de gestión es la que registra los indicadores más desfavorables. Sin embargo, estas diferencias no pueden ser imputadas a un mejor desempeño académico por parte de los alumnos inscritos en la especialidad de investigación, ya que la proporción de alumnos que iniciaron matriculados en esta especialidad y que no concluyeron los módulos del tronco común es mayor respecto al indicador correspondiente a las otras dos especialidades. Más bien, lo que parece es que las especialidades de gestión y de intervención tuvieron mayores problemas que la de investigación. Nuevamente, aparece la necesidad de analizar la pertinencia de mantener especialidades o integrarlas. Pero, como ya se dijo con anterioridad, para cumplir con el objetivo del diplomado, habrá que mantener la investigación, intervención y gestión, como áreas de reflexión y estudio.

c. Tipos de acreditación

La acreditación del proceso de enseñanza - aprendizaje es un indicador que permite observar si las actividades docentes alcanzan los fines previstos y si los alumnos alcanzan los objetivos establecidos. Las formas de acreditación deben ser precisados por los planes de estudios y programas académicos de las asignaturas; en el caso que nos ocupa de cada uno de los módulos.

El diplomado, en su primera versión, estuvo integrado por módulos. Los responsables de cada uno de estos establecieron criterios propios para la acreditación y, en todos los casos, se estableció la posibilidad de que

los alumnos que reprobaran el módulo podrían contar con una segunda oportunidad para aprobar. Esta oportunidad se dio a los alumnos tanto en el tronco común como en las especialidades. El cuadro 5 proporciona información al respecto y permite inferir que de no haberse permitido la acreditación extraordinaria los indicadores de eficiencia terminal y deserción hubieran sido considerablemente mayores. Nuevamente, se obtiene evidencia en el sentido de que los alumnos que cursaron la especialidad de gestión enfrentaron mayores problemas para lograr egresar del diplomado, respecto a las otras dos especialidades.

Parece importante revisar qué pasa respecto a tiempos para el aprendizaje y cumplimiento de tareas en tiempos ordinarios; y también la cuestión de cómo asumen los alumnos sus responsabilidades académicas. El alto porcentaje de alumnos que acreditaron el programa de manera extraordinaria es indicativo de problemas. No es deseable que un programa docente transmita a sus alumnos que da lo mismo cumplir objetivos y metas en los tiempos esperados, que no hacerlo. Transmitir flexibilidad y ser flexible es muy importante, cierto. También lo es reconocer que los alumnos tienen distintos ritmos de aprendizaje y posibilidades de cumplimiento. Pero la acreditación extraordinaria debe ser precisamente eso; debe ser excepción, no regla.

Cuadro 5. Alumnos que acreditaron las distintas etapas del diplomado, según tipo de acreditación

Tipo de acreditación	Tronco común	Especialidades			
		Investigación	Intervención	Gestión	Total
Ordinaria	78%	82%	83%	43%	73%
Extraordinaria	22%	18%	17%	57%	27%
Total (100%)	36	17	6	7	30

4. Opiniones de los alumnos

Al término del tronco común, y también de la especialidad, se hizo llegar a los alumnos un cuestionario pidiéndoles que lo contestaran y enviaran a sus asesores. Cabe reiterar que responder el cuestionario no fue requisito para la acreditación, ni tampoco tuvo peso alguno en el cálculo de calificaciones. La no respuesta fue significativamente alta. Con todo, las respuestas que dieron los alumnos resultan interesantes.

Hay que recordar que tanto el cuestionario que se aplicó al término del tronco común, como el que se envió a los alumnos al terminar la especialidad (es decir el diplomado) fueron diseñados utilizando la escala de Likert, de manera modificada. En lugar de considerar cinco valores para las respuestas se registraron cuatro, tratando de evitar que las respuestas se acumularan en el valor central. Las opciones, o puntos de la escala se tabularon 1 al 4, donde 4 corresponde a completamente de acuerdo y 1 a completamente en desacuerdo.

Para presentar las respuestas dadas por los alumnos a las distintas preguntas, las agrupamos de acuerdo al tema que tratan, en bloques: docentes, asesores, recursos didácticos¹ y contenidos. A continuación se entregan los valores de cada bloque, distinguiendo por rubros y clasificando por tronco común, especialidad y el diplomado en su conjunto. Recuérdese que el valor 4 es el óptimo y 1 el peor.

Cuadro 6. Valores para el tronco común

Grupo docente		Asesores		Recursos		Contenidos	
Trabajo en equipo	3.6	Comunicación con alumnos	3.6	Visuales	3.4	Pertinencia	3.7
		Atención a los alumnos	3.8	Multimedia	3.4	Multimedia	3.0
				Plataforma	3.5	Plataforma	

¹ Un recurso didáctico es cualquier material que se ha elaborado con la intención de facilitar al docente su función y a su vez la del alumno. No olvidemos que los recursos didácticos deben utilizarse en un contexto educativo

Cuadro 7. Valores para las especialidades

Grupo docente		Asesores		Recursos		Contenidos	
Trabajo en equipo	3.6	Comunicación con alumnos	3.8	Visuales	3.3	Pertinencia	3.5
		Atención a los alumnos	3.9	Multimedia	3.5	Multimedia	2.6
				Plataforma	2.8	Plataforma	

Cuadro 8. Valores para el diplomado en su conjunto

Experiencia satisfactoria	3.5	Cumplimiento de expectativas	3.5
Acompañamiento y orientación	3.7	Justicia en las evaluaciones	3.8
Convivencia entre compañeros	2.9	Organización administrativa	3.7
Tiempo destinado a actividades	2.8	Congruencia teórico-metodológica	3.0
Diseño de la plataforma	3.2		

Los valores obtenidos en cada uno de los aspectos evaluados y arriba presentados muestran que el punto “flojo” del diplomado se relaciona con el tiempo. Que muchos alumnos perciban que los contenidos fueron demasiado extensos, tanto en el tronco común como en las especialidades, que el tiempo destinado a la realización de actividades no fue suficiente y que la convivencia entre alumnos no les fue satisfactoria, habla en primer lugar, que hay un desfase entre las posibilidades (o voluntades) de los alumnos de otorgar el tiempo que les exige el diplomado. Estimo que esta es una de las razones que explica los altos índices de deserción y la relativamente baja eficiencia terminal. De aquí que sea recomendable extender los tiempos dedicados a los procesos de enseñanza-aprendizaje y para la realización de actividades, así mismo los considerados para que los alumnos entren en contacto, se conozcan y realicen trabajo en equipos. No hay que olvidar que la opción a distancia del diplomado tiene entre sus objetivos no sólo alcanzar una mayor audiencia de estudiantes sino satisfacer las necesidades educativas de quienes no pueden asistir a clases regulares en escuelas y por limitaciones de trabajo, tiempo o espacio.

Pero, también es recomendable comunicar a los aspirantes a ser alumnos que la noción que existe sobre que la educación a distancia, es para quienes no tienen tiempo es errónea. Habrá que hacer conscientes a los futuros alumnos de que el conocimiento y exploración de los temas de estudio es responsabilidad del educando y que por ello deberán dedicar bastante tiempo para el estudio de los temas, su análisis y para la realización de las actividades planteadas. Y, que para que su experiencia en el diplomado sea más enriquecedora requerirán dedicar tiempo para moverse en un entorno virtual asincrónico en el que los participantes pueden intervenir con inquietudes, opiniones, planteamientos, análisis y propuestas. Al inicio del diplomado, los alumnos deberán saber que para acreditar tendrán que leer y seguir los distintos hilos de diálogo relevantes para los objetivos de aprendizaje y que esto les demandará tiempo.

El ámbito de lo tecnológico también aparece problemático, tal y como lo muestran los valores promedio obtenidos. Los aspectos referidos al comportamiento y manejo de la plataforma y la congruencia teórico-metodológica obtuvieron calificaciones

relativamente bajas, lo que lleva a recomendar poner atención especial al proceso de adaptación y operación de la tecnología al proceso educativo. También, hay que evitar que los contenidos y recursos didácticos se basen en lecciones tradicionales poco compatibles con el carácter interactivo de las llamadas nuevas tecnologías. Me parece que a esto último refiere la llamada de atención de los alumnos respecto a la inadecuación teórico-metodológica.

La modalidad a distancia del diplomado *Mundos Juveniles* es una exigencia. Entre otras cosas porque tiene como pretensión abarcar públicos situados en distintos países de la región Iberoamericana. En los tiempos que corren, no todos los alumnos y profesores cuentan con el conocimiento, habilidades y capacidades tecnológicas y pedagógicas que exige la educación a distancia. Por ello, tiene particular importancia, para el buen desarrollo del diplomado, brindar entrenamiento y soporte a los maestros y asesores no sólo para su desempeño académico, sino para el manejo de las tecnologías. Además, habrá que poner especial empeño en identificar y tratar de solucionar los problemas de los alumnos a este respecto.

La efectividad de cualquier proceso de educación a distancia descansa no sólo en la relación que se establece entre maestros y alumnos, sino también en un equipo conformado por asesores y personal de soporte.

5. Opiniones abiertas

Mencioné, en la nota metodológica de este documento, que durante el desarrollo del diplomado se hizo llegar a los alumnos dos cuestionarios. En ellos se les solicitó incluir, de manera abierta, comentarios sobre diferentes aspectos, diferenciándolos de acuerdo al tronco común y las especialidades. En lo personal, encuentro que lo expresado por

los alumnos es de gran riqueza y brinda elementos para reflexionar y detectar fortalezas y debilidades del diplomado y, por lo tanto, para orientar cambios. Es de hacer notar que no todos los alumnos pusieron comentarios, y que muchos dejaron los espacios correspondientes en blanco. Además, lo deseable hubiera sido escuchar también las voces de quienes, en diferentes momentos, abandonaron el diplomado, pues sin duda estas voces estarían llenas de comentarios valiosos.

Aclaro que a continuación se presentan los comentarios hechos por los alumnos sin hacer ningún cambio en la redacción que ellos hicieron, excepto cuando aparecían nombres. Considero que es mejor guardar el anonimato de las personas a quienes van dirigidos los comentarios. Marqué con letra cursiva los comentarios sobre aspectos que resulta importante reflexionar y tomar decisiones de cambio antes de ofrecer de nuevo el Diplomado.

a. Sobre los asesores

- Durante el tronco común

Considero que los asesores que me orientaron y apoyaron cumplieron satisfactoriamente los objetivos y/o propósitos de los módulos que les asignaron. Gracias.

Los asesores estuvieron siempre atentos a mis mensajes, respondieron mis dudas oportunamente. Siento que se creó un clima de confianza y cordialidad en nuestro trato, además de que siempre se dirigieron a mí con mucho respeto, amabilidad y paciencia.

Los asesores siempre estuvieron en la mejor disposición de responder a nuestras dudas, en mi caso, quizá yo fui quien no optimizo este apoyo.

Al inicio percibí que *los criterios de calificación se basaban en escribir lo que el asesor esperaba leer, que otra perspectiva no era válida* (esto pasó sólo en el modulo 1).

Mi comentario es que la participación de los asesores siempre fue oportuna y concreta. De manera personal, puedo decir que cuando necesité algo, fui atendida de manera rápida, por lo que el trato por parte de los asesores me fue grato y excelente.

Realmente sólo para felicitar la cercanía de los asesores. En especial agradezco a una de ellos porque siempre estuvo pendiente de nuestros tiempos y nuestras dificultades, creo que el diálogo con ella fue esencialmente un punto vital en el buen proceso del diplomado.

Mis asesores fueron cercanos, entusiastas, con retroalimentaciones siempre constructivas, aportándome otras referencias y puntos de vista y sin demoras en las calificaciones. Ambos estuvieron al pendiente de mi proceso y siempre que tuve dificultades o dudas recibí respuesta de su parte. Creo que ambos hicieron un excelente trabajo.

En lo posible trataron de estar pendiente de las cosas, *pero nuestro tiempo es el que nos limita algunas cosas.*

Quiero destacar la participación de una de las asesoras porque fue la única que mantuvo comunicación constante en el desarrollo de los módulos en mi experiencia. Además, sus intervenciones y apoyos siempre fueron oportunos y concisos, marcados por una amabilidad y buen tacto. Se notaba una preocupación genuina por marcar los tiempos, evitar retrasos, socializar contenidos, enviar links, calificar envíos y sugerir mejoras. El resto de los asesores *pareciera que sólo se limitaron a hacer su trabajo, dejando cierto "sabor" a burocracia*.

Considero que todos los asesores tuvieron la atención adecuada y oportuna respecto a los que necesité, como sugerencias, orientaciones, información, críticas, etc.

Sólo agradecerles a los asesores el trabajo que hicieron, en verdad creo que siempre

hubo disposición para resolver nuestras dudas, y siempre estuvieron al tanto.

Creo que los asesores *también estaban saturados de trabajo, definitivamente hace falta más comunicación y socialización, creo que es muy difícil que evalúen sin conocer a los participantes.*

GRACIAS POR SU APOYO.

- Durante las especialidades Siempre estuvo al pendiente, de manera cordial y oportuna.

Sólo todo mi agradecimiento, por la constante comunicación, la orientación y el empeño para lograr concluir de la mejor manera una experiencia de formación compleja como lo es este diplomado, sobre todo por la modalidad que implica estar, como asesor, haciendo una tarea constante de inclusión, seguimiento, acompañamiento. Gracias.

Buen trato muy amable pero *a veces un poco parco.*

Agradezco a mi asesor el apoyo y acompañamiento brindado durante la especialidad, por su empeño, asesoría y claridad.

Es una persona atenta, respetuosa y muy oportuna en su asesoría; siempre se mantuvo al pendiente de mis avances. La felicito ampliamente.

La asesora estuvo pendiente de mis avances, aclarando dudas y con la mejor disposición de responderme.

La asesora respondió de manera rápida y clara a todas las consultas realizadas durante el proceso y por eso fue una guía importante en el desarrollo del mismo.

Siempre atenta y servicial, aunque *no hubo retroalimentación formal y clara respecto a la evaluación del módulo 5*, en su momento.

Hubiera sido excelente *un poco más de apertura a proyectos distintos por parte de los asesores. También me hubiera gustado que no supusieran que el trabajo de intervención social era conocido para todos.*

Muchas gracias aun cuando en la especialidad fue cuando menos sentí el apoyo, pero somos

ya personas que asumimos responsabilidades que nos llevan a concluir ciclos. Agradezco las lecturas, más que una extensa bibliografía a desarrollar a futuro. *Espero nos pudiesen proporcionar una forma de dar continuidad a esto. Para saber qué hacer cuando nos atoremos al buscar aplicar lo aprendido.*

El trabajo de mi asesor fue bueno en atención y conocimientos sobre el tema.

Considero que desarrolla muy bien su trabajo como asesor, se encuentra permanentemente en contacto y al pendiente del desarrollo académico de l@s estudiantes. Otro aspecto es que me parecen enriquecedoras las observaciones que hace de los trabajos entregados. El acompañamiento del asesor fue muy bueno.

b. Sobre los contenidos

- Durante el tronco común

La extensión de los contenidos revisados no siempre fue adecuado al tiempo programado. Hay textos cuyo contenido es interesante y sobre todo novedoso, entonces a mí me hizo falta tiempo para apropiarme de los temas y sobre todo del lenguaje.

Dada la amplitud del campo temático y la limitación en el tiempo, siempre es muy importante hacer énfasis en la forma de sintetizar los contenidos ya que éstos *son muy amplios y muchas veces no puede uno profundizar tanto como se quiere por el factor tiempo. Por lo que sería muy bueno que incluyeran aún más materiales audiovisuales que simplifiquen el tiempo en que uno puede dedicarle a un determinado tema, gracias.*

La verdad, muy completos. Lo único es que *me perdía entre tantos PDF por capítulos* y la búsqueda era difícil.

Algunos materiales didácticos no están linkeados (*sic.*) directamente al texto, me parece que es porque no se cuenta con los derechos de autor, sin embargo, podrían darse los enlaces directos quizás por correo. Pues en

algunos casos hay publicaciones en revistas, con temas muy similares y por los mismos autores y es un tanto confuso. Yo no tuve tanto problema, pero me parece que debería ser lo menos ambiguo posible.

Algunos materiales son muy extensos y poco claros, tampoco estoy segura de que lo que pretendían que aprendiera o comprendiera sea lo que aprendí.

- Durante las especialidades:

Me hubiese gustado un poco más que en esta especialidad de investigación se incluyeran como parte de los contenidos los procesos que los investigadores sobre juventud en México han enfrentado para construir conocimiento sobre el fenómeno juvenil, es decir contexto de surgimiento del campo, espacios de construcción de conocimientos, desafíos metodológicos, etc. Un ejemplo que me hubiese gustado abordar en este espacio es la construcción de la Encuesta Nacional de Juventud.

Fueron excelentes, las lecturas muy interesantes y pertinentes materiales.

El material fue muy bueno, *un poco confuso al principio.*

Me pregunto por qué el módulo 5 tiene los videos y textos y el módulo 6 está más desnudo; de hecho *no me quedó muy claro quién estuvo a cargo del último módulo*, con lo cual no quiero decir que haya estado desarticulado. *Sugiero, respetuosamente, que se revisen los contenidos de los módulos 5 y 6 para buscar una reorganización, de repente me parece que algunas explicaciones del 6 respecto al diseño del protocolo me hubieran resultado muy útiles en el armado del mismo que se pide en el 5. La actividad final (análisis de contenido) me resultó muy complicada; me parece que a menos que uno esté muy familiarizado con dicha técnica (y sus múltiples variantes) se puede hacer un trabajo como el que se pide. Propondría que se den opciones, digamos que cada alumno pudiera hacer un trabajo con la técnica de análisis cualitativo o cuantitativo que más le interesa.*

Pregunta final ¿por qué no tuvimos foros los del subgrupo A en el módulo 6?

Los recursos materiales, contenidos o recursos visuales fueron muy pertinentes y valiosos para el desarrollo del diplomado, sin embargo considero que hace falta ampliar el tiempo de la especialización para el logro de una mejor apropiación de los contenidos.

Todos los materiales fueron muy bueno de manera general.

Mi opinión es que *había contenidos muy similares o a veces repetitivos entre los módulos*, aunque felicito que en cada modulo había objetivos muy claros pero a veces se trastocaban, pero creo que es pecata minuta para ser el primer diplomado, *si revisan los módulos lo mejorarán sin dudar. Lo que si es que los tiempos dichos al principio estaban mal calculados, realmente se necesito de más tiempo, por ejemplo en el modulo 6 de la especialidad leer el libro de las pandillas implicaba mucha más tiempo del planeado*

El contenido temático es interesante y muy pertinente. Sin embargo, la posibilidad de dar seguimiento y hacer las reflexiones necesarias a cada uno de los textos de actividades y sugerencias es muy limitada, ya que *implica mucho más tiempo del que se considera para dedicar al diplomado.*

En cuanto a los materiales didácticos, me parece que *sería favorable hacer una carpeta con todos los contenidos para imprimir. En cuanto a los foros, no se logró, a mi parecer tener mucha participación porque había demasiadas tareas a realizar, que dispersaban la atención.*

La extensión del material y trabajos solicitados en el módulo 5 no está equilibrada ni con los módulos anteriores ni con el módulo 6.

Probablemente para alguien con conocimientos previos de teoría de juventud o que ya trabaje en proyectos de intervención social los contenidos y materiales didácticos son claros y pertinentes, *para mí, que a pesar de trabajar con jóvenes no conocía teorías de juventud o de intervención social ha sido muy complicado y poco claro.*

Me gustaría que por lo menos los del contenido del diplomado, *la parte teórica del mismo se recoja en u documento y pueda ser enviado a todos los compas.*

La verdad se llega a complicar cuando los enlaces contienen mucha información o por la falta de costumbre de estudiar bajo este modelo, pero creo que al final logramos acoplarnos, aun cuando cada modulo tenia funciones diferentes y se aprendió que es el factor, solo ver bien los tiempos

Todos los materiales fueron muy bueno de manera general.

c. Sobre los recursos visuales

- Durante el tronco común

Con relación a los recursos visuales, *ocasionalmente fallaban algunos videos y su respectivo audio.*

En algunos temas *la letra de los contenidos era muy pequeña*, sobre todo cuando usaban esquemas (los esquemas en sí me parecieron muy buenos, los contenidos eran de verdad interesantes y las referencias bibliográficas muy acertadas, pero la letra era muy pequeña *y en algunos casos, borrosa por el uso de colores.* En mi caso, tuve un problema con mi vista y entonces leer estos esquemas era muy complicado, pero mi asesora de ese momento me apoyó en eso y pude completar el módulo en tiempos.

Creo que *no todas las unidades tuvieron la misma calidad visual y fueron desiguales en presentación*, desde los que llevaban video del docente hasta aquellos con texto plano. Las secciones que llevan pestañas de avance tenían formatos distintos y algunos eran poco afortunados; en algunas ocasiones la presentación de las mismas era dispareja.

El problema no eran los recursos ni la plataforma, como espacio tecnológico era muy enriquecedor, *el punto es que en cuanto a los tiempos, estos son muy diferentes y la normatividad se torno pesada*

La verdad, muy completos. Lo único es que

me perdía entre tantos PDF por capítulos y la búsqueda era difícil

Algunos audios y videos no se podían descargar bien, así mismo (sic.) hay unos textos en flash que por no tener una buena resolución se hacían pesados para leer

- Durante las especialidades

Hasta el momento he disfrutado y aprendido mucho con el diplomado, *si algo veo como debilidad es la parte de recursos didácticos y audiovisuales. Son muy dispares y en algunos casos poco atractivos y no muy amigables.* Las lecturas son de gran ayuda pero no siempre se conseguían fácilmente y las formas de acceso eran bien distintas de unidad en unidad. Por ejemplo, algunos materiales tenían adjunto su pdf y fácilmente lo bajas y a leer; pero en otros no había forma de encontrar la lectura o la página de referencia tenía limitaciones, en fin. *Para mí lo menos amigable fue el conjunto de materiales que había que ver en flash desde el sitio del IMJ* (mi máquina no se llevaba bien con ese programa y la verdad no quería ni instalarlo, tan fácil que son los pdfs). No lo preguntan pero *sería bueno que se hiciera algo con las herramientas de apoyo, para mí algunas resultaron complicadas como el diario o la wiki. Por otra parte, el tema del trabajo en equipo me resultó muy complicado.*

Creo que el problema no son los recursos sino la falta de socialización de los mismos, no hay manera de que los tutores sepan si los participantes estamos comprendiendo lo que se pretende o no. Los documentales de los maras fueron muy productivos, sin embargo los videos de las demás unidades sólo eran una síntesis de lo que se iba a leer en el transcurso de la unidad. *Sería recomendable ampliar los documentales para tener un mejor acercamiento a las diversas temáticas o realidades sociales.*

Tanto los recursos visuales como los multimedia me parecieron en general apropiados e interesantes para conocer otras realidades y experiencias. Sin duda han sido un buen material de consulta

El recurrir a películas y documentales creo que fue lo más interesante para mí, más que otros recursos visuales, *tal vez también se pudo incluir música. En el caso de las películas hubiera sido bueno tener las ligas si es que se podían ver en Internet.*

Todos los materiales fueron muy bueno de manera general

d. Sobre el uso de la plataforma

- Durante el tronco común y durante las especialidades:

La interfaz de moodle no era muy adecuada, pues restringía el campo visual al tener un cintillo fijo en la parte superior anunciando el nombre del diplomado, y eso limitaba la movilidad en la interfaz. Por otro lado, la utilización de medios (skype, chat, etc.) fue interesante, aunque la presentación de *contenidos puede desarrollarse aún más, sin que se limite a texto y fotos con pie (animaciones Java o Flash más desarrollados, uso de más elementos visuales).*

Al principio resulta muy confuso y resulta fácil perderse entre las indicaciones, *con el tiempo y el uso de la plataforma se va uno familiarizando un poco más;* pero esto no quiere decir que no implique cierta complicación al hecho de estar atento a no olvidar algún paso en el que pase desapercibido. Por lo que hay que estar repasando los puntos hechos varias veces con el fin de cerciorarse de no haber olvidado alguno.

En ocasiones es complicado ingresar a la plataforma y más aún a los módulos, además de tener que actualizar las cookies, para estar en la misma versión del resto del grupo.

La plataforma fue una herramienta muy buena, además de que siempre estuvo en óptimas condiciones para a su uso.

El recorrido por las unidades fue complejo porque la búsqueda de datos específicos implicaba revisar todo el modulo lo que reducía la agilidad de revisión.

En tanto al uso de la plataforma, *en el caso de*

los foros, me pareció un poco confuso al principio, pero conforme paso el tiempo, me fue más fácil.

Falló un poco el tiempo para abrir los espacios, al igual que luego se complicó el trabajar por los tiempos de cada uno y en ocasiones al hacer las actividades me atrasé.

Pienso que hubo ciertos detalles en la plataforma pero que no afectaron considerablemente las actividades de las unidades ni nada.

Hubo problemas en repetidas ocasiones con la plataforma, que retrasaban el trabajo.

La letra en muchos de los artículos se me hizo muy pequeña y se hizo muy incómoda su lectura, ya que muchas de ellas no eran tan extensas pero por el tamaño me cansaba mucho la vista.

Ocasionalmente tenía que hacer actualización de herramientas, *la sugerencia sería enviar avisos de actualización para los usuarios*

Entre los dos módulos veo cierto desequilibrio de recursos que ya comentaba más arriba, respecto de los videos del Dr. Nateras. *Algunas aplicaciones de los cuadros de texto no son muy amigables, cambian el tipo y tamaño de letra lo cual dificulta la lectura. Los recuadros de resumen que se están moviendo en su encabezado (a, b, c) me parecen poco afortunados.*

Los recursos multimedia fueron valiosos y de gran apoyo el buen funcionamiento siempre de la plataforma, ya que ayudo a tener una buena comunicación con los compañeros cursantes y para el desarrollo de los aprendizajes a distancia

El espacio fue muy productivo como recurso tecnológico, pero *no había la posibilidad de encarar ciertos cuestionamientos y reflexiones, no había ida y venida, si no más bien una perdida rediscusiones.*

Miren no se si estuvo bien o mal. Por un lado *trabajar en equipo fue muy difícil a distancia, ya que cada quien tiene una agenda con tiempos muy diferentes y para hacerlos coincidir, bueno, hubo gente de mi equipo que no hizo nada y otros hicimos todo. Esto de trabajar en*

equipo tiene que ser revisado. Otra cosa fue la conferencia por internet que hicimos para discutir la paradojas, fue pesado porque *el sistema no permitió un diálogo*, pero bueno se pudo hacer con la paciencia de la asesora. *Otra cosa a revisar es debatir en blog, a veces no se daba a tiempo en mi caso*, y bueno se que es mas falla de uno que de ustedes pero bueno siempre hubo libertad de pensar y de decir, bien por eso

El acceso no proporciona vías rápidas para verificar información específica sobre el módulo, sería recomendable un mapa del sitio para ubicar directamente lo que se intenta localizar por la carga de la plataforma se complica el acceso rápido.

Sólo hay, aún algunos errores de plataforma, y también creo que debería hacerse un índice de todos los contenidos presentados, para evitar repetición de numeración.

En el módulo 5 hubo una desconexión de links que rompieron la lógica establecida en los módulos anteriores, y en mi caso particular afectó e influyó en el ritmo de las lecturas, la presentación de trabajos, y la identificación fácil y rápida de la información al obviar información que pasé de largo por este hecho. Incluso consultando a la asesora en dos ocasiones, no quedaba claro que el problema se debía a que la lógica de links del módulo 5 no era la misma que en los anteriores. Fue hasta que navegué por subcategorías que descubrí que había más contenido que había saltado. Incluso se dejaron de presentar los links directos de actividades ya establecidos en módulos anteriores.

Hace muchísima falta tener espacios para la comunicación informal, para que se generen relaciones y se pueda verdaderamente compartir A pesar de que no tenía mucha experiencia con estas tecnologías, salvo la básica de usar mi correo y Word, creo que la plataforma fue muy amigable, ayudó mucho el propedéutico y el interés por experimentar. *Llegué a tener problemas cuando no se podía ingresar a un*

foro o a veces había escrito un comentario largo en foro y éste se borraba sin guardar, también ocurrió que algunos links no te dirigían al artículo de modo directo. No me agradó la presentación que se usó para el tema de las distintas tradiciones teóricas sobre juventud, porque generalmente trabajé en una netbook, así que los cuadros con la información casi eran ilegibles por el tamaño de mi pantalla, y no había manera de aumentar la letra sin volverla borrosa. Fue bueno cuando colocaron el número de página en la parte inferior de los contenidos, porque nos evitamos regresar al principio de cada tema. Agradezco el que casi me hayan obligado a actualizarme en las tecnologías virtuales, en verdad fue un reto para mí, aprendí mucho e incluso me divertí. Creo que fue un gran acierto que algunas tareas nos dieran la libertad de experimentar más con estos medios, en mi caso no lo hice por falta de tiempo, pero me queda claro que hay un mundo de posibilidades.

No es muy buena comparada con las que he participado, Universidad técnica de Loja y Universidad Politécnica Salesiana, la de la UNAM y la del diplomado muy buena.

Muy bien la verdad es la primera vez que aprendo por este medio, y es muy grato, recalco que me fue estresante usar la plataforma por los tiempos y pues que la verdad el no estar acostumbrado, pero las aplicaciones llegaron a atrofiarse en momentos, pero con el tiempo esto estará mejor muchas gracias

El espacio fue muy productivo como recurso tecnológico, pero *no había la posibilidad de encarar ciertos cuestionamientos y reflexiones, no había ida y venida, si no más bien una pérdida de discusiones.*

e. Sobre el diplomado, en conjunto

El diplomado me fue muy útil, cumplió con todas mis expectativas y me permitió comprender mucho del tema sobre juventudes, al mismo tiempo influyó considerablemente

para seguir conociendo, estudiando e investigando sobre este tema hoy día (y desde hace tiempo) tan relevante

Los tiempos para lograr un aprendizaje significativo en una modalidad a distancia son muy importantes, me parece que en ocasiones *los tiempos asignados para ello, fueron cortos* y dificultaban revisar a profundidad bibliografía complementaria glosarios, etc. *Sugiero que se consideren un poco más de horas para el desarrollo de los temas.*

En general el diplomado estuvo muy bueno, *sólo pediría que la letra de los textos fuera más grande o en su defecto hubiera otro formato para descargar los contenidos (textos) y poder leerlos de manera corrida, creo que es más cómodo y más rápido.* Por otro lado, los tiempos para realizar las actividades diarias en ocasiones exceden de las “dos horas” que se supone uno debería de dedicarles y terminarlos; lo digo, porque a veces *se olvida que muchos de los estudiantes nos enfrentamos a temas NUEVOS y COMPLEJOS* y no son de lectura práctica ni lineal, en varias ocasiones hay que complementar las actividades con lecturas ajenas para poder tener una mejor comprensión de las mismas; lo que *toma más tiempo del que ustedes suponen se debería de ocupar en la realización de algunas de las actividades.* El aprendizaje derivado del *intercambio de opiniones en los foros se me hizo un poco inútil y problemático*, ya que no es en tiempo real como en un chat lo que dificulta mucho la retroalimentación y el debate, en lo personal no sentí que me dejara nada. La diferencia de horarios de todos los participantes agravaba aún más el poder participar de manera adecuada en ellos. En definitiva, *no me sentí bien con los foros.*

Hacer parte de este diplomado has sido muy importante para mí, aprendí mucho, y así mismo se abrieron nuevas preguntas que me permitirán abordar nuevos temas, la única sugerencia que tengo es que *debería haber más discusiones con los compañeros a través del*

chat, conocer el trabajo y las opiniones de otros de manera inmediata es mucho más enriquecedor. También es importante decir que el diplomado toma más de diez horas a la semana, tal vez el doble, para que quienes quieren participar sepan desde el principio cuál es el tiempo que deberán dedicar al diplomado.

Creo que el recurso tecnológico y todo lo que implica muchas veces me rebasaba, no considero que aproveché el diplomado como hubiera querido por que *la parte virtual siempre implica el dejar afuera tras partes ricas como la convivencia y el dialogo.*

Sólo me gustaría comentar que tal vez *estaría mejor dar otro formato a los textos que vienen en la pantalla* o que se presentaban en recuadros en las pantallas, porque luego era muy complicado leer y otro elemento que se *podría mejorar es la parte administrativa.*

Estoy feliz de que por fin haya terminado el diplomado, *no me gusto para nada. Me sentí discriminada* durante casi todo el tiempo, lo expresé y no hubo ninguna reacción al respecto. Es terrible darme cuenta cómo se llenan la boca con palabras como inclusión, no discriminación, empoderamiento y otras cuando no pueden aplicarlo con las personas que toman el diplomado. Quiero que quede muy claro que aprendí mucho, no sólo de juventud sino de educación a distancia, de grupos marginados y más. *Ahora puedo decir con todos los fundamentos del mundo que la educación a distancia (al menos como se dio en este diplomado) no funciona* y que antes de que yo, como educadora pueda asumirla como una opción debe de haber muchísimos cambios. Me siento orgullosa y feliz de haber terminado con esto a pesar de lo mal que la pasé durante estos meses.

Creo que *las actividades en equipo son muy difíciles de realizar dada la diferencia de horarios existente y me hubiera gustado que la parte de la especialización hubiera tenido la misma densidad y amplitud teórica de las pri-*

meras unidades pues me quedo con la sensación de una falta de técnicas y herramientas para la investigación específica en juventud aunque conceptual y teóricamente tengo ahora mucha claridad gracias al diplomado.

Es importante mencionar que en algunas actividades *no eran muy claras las instrucciones* Creo que en lo personal, el recurso tecnológico y todo lo que implica muchas veces me rebasaba, *no considero que aproveche el Diplomado como hubiera querido por que la parte virtual siempre implica el dejar afuera tras partes ricas como la convivencia y el dialogo.*

6. Calificaciones

Como parte de los cuestionarios que se les otorgó a los estudiantes se les pidió que calificaran (otorgando valores del 1 al 10) al tronco común, la especialidad que cursaron y al diplomado en su conjunto. Los resultados promedio son los siguientes:

Promedio del tronco común: 8.94

Promedio de las especialidades: 8.78

PROMEDIO DEL DIPLOMADO: 8.82

Conclusiones

De las evaluaciones y calificaciones se infiere que aunque, en su primera versión el diplomado tuvo varios aspectos problemáticos, como ya se ha visto, y hay varias cosas que deben ser cambiadas, lo cierto es que para los alumnos, en general, fue una experiencia satisfactoria. Esta afirmación toma mayor fuerza cuando se observa que los valores de la “moda” /en términos estadísticos) respecto a las calificaciones dadas por los alumnos es 9. Y, por las apreciaciones numéricas y abiertas que dieron los alumnos respecto a los asesores y quienes les otorgaron soporte técnico hay que expresar felicitaciones, pues, en general, los alumnos se expresan muy bien de ellos y de la atención que les dieron.

A continuación se enlistan recomendaciones que, de acuerdo con la evaluación realizada, deben atenderse:

- Decidir si se deben mantener las tres especialidades o tan solo centrarse en la de investigación. En todo caso, la reflexión y elementos de análisis de la intervención y de la gestión en materia de investigación en juventud deben mantenerse.
- Brindar información clara y precisa a los aspirantes al diplomado acerca del tiempo que se requiere para realizar las actividades contempladas y para cursarlo.
- Establecer claramente los conocimientos académicos y las habilidades tecnológicas de los aspirantes que se aceptan como alumnos.
- Establecer, de manera clara y realista, el tiempo que deberán dedicar los estudiantes a las actividades.
- Revisar la extensión de los contenidos y evaluar si es pertinente acortarlos.
- Evitar que los contenidos y recursos didácticos se basen en lecciones y metodologías de la educación presencial, sin hacer las adecuaciones pertinentes.
- Revisar las instrucciones de las actividades que se pide que realicen los estudiantes para que estas sean más claras.
- Brindar mayor entrenamiento y soporte a los maestros y asesores para el desempeño pedagógico en los entornos de la educación virtual.
- Extender los tiempos contemplados para la comunicación entre los alumnos.
- Establecer claramente los requisitos para que los alumnos presenten evaluaciones extraordinarias. Esta debe ser posibilidad, pero no regla.
- Revisar y precisar los requerimientos, formas de captación y procesamiento de la información que debe pedirse a los aspirantes, alumnos y egresados, a fin de enriquecer las evaluaciones del diplomado y potenciar las posibilidades de aprendizajes sistemáticos y cambios pertinentes.
- Gestionar y mantener contactos con los alumnos y egresados, a fin de contar con redes.

Bibliografía

- Estévez G., Jesús. F. y María de Jesús Pérez G. (2007), *Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- García Ramos, J.M. (1989), *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- López, E. Moreno, y A. O. Fernández-Cano (2004), "Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol 10, núm. 2, pp. 185-209. <http://www.uv.es/RELIEVE>
- Mayó, J. A. (1999), *Las tecnologías y los medios de comunicación en el desarrollo del currículum*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Namakforoosh, Mohammad N. (2005), *Metodología de la Investigación*, 2ª.Ed. México: Limusa.
- Pérez Islas, J.A. y Medina C. Gabriel, (2010), Diplomado "Mundos Juveniles". Lineamientos para la presentación del Diploma a distancia. México: SIJ/UNAM.
- Stufflebeam, D. y A. Shinkfield (1987), *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós.
- Thordinke, R. Y E. Hagen (1970), *Test y técnicas de evaluación en psicología y educación*. México: Trillas.

ANEXO 1:
CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS.
EVALUACIÓN DEL TRONCO COMÚN

Diplomado Mundos Juveniles

Su opinión es muy importante para nosotros, por favor califique las siguientes afirmaciones eligiendo la opción más adecuada donde 4 es completamente de acuerdo y 1 es completamente en desacuerdo:

1. Los docentes que participaron en el tronco común hicieron un buen trabajo en equipo.
1 2 3 4 No sé ____

2. Sus asesores mantuvieron comunicación continua y personalizada con usted a lo largo del tronco común.
1 2 3 4

3. Los asesores contestaron a sus preguntas de manera oportuna y adecuada.
1 2 3 4

Si tiene algún comentario acerca de sus asesores, por favor escríbalo a continuación, utilizando el espacio que le sea necesario.

4. Los materiales didácticos que se le proporcionaron, fueron indicados para los temas trabajados.
1 2 3 4

5. Los contenidos trabajados fueron pertinentes a lo largo del tronco común.
1 2 3 4

6. La extensión de los contenidos revisados es adecuada al tiempo programado durante el tronco común.
1 2 3 4

7. Los recursos visuales presentados durante el tronco común fueron adecuados.
1 2 3 4

8. Los recursos visuales utilizados durante el tronco común fueron suficientes.

1 2 3 4

Si tiene algún comentario con respecto a los materiales didácticos, contenidos o recursos visuales, por favor escríbalos a continuación, utilizando el espacio que le sea necesario.

9. Los recursos multimedia presentados durante el tronco común fueron adecuados.

1 2 3 4

10. Los recursos multimedia utilizados durante el tronco común fueron suficientes.

1 2 3 4

11. Utilizar la plataforma del diplomado durante el tronco común le fue fácil.

1 2 3 4

Si tiene algún comentario acerca de los recursos multimedia y de la plataforma, por favor escríbalos a continuación, utilizando el espacio que le sea necesario:

Si tiene algún otro comentario, de cualquier tipo, por favor escríbalo a continuación:

Por favor asigne una calificación de 0 al 10 (siendo 10 la calificación más alta) al tronco común, en general.

ANEXO 2:
CUESTIONARIO APLICADO A LOS
ALUMNOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS
ESPECIALIDADES
Diplomado Mundos Juveniles

Por favor califique las siguientes afirmaciones eligiendo la opción más adecuada donde 4 es completamente de acuerdo y 1 es completamente en desacuerdo. Su opinión es muy importante para nosotros

1. Los docentes que participaron en la especialidad hicieron un buen trabajo en equipo.
1 2 3 4 No sé ____
2. Su asesor mantuvo comunicación continua y personalizada con usted a lo largo de la especialización
1 2 3 4
3. El asesor contestó a sus preguntas de manera oportuna y adecuada.
1 2 3 4
4. Si tiene algún comentario acerca de su asesor, por favor escríbalo en el siguiente espacio:
5. Los materiales didácticos que le se le proporcionaron, fueron los más indicados para el tema trabajado.
1 2 3 4
6. Los contenidos trabajados fueron los más pertinentes de acuerdo a la especialidad.
1 2 3 4
7. La extensión de los contenidos revisados fue adecuada al tiempo programado
1 2 3 4

8. Los recursos visuales presentados durante la especialización fueron pertinentes.

1 2 3 4

9. Los recursos visuales utilizados fueron suficientes.

1 2 3 4

Si tiene algún comentario con respecto a los materiales didácticos, contenidos o recursos visuales, por favor escríbalos en el siguiente espacio:

10. Los recursos multimedia presentados son adecuados.

1 2 3 4

11. Los recursos multimedia utilizados suficientes.

1 2 3 4

12. Utilizar la plataforma del diplomado durante la especialidad no le causó dificultades.

1 2 3 4

Si tiene algún comentario acerca de los recursos multimedia y de la plataforma, por favor escríbalos en el siguiente espacio:

Por favor asigne una calificación de 0 al 10 (siendo 10 la calificación más alta) a la Especialidad del diplomado.

CALIFICACIÓN PARA LA ESPECIALIDAD:

Por favor asigne una calificación de 0 al 10 (siendo 10 la calificación más alta) al diplomado en general.

CALIFICACIÓN PARA EL DIPLOMADO (EN GENERAL):

EPÍLOGO

Apuestas y desafíos en la formación de profesionales de los mundos juveniles

Gabriel Medina

El Seminario de Investigación en Juventud (SIJ) surge luego del quiebre producido entre la academia y el Instituto Mexicano de la Juventud, debido al cambio de concepción y prioridades del gobierno para la institucionalidad juvenil. El segundo gobierno panista (bajo la presidencia de Felipe Calderón, 2006-2012) decidió terminar con el rol que –durante 30 años– había cumplido el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ) en la promoción y fortalecimiento de la agenda de investigación en juventud en el país. Esta fractura ofreció la oportunidad para que el SIJ emergiera como el nuevo espacio nacional que puede impulsar la renovación del trabajo académico en el campo de estudios de la juventud.¹

Si bien el trabajo del SIJ posee condicionamientos asociados al propio espacio universitario en el que se inserta (de carácter presupuestario), su coordinador, José Antonio Pérez Islas, mantuvo las redes de trabajo que construyó en los tiempos del IMJ; por lo tanto, partió con el apoyo de investigadores y técnicos con una extensa y reconocida trayectoria en la producción de conocimiento sobre las realidades juveniles, lo que le per-

mitió construir una agenda con impacto en la propia academia, men el mundo institucional y en los mundos juveniles.

Espacio académico privilegiado, probada experiencia y extensas redes constituyen el potencial institucional del SIJ. Sus desafíos también son inmensos. El principal y más urgente, sin duda, es la necesidad de consolidar la reflexión sobre las realidades juveniles en la agenda académica e instalarla en las agendas política y mediática. Aunque son planos distintos, el logro del primero es un paso para avanzar hacia el segundo y el tercero. Se han logrado avances importantes en el campo académico; al menos en los últimos 25 años se han realizado importantes publicaciones y se ha conformado una pequeña y sólida red de investigadores posicionados en él y la región latinoamericana como referentes analíticos.² Pero en el plano de la agenda formativa universitaria, con la excepción del Diplomado Culturas Juveniles de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa (UAM-I), no existen experiencias que posicionen las problemáticas juveniles en la formación de investigadores o profesionales que trabajen en los mundos juveniles.

¹ Para mayores antecedentes de este contexto Gabriel Medina (2011), “Vaciamiento y reconfiguración política: reflexividad y ética en contextos de exclusión juvenil”. Conferencia. II Encuentro Nacional de RedConocimiento Juvenil, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia), 1 a 3 de junio.

² En distintos foros y espacios editoriales internacionales la academia mexicana posee un amplioreconocimiento por el rigor, amplitud y novedosa reflexión de sus investigadores.

Esta carencia adquiere mayor exigencia y urgencia debido a la complejidad social de las condiciones de vida juveniles que ya alcanza dimensiones inconmensurables y, sin duda, desnuda la incapacidad de las ciencias sociales para abordarla. Con contadas excepciones, las y los investigadores azorados ven el vertiginoso deterioro de la vida juvenil y, en el marco de las aceleradas transformaciones en las instituciones (globales, nacionales y locales), avizoran el surgimiento de prácticas juveniles que se inscriben en modos de subjetivación fuera de los canales de integración social que ocupan a las ciencias sociales. Tales procesos apenas se logran aprehender dado que las categorías dominantes o que predominantemente utilizan los investigadores ya no son rentables analíticamente. Uno de los procesos que están incidiendo en los actuales mundos juveniles es su creciente criminalización que profundiza la precariedad de su cotidianidad. De ahí que amplios sectores de la población juvenil experimenten un constante extravío, pérdida o reconfiguración del sentido de la vida y del presente (el aquí y ahora) y, ante la estrategia persecutoria del Estado, empiezan a fracturarse las redes sociales que tienen las juventudes dando paso a una progresiva desinstitucionalización y desafectación. En este escenario, las visiones funcionalistas que privilegian el fortalecimiento de los procesos de integración social, en los jóvenes tienden a perder todo asidero metodológico y político.

Las actuales condiciones de vida juveniles inauguran subjetividades que se configuran cual “estrategias de desencanto” o encerradas en micro-mundos que tienden a conectarse con sus entornos y realidades inmediatas, como la familia, las redes afectivas, las experiencias compartidas (sean en redes o espacios físicos) y la seducción que tiene el sentido del dinero rápido que, pese al riesgo que comporta, permite un rápido reconocimiento social. Lo cual, entrega a miles de jóvenes a las organizaciones del crimen organizado como ejércitos accesibles y prescindibles.³ Como se ha planteado en distintos estudios, las realidades juveniles en mucho se ha visto condicionadas por las nuevas prioridades del Estado, que se consolida en su función policial (en lo social) y subsidiaria (en lo económico), y por las lógicas deshumanizantes del modelo de economía neoliberal que ya no ocultan su desidia por las secuelas sociales y humanitarias asociadas a su voracidad y total desprecio por las condiciones de vida de la población.

En este contexto la tarea de consolidar el campo de estudios de la juventud en la academia introduce un desafío adicional: no basta que las problemáticas juveniles tengan un mayor espacio en los foros académicos y los estudiantes realicen un mayor número de tesis sobre los mundos juveniles o complementen los planes de estudios con temáticas juveniles siempre de manera coyuntural: chavos banda en los noventa,

³ Distintos investigadores han planteado la tesis que ante la ausencia del Estado, el crimen organizado se ha transformado como un referente de sentido para estos jóvenes que viven en la marginalidad social y carencia cotidiana. Esteban Contreras (2012), “Pandilleros, reclutas del narco” en Reporte índigo, noviembre 1º. Véase en: <http://www.reporteindigo.com/reporte/guadalajara/pandilleros-reclutas-del-narco> (consultado 1º noviembre 2012). Rossana Reguillo (2010), “Cuando no alcanza con morir”, en blog de la autora Viaductos del Sur. Pasadizos hacia lo (im)posible, posteo octubre 6. Véase en: <http://viaductosur.blogspot.mx/2010/10/ya-no-alcanza-con-morirse.html> (consultado 10 octubre 2010).

culturas juveniles en los pasados 10 años, el #yosoy132 en la actualidad. El desafío ya no está en incluir el estudio de los jóvenes en los planes de estudio. La precarización juvenil exige un esfuerzo mayor: se requiere instalar una reflexión sobre lo juvenil en un horizonte político y ético mayor, en tanto urge contraponer un relato humanizador y de justicia social a la arremetida de criminalización y exclusión que afecta a las juventudes de los sectores de bajos ingresos, promovida por los grupos hegemónicos a través de las instituciones públicas y las industrias culturales. No solo las leyes y los programas sociales favorecen la naturalización de una división simbólica y social entre las realidades juveniles integradas (consumidores, estudiantes y trabajadores) y las excluidas (pobres, desertores de la educación, desempleados), sino que las industrias culturales, especialmente los medios de comunicación, promueven un imaginario estigmatizante y discriminatorio de la pobreza y la marginalidad social: si eres pobre, eres un peligro social; si no estudias y trabajas, eres un posible criminal; si tienes relaciones sexuales premaritales, no tienes moral. En sus versiones más extremas estas estrategias pueden calificarse como políticas de “apartheid social”.

Sin duda, en la medida que las investigaciones (el conocimiento producido y difundido) desnude la intencionalidad ideológica de las políticas de criminalización y estigmatización mediática de las juventudes empobrecidas, habrá posibilidades para que las distintas organizaciones y personas de nuestra sociedad vea que, con su silencio o apatía, hace parte de esta campaña que deja a los jóvenes a merced del crimen organizado

e, incluso, aunque de manera inconsciente tenga complicidad de los mayores índices de mortalidad que presentan las generaciones menores de 29 años de edad (Reguillo, 2011).⁴

En otros términos, no es suficiente analizar los niveles de pobreza, la deserción escolar, el desempleo o subempleo juvenil, el embarazo temprano, la migración económica y la supuesta apatía política de las nuevas generaciones (por mencionar algunas de las problemáticas mayormente trabajadas en la academia). Hoy enfrentamos problemas de muerte, violencia y pérdida de sentido estructural en las y los jóvenes, que impone redoblar los esfuerzos para ir más allá de los logros alcanzados en los últimos 25 años. En realidad, queda mucho trabajo para reposicionar la reflexión sobre la juventud en la actual coyuntura sociopolítica con un Estado replegado y una sociedad civil debilitada, a fin de incidir en las políticas públicas, en la sociedad civil y en los mundos juveniles para cambiar el curso de los acontecimientos que deshumaniza la vida de las juventudes empobrecidas.

Este contexto de crisis y urgencias condicionan la propuesta del diplomado *mundos juveniles* del SIJ. Sin lugar a dudas estos condicionantes fueron centrales para que este programa formativo se planteara aportar con categorías, saberes, técnicas de intervención y análisis de políticas que coadyuven a los sujetos que trabajan en los mundos juveniles. Su apuesta política inicial fue clara: contribuir a la formación de una *intelligentia* que constituya un dispositivo que organice y realice su trabajo (en sus respectivos ámbi-

⁴ Rossana Reguillo (2011), “De cómo el narco nos alcanzó: una mirada a las biografías truncadas” en blog de la autora Viaductos del Sur. Pasadizos hacia lo (im)posible, posteo 5 de abril. Véase en: <http://viaductosur.blogspot.mx/2011/04/de-como-el-narco-nos-alcanzo-una-mirada.html> (consultado, 15 de abril 2011).

tos profesionales) con base en una concepción sociocultural, de modo que sus prácticas de intervención sean lo más horizontal posible y privilegiando recuperar o atender las subjetividades juveniles en los contextos situados en los que actúen. En la preparación de la propuesta, el equipo del T tuvo que enfrentar diversas interrogantes:

- ¿Cómo preparar una propuesta académica que constituya una formación conceptual y visualice la importancia ética y política de las realidades juveniles?
- ¿Qué contenidos pueden contribuir a posicionar la perspectiva sociocultural en profesionales tan distintos como académicos, funcionarios públicos y profesionales de la intervención social que sean de interés y pertinencia para todos?
- ¿Qué pedagogía debiera tener el programa para que desde su aplicación se transmita la relevancia de trabajo con (no, para) el otro (lo juvenil)?
- ¿Qué perfil debieran tener los educandos del programa para que, por una parte, sean protagonistas del proceso (no meros receptores) y, por otra, sean dispositivos multiplicadores de la formación recibida?
- Y, por último, ¿qué tipo de docente podría asumir el desafío de implementar una pedagogía que transitara desde el constructivismo de Leiv Vigotsky con su “zona próxima” hasta la pedagogía política de Paulo Freire?

En los distintos artículos que conforman este documento se trabajan estas interrogantes desde diferentes aproximaciones, por lo que aquí solo se tematizan algunos elementos que permitan una panorámica general del programa.

1. Antecedentes para el diseño conceptual

Sobre los antecedentes del programa formativo, aparte del capital construido y las redes académicas existentes, cabe señalar que el STJ realizó previamente diversos encuentros de reflexión, entre los que destaca el Seminario Internacional “Mundos juveniles. Los desafíos de la sociedad contemporánea” que, durante tres días (5-7 noviembre 2008) en la ciudad de Guadalajara, reunió a importantes investigadores de Iberoamérica. Con ellos, organizados en distintas mesas problemáticas, se debatió sobre el concepto de juventud y la contemporaneidad, los desafíos juveniles para las instituciones, la dimensión epistemológica de la investigación en juventud y las metodologías de la investigación.

La profundidad de los debates no se tradujo en acuerdos, más bien explicitaron los vacíos existentes en el conocimiento construido, evidenciaron las distintas aproximaciones analíticas que utilizan los investigadores y, especialmente, permitió confirmar la fragilidad del campo de estudios y mostrar las interrogantes que debieran ser parte de las agendas de investigación en el futuro. El encuentro ofreció una panorámica de las prioridades que debe tener la agenda académica para expandir la producción de conocimiento sobre la juventud y lograr cierta incidencia en los dispositivos de poder que condicionan la experiencia juvenil, a objeto que éstos no se reduzcan a su disciplinamiento integracionista sino que contribuyan a que las y los jóvenes tengan una vida digna, sin violencia y criminalización. Y, lo más importante de la incidencia, es que las políticas públicas y los medios de comunicación detengan el apartheid social de las juventudes empobrecidas que está provocando un crecien-

te proceso de “desafiliación” y vulnerabilidad social (Castel, 1977).⁵

Con base en estos análisis y otros, en el SIJ se asumió la relevancia de promover una línea formativa para los nuevos investigadores en el campo y para todos los profesionales que trabajan en los mundos juveniles. En otros términos, hubo claridad que la misión de renovar/acrecetar el cuerpo académico dedicado a trabajar las problemáticas juveniles y problematizar las maneras de investigar que se habían consolidado (y en cierto sentido cosificado) en los últimos años implicaba realizar esfuerzos en construir un espacio formativo y de debate que estuviera fuertemente vinculado a los procesos juveniles en curso. Es decir, se consideró que la consolidación del campo de estudios de la juventud no se agote en renovar el cuerpo de investigadores del campo, ya que de una parte exigía ir más allá de la red de investigadores construida en los tiempos del IMJ; y de otra, hacía evidente trascender las propias fronteras académicas como espacio para visibilizar las problemáticas juveniles, en tanto existen distintos actores que intervienen en la realidad juvenil. Si bien los académicos producen el conocimiento de lo juvenil, son funcionarios gubernamentales quienes diseñan y/o operan las políticas públicas y son profesionales de la sociedad civil quienes actúan directamente en la cotidianidad de los mundos juveniles. Ambos actores realizan su trabajo sin tener necesariamente un dominio de los saberes producidos en la academia.

Esta ampliación en la perspectiva de fortalecer el campo de trabajo, fue un detonante fundamental en la concepción institucional y políti-

ca que orientó el diseño conceptual y organizativo del diplomado. De ahí que el programa se propuso objetivos educativos que articularon un nivel introductorio a la investigación y a la comprensión de las realidades juveniles, y un nivel de especialización en investigación, diseño de políticas e intervención.

A estos elementos se agrega el hecho de que, en consideración de que el Diplomado de Culturas Juveniles de la UAM-I ha logrado posicionarse principalmente entre los investigadores jóvenes del Distrito Federal, el DMJ se planteó llegar a un público más amplio en términos territoriales y diversos en términos ocupacionales. La distancia territorial agregó un desafío adicional al diseño pedagógico y que se resolvió optando por utilizar la modalidad a distancia y así llegar a profesionales e interesados en general que trabajan en las entidades federativas y en otros países latinoamericanos. Obviamente, el trabajo a distancia era un plano que escapaba a la experticia del SIJ: no obstante, para su fortuna México posee una larga y rica experiencia en educación a distancia construida por la Secretaría de Educación Pública en los programas que llevan educación a jóvenes de nivel primario y secundario que viven en los rincones más apartados del país; y por la propia Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) durante 15 años.

2. Diseño conceptual del diplomado

Con base en las capacidades instaladas de la CUAED, el SIJ trabajó durante dos años (2008-2010) en la implementación del diplomado. En este proceso participaron in-

⁵ Robert Castel (1977), *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires: Paidós.

investigadores nacionales y extranjeros que tienen un profundo conocimiento de las realidades juveniles y que se involucraron en la construcción de los contenidos formativos del diplomado.

En la primera fase del trabajo del diseño conceptual del diplomado se formó un equipo de expertos con distintas tradiciones intelectuales y saberes. Este equipo demostró compromiso intelectual y responsabilidad política, realizó un trabajo horizontal y se involucró en el debate de sus propuestas de contenidos con una apertura para aceptar sugerencias y cuestionamientos sobre la pertinencia y sentido de los contenidos. La amplia experiencia de los investigadores en juventud y a la diversidad de problemáticas que trabajaban dio lugar a varios debates, por ejemplo, sobre el tipo de organización que debieran tener los contenidos formativos del diplomado, cómo presentar la variedad de enfoques disciplinarios con los que se trabajan a las realidades juveniles y, finalmente, el grado de profundidad de los abordajes teóricos con los que se debieran exponer los distintos temas a incluir en la malla curricular. Algunos expertos trabajaron a nivel conceptual general, otros optaron por plantear saberes específicos, otros más diseñaron aproximaciones metodológicas, también hubo los que analizaron casos empíricos específicos. Es decir, los expertos, con base en sus experiencias en distintos países, propusieron los temas y aproximaciones relevantes, distinguieron las distintas escuelas y formas de analizar una determinada problemática y, especialmente, fueron muy explícitos en la necesidad de privilegiar la aproximación sociocultural para la comprensión de las realidades juveniles.

Por lo tanto, en los hechos el primer gran éxito de este programa fue la generación de un espacio de diálogo interdisciplinario

entre investigadores con diferentes experiencias que, con base en el enfoque sociocultural, construyeron los contenidos de los diferentes módulos que forman la currícula del diplomado. A través de este mecanismo se diseñaron contenidos de excelencia, en los que se articularon aproximaciones teóricas y geopolíticas con realidades sociohistóricas específicas. Esta complicidad contribuyó a construir un mínimo de contenidos (tronco común) para todos los participantes, independientemente de su adscripción ocupacional (academia, gobierno, sociedad civil) en el que se presenta una conceptualización de la juventud, priorizando la aproximación sociocultural en desmedro a las tesis psicobiológicas y demográficas; se trabajan las tesis que observan la centralidad de las instituciones sociales en la reproducción social de la juventud; también se abordan las expresiones políticas juveniles como interpelaciones a la sociedad y fuera de los canales tradicionales de la participación política (superando el reduccionismo de las aproximaciones politológicas), y; finalmente, se analizan las dificultades que posee la propia reflexión para situar lo emergente epistémica de la investigación en juventud). Junto a estos mínimos, se proponen tres especialidades temáticas, acorde a los tres perfiles de ingreso de los participantes: investigación para los académicos; diseño políticas públicas para los funcionarios gubernamentales; y estrategias de intervención para los profesionales de la sociedad civil que trabajan en las problemáticas juveniles.

3. Diseño pedagógico

En segundo desafío del diseño conceptual del diplomado fue imaginar una estrategia pedagógica que, por un lado, permitiera compartir los contenidos a partir de una problematización creciente y, por otro lado, construir la lógica problematizadora asociada a los contextos y procesos experimen-

tados por los participantes. Sin duda, esta apuesta por generar un proceso formativo dialógico, basado en el continuo intercambio de experiencias, puntos de vistas y niveles de análisis, constituye el principal aporte de este programa.

Con ello se buscó transgredir la clásica formación de preconcepciones de las modalidades de aprendizaje de los estudiantes que requieren un manual o guía de contenidos previamente definidos. Es decir, se planteó articular reflexividad y contingencia. Si bien ello se tradujo en el tratamiento de situaciones localizadas tan diversas como coyunturales, en el SIJ estábamos convencidos que el programa debía ser innovador no solo temáticamente sino en términos de implicación y significación para los participantes. Para lo cual se tenía que trabajar los contenidos con base en su aplicación en problemáticas de los lugares que trabajarán los participantes. De este modo, se rompía con la clásica formación que privilegiaba la formación abstracta y desligada de las problemáticas contingentes.

Aunque no esté explícito en los objetivos del diplomado esta opción problematizadora, dialógica y contingente se inscribía en una formación no solo cognitiva ni de habilidades, sino política y crítica. Es decir, dado que la difusión de las problemáticas juveniles no era suficiente para revertir los crecientes procesos de criminalización y exclusión social, tampoco lo era una formación que lo obviara. En esta dirección, las problemáticas que se debatieron, los aportes del equipo docente en la interpretación y/o aplicación de los contenidos del diplomado se orientaron a generar una posición crítica o de desasosiego entre los participante frente a la generalizada situación de las juventudes empobrecidas. Esta apuesta de posicionar una formación crítica se tradujo –en el

desarrollo del proceso formativo– que ciertas situaciones de vida juvenil no tuvieran la misma relevancia en el debate. Fue el caso de la dificultad para trabajar la indiferencia que presentan jóvenes de sectores acomodados respecto de la injusticia social estructural que afecta a otros grupos juveniles. En la medida que los “mundos juveniles” refiere a todas las situaciones de vida juvenil, sin discriminar por su posición socioeconómica, esta falencia es fruto de las prioridades políticas del diplomado, en tanto privilegia trabajar las realidades de las juventudes precarizadas por condicionamientos estructurales (pobreza, estigmatización, exclusión).

En este sentido, la formación en saberes y habilidades de análisis a los distintos actores que trabajan en los mundos juveniles se orienta a que construyan competencias sociales en los sujetos juveniles; es decir, se les invita a que en sus acciones de intervención permitan o contribuyan al empoderamiento juvenil, a partir de mostrarles los distintos condicionamientos materiales, institucionales y socioculturales que inciden en sus realidades y procesos de subjetivación.

4. Participantes del diplomado

La elección de convocar a profesionales de las instituciones públicas tuvo la finalidad de comenzar a introducir la perspectiva sociocultural dentro la institucionalidad que diseña, implementa y evalúa las intervenciones gubernamentales en los mundos juveniles. El proceso de planificación, implementación y evaluación de las acciones públicas están direccionadas por factores institucionales, ideológicos y burocráticos; y, obviamente no es posible incidir en todos ellos, pero en la medida que el trabajo de los funcionarios públicos influye centralmente en las condiciones de vida de los jóvenes, se vio la necesidad de habilitarlos con elementos conceptuales, pero sobre todo me-

metodológicos, para que modifiquen su visión y, por extensión, su accionar en su relación con los mundos y los sujetos juveniles. De este modo, no sólo se buscó habilitar con habilidades a quienes diseñan las políticas, sino también a quienes las implementan y en ello tienen un trato directo con los jóvenes, y quienes las evalúan y en ello puedan sugerir modificaciones que permitan un cambio de las políticas en función de las subjetividades juveniles; es decir, de la mirada que los jóvenes hacen de sus necesidades, sus contextos y del trabajo de las instituciones.

Por otro lado, en el proceso formativo surgió una revelación que no se había previsto en las reflexiones previas con los expertos y que dio lugar a repensar lo que se entiende por funcionario público. Por lo general, la imagen de funcionario está asociada al burócrata de ventanilla, al que diseña y opera los programas e intervenciones públicas, pero escasamente vemos como funcionario público al profesor de las escuelas públicas. En términos administrativos, los docentes de las escuelas públicas están adscritos a reparticiones públicas que dependen de la Secretaría de Educación Pública (SEP), por lo tanto, su práctica profesional se inscribe en el ámbito de competencia de los funcionarios públicos. Debido a que uno de los objetivos fundamentales del diplomado es trabajar con quienes actúan desde las instituciones gubernamentales, los profesores de escuelas públicas son un actor clave para formar en los términos que se plantea el diplomado. Por la envergadura de esta tarea, más que incluir a los profesores en este proceso formativo, el SIJ abrió un diplomado

específicamente dirigido a ellos para problematizar, en lo principal, la relación que los profesores construyen con sus estudiantes en el aula.⁶

Lo anterior evidencia que la evaluación del diplomado no se inscribe dentro de una lógica de racionalidad administrativa (relación objetivos-logros, costos-beneficios) de una política educativa, sino que se despliega en el horizonte de alimentar al propio SIJ con otras líneas de trabajo, en este caso formativas, para aquellos sujetos que son parte fundamental de los mundos juveniles.

En el caso de los profesionales que, desde las organizaciones de la sociedad civil, trabajan en los mundos juveniles, se buscó su participación por dos razones relevantes: de una parte, estos actores son quienes tienen una relación más directa con los jóvenes fuera del espacio escolar y, por lo tanto, tienen un gran potencial para contribuir a dotarlos de dispositivos cognitivos, metodológicos y políticos para que adquieran un mayor empoderamiento frente a los factores que condicionan su vida. De otra parte, esta continuidad relacional con los jóvenes permitiría que ellos introdujeran a los debates del proceso formativo una mirada muy vinculada a las realidades sociales que viven los jóvenes. Es decir, se contempló el involucramiento de los profesionales de la sociedad civil como actores centrales en los debates a fin de que éstos no se limitaran a un intercambio de posiciones abstractas, teóricas o valóricas de las realidades juveniles, sino que fueran un efectivo ejercicio reflexivo de los mundos juveniles.

⁶ Véase Diplomado “Escuela y Juventud. Espacio, proceso y sujeto social”, en <http://www.sij-unam.com/docencia.php>.

Por último, la renovación del campo académico implica necesariamente formar a jóvenes investigadores con base en la mirada construida durante los últimos años por los investigadores que, con base en el enfoque sociocultural, han rescatado la subjetividad de los sujetos juveniles. El desafío con los nuevos investigadores en el campo juvenil, no radica en generarles interés en la relevancia política e académica de las problemáticas juveniles, sino en la riqueza epistémica y analítica que ofrece este campo de estudios. De ahí que, de una parte, se concluya el tronco común (los saberes mínimos) con una reflexión sobre los condicionamientos epistémicos que el trabajo académico tiene para visibilizar o, por el contrario, ocultar dimensiones de la realidad; y de otra, en la especialidad en investigación se hizo énfasis en trabajar distintas aproximaciones metodológicas que ofrecen una panorámica de los dispositivos que el investigador tiene para construir saber de lo juvenil.

5. Equipo docente

El último gran desafío en el diseño del diplomado fue la conformación de un cuerpo académico que tuviera la suficiente solvencia conceptual para trabajar los distintos contenidos formativos de la currícula y la sensibilidad suficiente para transitar entre las distintas subjetividades y realidades sociales de los participantes del programa. Sin duda, la figura del docente, tal como se ha planteado en los escritos que comportan este documento que aluden a los aspectos pedagógicos del programa, es un componente fundamental para el éxito de los objetivos académicos y políticos del diplomado.

Este desafío no radicó en una selección de los profesionales, con base en sus creenciales en formación interdisciplinaria,

sino en construir una relación que se fundara en su implicación política y afectiva con el proyecto. El equipo docente del diplomado fue, sin duda, un elemento fundamental para convocar y seducir a los participantes a que se involucraran en los debates y sus trabajos resultarían de un profundo análisis de las realidades juveniles; todo ello se pudo observar en evaluaciones que los participantes hicieran del programa fueran muy positivas, tal como lo demuestran los artículos que abordan estos temas en el libro. Es posible que las características del programa, pero sobretudo las trayectorias de los jóvenes profesionales que integraron el equipo docente (academia, sociedad civil y movimiento sociales) generaran una sinergia que potenciara la libertad, creatividad y compromiso del equipo. Cabría señalar que en ello también contribuyó la propia dinámica “de cuerpo” que se realizó desde de la coordinación, tanto del diplomado como del SIJ; producto de esta dinámica, el proceso formativo se trabajó en un análisis continuo entre los diferentes niveles de ejecución (coordinación y docencia), lo que facilitó la solución de situaciones que se salían de los canales previstos

Para finalizar cabe afirmar que esta iniciativa tiene una potencial de incidencia no solo en los mundos juveniles, sino que en la propia concepción de la educación a distancia, tal como lo refleja el texto de la responsable de evaluación de programas a distancia de la CUAED, que se incluye en este libro. En opinión del equipo que fuimos parte de esta experiencia, por mucho tiempo el trabajo de reflexión y producción de conocimiento de las juventudes hizo énfasis en la difusión de una manera más humanista y cultural de trabajar las problemáticas juveniles que ya hemos señalado, pero (con excepción del trabajo rea-

lizado por el diplomado de la UAM-I) existe un amplio campo de acción en el plano de la formación no solo de investigadores sino de los distintos profesionales que intervienen en los jóvenes. Esta experiencia es una pequeña iniciativa que abre brecha en este plano que debe prolongarse en el tiempo y ampliarse en términos geopolíticos. Gran parte del trabajo realizado en el campo de estudios de la juventud se ha centrado en las ciudades que poseen una extensa tradición universitaria en las ciencias sociales (Distrito Federal, Guadalajara, Puebla, Tijuana, entre otras) y, en algunas casos, por la abnegada labor de investigadores que realizan su trabajo de manera solitaria (Tepic, Hermosillo, Toluca); por lo que existe un amplio espectro del territorio nacional que impone la exigencia de incluirlos en futuras reediciones del diplomado. Es una tarea titánica, para la cual todos los esfuerzos que realice el SIJ serán insuficientes, por lo que confío que en un futuro próximo el diplomado sea una experiencia que se replique en otros estados.

D.R. 2012 Universidad Nacional Autónoma de México
Secretaría de Desarrollo Institucional.
Seminario de Investigación en Juventud. Cerro del Agua 120,
Coyoacán 04310. México, D.F. Hecho en México