

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences,
Childhood and Youth
Revista Latino-americana de Ciências Sociais,
Infância e Juventude
Vol. 15, N° 1 enero-junio de 2017
MANIZALES - COLOMBIA



40 años
Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano



Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales

Creado en el año 2000, se constituye en una Alianza estratégica entre el Cinde y la Universidad de Manizales, caracterizada por la autonomía y por la cooperación para el fortalecimiento y crecimiento de las dos entidades, dentro de la cual se han realizado con mucho éxito, en los últimos catorce años, acciones conjuntas de gran relevancia.

La Alianza recupera las potencialidades de las dos instituciones: el Cinde aporta su experiencia de trabajo en el campo de la Niñez en América Latina durante 38 años, en las áreas de formación de talento humano, investigación, desarrollo social y disseminación, sistematizada en la propuesta programática del Centro y que aparece en el presente documento, y la Universidad de Manizales (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas) aporta su capacidad Institucional y los desarrollos académicos e investigativos de sus facultades de psicología y educación.

En este sentido el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales se constituye en:

- Escenario de FORMACIÓN y construcción de pensamiento, desde la transmisión y recreación de cultura y de significaciones. Además de ser lugar de construcción o adquisición de saberes, es un espacio de interacción social de toda la comunidad educadora y de los educandos de diversos niveles y contextos, donde se argumentan los significados, constituyéndose en un escenario cultural y socializador, porque construye su sentido de la cultura y de la relación de ésta en el proceso histórico.
- Escenario de INVESTIGACIÓN, desde la construcción de conocimiento, dentro de un pluralismo, que toma como ejes articuladores: la formación de investigadores en Ciencias Sociales; la consolidación de colectivos críticos formados por comunidades académicas y por grupos que tengan a su cargo el diseño de políticas, la administración e implementación de programas y la formación de talento humano en los campos de la niñez, la educación y el desarrollo; y la práctica investigativa que promueve y acepta diversos enfoques y metodologías coherentes con la naturaleza propia de los objetos de estudio en las diversas disciplinas, y que liga la investigación con el desarrollo.
- Escenario de DESARROLLO HUMANO Y SOCIAL para actores sociales de todos los niveles y contextos, desde la construcción a nivel humano y ciudadano, que desarrolla el intelecto y espíritu de las personas: como seres auténticos, con claridad de entendimiento y fuerza de voluntad; con creatividad, espontaneidad a través del uso de la libertad, planteando sus propias metas dentro de los marcos éticos del bien común; equitativos, justos y solidarios; y con la conciencia y el compromiso necesarios para orientar su praxis vital hacia el logro de dichas metas y la construcción de un mundo social y cultural más humano.
- Escenario de DISEMINACIÓN de la producción intelectual y de la producción de los actores sociales (conocimiento, materiales, metodologías, esquemas de evaluación, esquemas de financiación, etc.) lograda desde la investigación y desde la sistematización de las lecciones derivadas de las experiencias exitosas y no exitosas, como estrategia para el desarrollo y como generadora de desarrollo, dado que las construcciones y reconstrucciones del conocimiento sobre la problemática de la niñez latinoamericana llegan no sólo a las poblaciones comprometidas, sino también a todos los actores interesados en el avance comprensivo y enriquecedor de las soluciones.

VISIÓN:

El Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde y Universidad de Manizales será reconocido por la calidad y pertinencia del conocimiento que genera y circula en torno a la niñez y la juventud y por los impactos logrados en la calidad de niños, niñas y jóvenes de la región, el país y de América Latina a partir de sus procesos de formación, investigación, desarrollo y disseminación.

MISIÓN:

El Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, con fundamento en los marcos institucionales de las dos entidades, tienen como pretensión fundamental el desarrollo humano, social y educativo orientado al mejoramiento de la calidad de vida de los/as niños/as y los/as jóvenes de Colombia y América Latina, que viven en situación de pobreza y conflictividad social, a través de la producción de conocimiento, la formación, el desarrollo, y la disseminación a nivel local, nacional e internacional.

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN:

1. Perspectivas políticas, éticas y morales de la Niñez y la juventud. Líneas de investigación.
2. Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades. Líneas de investigación: Educación y pedagogía; Cognición-emoción y praxis humana; Infancias, familias y culturas; Desarrollo Humano; Gestión Educativa; Ambientes Educativos. Clasificación Categoría A1 de Colciencias.
3. Jóvenes, culturas y poderes. Línea de investigación: Jóvenes, culturas y poderes; Políticas generacionales y transiciones juveniles. Clasificación Categoría B de Colciencias.

Participantes Doctorado:

Profesores-doctores 37, egresados-doctores 105, candidatos a doctor 42 y aspirantes a doctor 67.

PROGRAMAS DE FORMACIÓN:

1. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
2. Maestría en Educación y Desarrollo Humano.
3. Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

PROYECTOS DE DESARROLLO:

1. Niños, Niñas y Jóvenes Constructores y Constructoras de Paz.
2. Convidarte para la Paz.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN COFINANCIADOS:

1. Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas. Cofinanciado por Colciencias.
2. Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la noviolencia. Cofinanciado por Colciencias.
3. Promoción de competencias parentales para el desarrollo de conductas prosociales de niños y niñas de 4 a 7 años en el eje cafetero. Cofinanciado por Colciencias.
4. Acción colectiva de jóvenes en Área metropolitana de Bogotá. Cofinanciado por Colciencias.
5. Prácticas discursivas de niños, niñas, jóvenes, de agentes familiares e institucionales frente a la política de Haz Paz, en contextos de vulnerabilidad y violencia del Eje Cafetero. Cofinanciado por Colciencias.
6. Narrativas sobre Paz, Conflicto y Cuerpo. Un estudio con niños, niñas y jóvenes del oriente Antioqueño en el contexto del conflicto armado colombiano. Cofinanciado por Colciencias.
7. Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz en jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas desde una perspectiva intergeneracional. Cofinanciado por Colciencias.
8. Subjetividad y formación ciudadana a través de las construcciones narrativas de docentes y alumnos de colegios oficiales en Pereira – Manizales sobre la violencia en escenarios educativos. Cofinanciado por Colciencias.
9. Conflictos y movimientos sociales de jóvenes en contextos de vulnerabilidad en la eco-región eje cafetero: hacia un proceso de constitucionalismo popular. Cofinanciado por Colciencias.
10. Imaginarios y subjetividades del trabajo en jóvenes: Condiciones para la construcción de ciudadanía. Cofinanciado por Colciencias.
11. Emergencia y desplazamientos discursivos y prácticos en las experiencias de Educación Popular de Jóvenes colombianos. Cofinanciado por Clacso.
12. Infancias, juventudes: prácticas, políticas y culturas, memorias y desigualdades en el escenario contemporáneo. Cofinanciado por Clacso.
13. Narrativas colectivas de paz y conflicto armado desde las voces de los niños y niñas de la primera infancia, familias y agentes relacionales en el marco del posconflicto/posacuerdo. Cofinanciado por la Universidad de Manizales.

REDES:

1. Red de Pedagogías y Desarrollo Humano, Nodo Central.
2. Observatorio de Juventud, Nodo Eje Cafetero
3. Miembro de la Red Clacso-América Latina y El Caribe.
4. Observatorio de Infancia de Caldas, ICBF - Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde-Universidad de Manizales).
5. Red Iberoamericana de Posgrados en Infancia y Juventud - RedINJU
6. Red Childwatch.
7. Red de Diálogos Colaborativos.
8. Red Colombiana de Posgrados.

PUBLICACIONES:

Revistas:

- Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
- Opinión Joven.

Libros:

- Representaciones y ciencias sociales una perspectiva epistemológica y metodológica.
- Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes.
- Ética, Política y Ciudadanía. Serie Latinoamericana de Niñez y Juventud. Primer número.
- Jóvenes, culturas y poderes. Serie Latinoamericana de Niñez y Juventud. Segundo número
- Socialización política y configuración de subjetividades. Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos. Serie Latinoamericana de Niñez y Juventud. Tercer número
- Pedagogía crítica latinoamericana y género. Serie Latinoamericana de Niñez y Juventud. Cuarto número.
- Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia.
- Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado.
- Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010.
- Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados
- Emergencias educativas, ciudadanas y democráticas en Chile y Colombia.
- En busca de las condiciones juveniles latinoamericanas
- Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -Cinde- y la Universidad de Manizales

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde)

Manizales, Colombia. Vol. 15, N° 1, enero-junio de 2017

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -Cinde- y la Universidad de Manizales

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde)

Manizales, Colombia. Vol. 15, N°. 1, enero-junio de 2017

ISSN 1692-715X
ISSN electrónico 2027-7679

Director-Editor
Diretor-Editor
Director-Editor
DOCTOR HÉCTOR FABIO OSPINA
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,
Colombia

Director Emérito
Director Emeritus
O Diretor Emérito
DOCTOR CARLOS EDUARDO VASCO
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,
Colombia

Editoras Asociadas
Associated Editors
Editores Associados
Doctora Sônia Maria da Silva Araújo
Universidade Federal do Pará, Brasil
Magíster Liliana Del Valle
Secretaría de Educación de Medellín, Colombia
Magíster Marta Cardona
Universidad Autónoma Latinoamericana, Colombia

Comité Editorial
Editorial Committee
Comité Editorial
Doctora Sônia Maria da Silva Araújo
Universidade Federal de Pará, Brasil
Doctora Rocío Rueda Ortiz
Universidad Central, Colombia
Doctor José Amar
Universidad del Norte, Colombia
Doctor Guillermo Orozco
Universidad de Guadalajara, México

Comité Científico
Scientific Committee
Comitê Científico

Doctor Alejandro Álvarez
Universidad Pedagógica Nacional

Doctora Fernanda Saforcada
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Clacso, Argentina

Doctora Silvia Borelli
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Doctora Martha Cecilia Herrera
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Magíster Carlos González-Quitián
Universidad Nacional, Colombia

Doctor André Noël-Roth
Universidad Nacional, Colombia

Doctor Wilson López-López
Universidad Javeriana, Colombia

Doctor Álvaro Díaz-Gómez
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Doctora Diana Marre
Universidad de Barcelona, España

Doctor Carles Feixa-Pàmpols
Universitat de Lleida, España

Doctora Beatriz San Román
Universidad de Barcelona, España

Doctor José González-Monteagudo
Universidad de Sevilla, España

Especialista Ernesto Rodríguez
Centro Latinoamericano sobre Juventud-Celaju, Uruguay

Lectores pares de este número
Peer readers of this issue
Os leitores pares
do presente número

Magíster María Emilia Di Piero
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Doctora Florencia D'Aloisio
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Doctor Pablo Nahuel di Nápoli
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Doctora Florencia Teresita Daura
Universidad Austral, Argentina

Magíster María Inés Barilá
Universidad Nacional de Comahue, Argentina

Doctor Hugo Hernán Rabbia
Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Doctor Gonzalo Federico Zubia
Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Magíster María Laura Freyre
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Doctora Victoria Gessaghi
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Doctora Teresa Iuri
Conicet, Argentina

Doctora Silvina Laura Fernández-Lucchi

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Doctor Joaquín Linne

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Doctor Gabriel Levita

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Doctor Hernán Campos

Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina

Licenciada Patricia Adriana Mercado

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Doctora Ianina Tuñón

Universidad Nacional de La Matanza, Argentina

Doctora Silvana Sciortino

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación

Productiva, Argentina

Magíster Gilvânia Patricia Do Nascimento Paixao

Universidad del Estado de Bahía, Brasil

Magíster Milena Lima de Paula

Universidad Estatal de Ceará, Brasil

Doctora Maria Salete Bessa Jorge

Universidad Estatal de Ceará, Brasil

Doctor Thiago Barcelos Soliva

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Doctor Diego Alejandro Calle-Sandoval

Universidad de San Buenaventura, Colombia

Magíster José Alonso Andrade-Salazar

Universidad de San Buenaventura, Colombia

Magíster Óscar Fernando Herrán-Falla

Universidad Industrial de Santander, Colombia

Magíster María Helena Rubio-Grillo

Universidad del Valle, Colombia

Doctor Jesús Antonio Quiñones

Universidad Militar Nueva Granada, Colombia

Doctora Ruth Milena Páez-Martínez

Universidad de La Salle, Colombia

Magíster Luz María López-Montaño

Universidad de Caldas, Colombia

Magíster Dina Krauskopf

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Magíster Yamile Sánchez-Hernández

Universidad de Sancti Spiritus “José Martí”, Cuba

Doctora Anna Lidia Beltrán-Marín

Universidad de Sancti Spiritus “José Martí”, Cuba

Magíster Constanza Beatriz Veloso-Besio

Universidad de Tarapacá, Chile

Doctor Ilich Silva-Peña

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Doctor Eduardo Sandoval-Obando

Universidad Austral de Chile, Chile

- Doctora Svenska Arensburg Castelli**
Universidad de Chile, Chile
- Sociólogo Daniel Alonso Carrasco-Bahamonde**
Lickan Consultora, Chile
- Doctora Magda Sepúlveda-Eriz**
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
- Magíster Teresa Iuri**
Universidad Nacional de Comahue, Chile
- Doctor Alberto Galaz**
Universidad Austral de Chile, Chile
- Doctor Jorge Alarcón-Leyva**
Universidad de Talca, Chile
- Doctor Luis Alberto Vivero-Arriagada**
Universidad Católica de Temuco, Chile
- Magíster Susana Arancibia-Carvajal**
Universidad Católica del Norte, Chile
- Doctor Jorge Barrientos-Delgado**
Universidad Católica del Norte, Chile
- Doctor Rodrigo Barcia-Lehmann**
Universidad Finis Terrae, Chile
- Doctora Irene Verónica Magaña-Frade**
Universidad de Santiago de Chile, Chile
- Doctora Marcela Gaete-Vergara**
Universidad de Chile, Chile
- Doctora Catalina Donoso**
Universidad de Chile, Chile
- Doctor Óscar Espinoza**
Universidad Diego Portales, Chile
- Doctor Juan Jorge Faundes-Peñafiel**
Universidad Católica de Temuco, Chile
- Magíster Mabel García-Barrera**
Universidad de La Frontera, Chile
- Doctora Ana María Ortiz-Colón**
Universidad de Jaén, España
- Doctor Alberto Martos-García**
Universidad de Extremadura, España
- Magíster Karla Castro**
Universidad de Barcelona, España
- Doctora Ana Castro-Zubizarreta**
Universidad de Cantabria, España
- Doctora Verónica Marín-Díaz**
Facultad de Ciencias de la Educación, España
- Doctora Gladys Merma-Molina**
Universidad de Alicante, España
- Doctora María del Pilar Cáceres-Reche**
Universidad de Granada, España
- Doctora Ascensión Palomares-Ruiz**
Universidad de Castilla La Mancha, España

Doctor Pedro Gil-Madrona

Universidad de Castilla La Mancha, España

Doctor José González-Such

Universidad de Valencia, España

Doctor José Félix Angulo-Rasco

Universidad de Cádiz, España

Licenciado José Manuel López-Santín

Instituto de Neuropsiquiatría y Adicciones, España

Doctora María Teresita Castillo-León

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Doctor Oliverio Hernández Romero

Colegio de Postgraduados, México

Doctor Serafín Ángel Torres-Velandia

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Doctora Silvia Vázquez-González

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Magíster Alberto Germán Hernández-Hernández

Universidad de Guadalajara, México

Doctor Ricardo Pérez-Mora

Universidad de Guadalajara, México

Doctora Verónica Renata López-Nájera

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Magíster César Merino-Soto

Universidad de San Martín de Porres, Perú

Doctora Natalia Paola Genta-Rossi

Universidad de La República, Uruguay

Asesor Editorial

Doctor Wilson López-López

Profesor-investigador Facultad de Psicología

Editor Universitat Psychologica

Universidad Javeriana, Bogotá, D. C., Colombia

Corrector de Estilo

Julio Roberto Arenas-Concha

Traducción al inglés

Magíster Sammy Riley

Traductor Oficial, ONG Traducciones

Traducción al portugués

Davi Henrique Schroeder

Relaciones Internacionales Universidade do Vale do Itajaí

Asistente Editorial

José Martín Rodas Valencia

*Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-
Universidad de Manizales*

Coordinación de sistemas

Especialista en redes Sonia Patricia Nieto

*Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,
Cinde-Universidad de Manizales*

Administrador OJS	Ingeniero de sistemas José Duván López-Buitrago <i>Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales</i>
Diseño libro y carátula	Martha Liliana Giraldo Gallego <i>Molano Londoño e Hijos Ltda. Editorial Zapata - Manizales</i>
Título	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Formato PDF	Molano Londoño e Hijos Ltda. <i>Editorial Zapata, Manizales</i>
Periodicidad	Semestral Enero y Julio
Intercambios virtuales	Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cinde-Universidad de Manizales Calle. 59 N° 22-24. Barrio Los Rosales Teléfonos: (57-6) 8933180- (57-6) 8828000 Manizales. Colombia. Suramérica Dirección Electrónica: revistaumanizales@cinde.org.co http://www.cinde.org.co http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, sino que son responsabilidad de los autores, dentro de los principios democráticos de cátedra libre y libertad de expresión. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, sin fines comerciales, citando la fuente y el autor. Los artículos se encuentran texto completo en la web.

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -Cinde- y la Universidad de Manizales
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde)

Manizales, Colombia. Vol. 15, N°. 1, enero-junio de 2017

Contenido

Editorial	25
<i>Héctor Fabio Ospina</i> <i>Mariano Narodowski</i>	
Primera Sección: Teoría y Metateoría	43
¿Bebés en las escuelas? Infancias hiperescolarizadas en una cultura prefigurativa	45
<i>Mariano Narodowski & Carolina Snaider</i>	
DAR LA PALABRA. En torno al lenguaje de los niños y las niñas en la cárcel	59
<i>Bibiana Escobar-García & Alexánder Hincapié-García</i>	
Family Guy y South Park: Perfiles de los actuales estilos de vida	71
<i>Yebrail Castañeda-Lozano</i>	
Imaginarios sociales sobre lo juvenil en el Chile contemporáneo	85
<i>Walter Manuel Molina-Chávez & Carolina Álvarez-Valdés</i>	
Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen determinado orden social	101
<i>Florencia D'Aloisio</i>	

El self adolescente desde la perspectiva contextual: Pobreza, viviendas sociales, apoyo parental y participación <i>Carmen Silva & M. Loreto Martínez-Guzmán</i>	117
Juventud y efecto barrio en las ciudades del Sur de Europa: Algunos aspectos pendientes de analizar <i>Ana Belén Cano-Hila</i>	131
Jóvenes y patriarcado en la sociedad TIC: Una reflexión desde la violencia simbólica de género en redes sociales <i>Paula Flores & Rodrigo Browne</i>	147
Jóvenes frente al mundo: Las tecnologías digitales como soporte de la vida cotidiana <i>Magdalena Lemus</i>	161
Segunda Sección: Estudios e Investigaciones	173
Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz <i>David Arturo Ospina-Ramírez & María Camila Ospina-Alvarado</i>	175
Entre el juego y la agresión: Normas y reglas del evento comunicativo lúdico en un contexto escolar <i>Luisa Fernanda Guarín-García & Juan Manuel Castellanos-Obregón</i>	193
Ser pobre en el Chile Neoliberal: Estudio discursivo en una escuela vulnerable <i>Mónica Peña & Camila Toledo</i>	207
Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable <i>Marcela Bizama, Beatriz Arancibia, Katia Sáez & Laurent Loubiès</i>	219
Cognición en desarrollo: Aprendiendo palabras por medio de imágenes <i>Florencia Mareovich & Olga Peralta</i>	233
Talleres socioeducativos en infancia desde un enfoque situado <i>Patricia Guerrero, Carolina Aguirre, Cecilia Besser, Miguel Morales, Javiera Salinas & Macarena Zamora</i>	249
Niñez y adultez. Diálogos frente a tensiones familiares, laborales y del cuidado <i>Pamela Caro, Mahia Saracosti, Ana Kinkead & María O. Grau</i>	267
Granja-hogar La Huella para niños y adolescentes: Fusión metodológica de involucramiento radical <i>Isabel Sans</i>	281
La autoridad: Verla en televisión y vivirla en familia <i>Jakeline Duarte-Duarte & Juan Carlos Jurado-Jurado</i>	295
Condición física y su vinculación con el rendimiento académico en estudiantes de Chile <i>Braulio Navarro-Aburto, Erick Díaz-Bustos, Sergio Muñoz-Navarro & Jeanette Pérez-Jiménez</i>	309

Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los Jóvenes Primera Generación en Educación Superior <i>Carmen Gloria Jarpa-Arriagada & Carlos Rodríguez-Garcés</i>	327
Vocación ocupacional y género en estudiantes universitarios de ciencias de la salud <i>María del Carmen Rodríguez-Martínez, Enrique Sánchez-Rivas & María Teresa Labajos-Manzanares</i>	345
Tutorías académicas: Desafíos de un programa piloto entre pares en una universidad no selectiva <i>Paola Andreucci-Annunziata & Alexis Curiche</i>	357
De encuentros y desencuentros entre jóvenes y personas adultas a propósito de salir de la enseñanza secundaria en Chile <i>Klaudio Duarte-Quapper, Diego Aniñir-Manríquez & Antonia Garcés-Sotomayor</i>	373
Subjetividad política: Intersectaciones afrodescendientes <i>Adriana Arroyo-Ortega & Sara Victoria Alvarado</i>	389
Evaluación de políticas públicas juveniles en tres municipios del Estado de México (2013-2015) <i>Víctor Daniel García-García</i>	403
Comunicación familiar y toma de decisiones en sexualidad entre ascendientes y adolescentes <i>Valentina González, Linda Teresa Orcasita, Juan Pablo Carrillo & Diana Marcela Palma-García</i>	419
Ideación suicida, funcionalidad familiar y consumo de alcohol en adolescentes de Colombia <i>Ingrid Forero, Elsa Siabato & Yenny Salamanca</i>	431
Dominios y valoraciones sobre la felicidad en adolescentes de Guadalajara-México <i>José María Nava-Preciado & Jesús Heriberto Ureña-Pajarito</i>	443
Los posibles sí mismos de los adolescentes de Buenos Aires <i>María Fernanda Molina, María Julia Raimundi & Mariel Giménez</i>	455
Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis <i>David Arturo Acosta-Silva</i>	471
Intimidación como expresión de la violencia social en adolescentes obesos <i>Denise Bolzan-Berlese, Gustavo Roesse-Sanfelice, Daiane Bolzan-Berlese & Jacinta Sidegum-Renner</i>	491
Análisis de experiencias y dispositivos en construcción de paz desde una perspectiva intergeneracional-intercultural <i>Jorge Jairo Posada-Escobar, Patricia del Pilar Briceño-Alvarado & Yudi Astrid Munar-Moreno</i>	505

Saberes e interculturalidad: Dilemas y aprendizajes en una experiencia con afrodescendientes colombianas	519
<i>María Irene Victoria-Morales, Pilar Hernández-Wolfe, Victoria Eugenia Acevedo-Velasco & Adriana González-Victoria</i>	
La normatividad religiosa en una ONG: Experiencias negociadas de edad y género	533
<i>Ana Beatriz Murillo-Oviedo, Cintia Rodrigues de Oliveira Medeiros & Valdir Machado Valadão Júnior</i>	
Trabajo Social entre el sentido común, hegemonía y praxis: Un análisis basado en Gramsci	547
<i>Luis Vivero-Arriagada</i>	
Tercera Sección: Informes y Análisis	565
Índice acumulativo por autores	567
Índice temático	582
Organización de Estados Iberoamericanos. Boletín de Novedades 232	605
El Coro Iberoamericano de la OEI anima a sumarse a sus voces	605
La OEI en “Madrid en la Nueva Ruta de la Seda”	607
Montevideo: La OEI en el Aniversario de la Carta Cultural Iberoamericana	607
Asamblea del Ecuador aprobó la Ley de Cultura que reconoce los derechos laborales de los artistas	609
Cuarta Sección: Revisiones y Recensiones	613
Descentralizar a la escuela y al docente. Entrevista a Pablo Vommaro	615
<i>Por Soledad Gherardi</i>	
Entrevista a la profesora María Hilda Sánchez-Jiménez	618
<i>Por Johanna Patiño-López</i>	
Carta al editor: El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad	625
<i>José Luis Ventura-León y Tomás Caycho-Rodríguez</i>	
Respuesta a carta al editor	628
<i>Leonardo Álvarez</i>	
Respuesta a carta al editor: Diferenciando la espada de la mano	629
<i>César Merino-Soto y Sergio Domínguez-Lara</i>	

Reseña académica BeAnotherLab <i>Carlos Alberto González</i>	632
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Certificación Escuela de Postgrados y Programa Postdoctoral Ceremonia de graduación Doctorado <i>Alexandra Agudelo-López</i>	636
In Memoriam Marta Arango (1936-2016) <i>María Paz Gómez</i>	639
Ética Editorial y Declaración Editorial de Buenas Prácticas de la revista	646
Editorial Ethics and Editorial Statement of the Publication's Good Practices	649
Ética Editorial e Declaração Editorial de Boas Práticas da revista	652
Horizonte y compromiso editorial de la revista	655
Editorial position and commitment of the Journal	660
Horizonte e compromisso editorial da revista	665
Guía para los autores y autoras	670
Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias	675
Authors' guide	677
Specific guide for creating the final list of references	682
Guia para os autores e para as autoras	684
Guia específico para a elaboração da lista final de referencias	689
Formato para la evaluación de artículos y documentos	692
Form for the evaluation of articles and documents	694
Formato para a avaliação de artigos e de documentos	696
Certificado de manuscrito inédito y no presentación simultánea	698
Certificate of non-simultaneous submission of unpublished manuscript	699
Certificado de manuscrito inédito e não-apresentação simultânea	700
Cesión de Derechos de Autor	701
Transfer of copyright	702

Cessão de Direitos de Autor	703
Factor de impacto de la revista	704

Table of Contents

Foreword	31
<i>Héctor Fabio Ospina</i>	
<i>Mariano Narodowski</i>	
First Section: Theory and Meta-Theory	43
Babies at school? Hyper-schooling of infancy in a prefigurative culture	45
<i>Mariano Narodowski & Carolina Snaider</i>	
GIVING THE WORD. Children's language in jail	59
<i>Bibiana Escobar-García & Alexánder Hincapié-García</i>	
Family Guy and South Park profiles of current lifestyle	71
<i>Yebrail Castañeda-Lozano</i>	
Social imaginaries of youth in contemporary Chile	85
<i>Walter Manuel Molina-Chávez & Carolina Álvarez-Valdés</i>	
Youth and school sociability: Learnings that support a determined social order	101
<i>Florencia D'Aloisio</i>	
The adolescent self from a contextual framework: Poverty, public housing, parental support and participation	117
<i>Carmen Silva & M. Loreto Martínez-Guzmán</i>	
Youth and neighborhood effect in Southern European cities: Some pending issues to analyze	131
<i>Ana Belén Cano-Hila</i>	
Young people and patriarchy in the ICT society: A reflection from the symbolic gender violence of social networks	147
<i>Paula Flores & Rodrigo Browne</i>	
Young people facing the world: Digital technologies as support for everyday life	161
<i>Magdalena Lemus</i>	
Second Section: Studies and Research Reports	173
Possible futures, the creative potential of children for peacebuilding	175
<i>David Arturo Ospina-Ramírez & María Camila Ospina-Alvarado</i>	
Between play and aggression: Norms and rules of playful communicative events in a scholastic context	193
<i>Luisa Fernanda Guarín-García & Juan Manuel Castellanos-Obregón</i>	

Being poor in neoliberal Chile. A discursive study of children in a vulnerable school <i>Mónica Peña & Camila Toledo</i>	207
Syntactic awareness and reading comprehension in vulnerable children <i>Marcela Bizama, Beatriz Arancibia, Katia Sáez & Laurent Loubiès</i>	219
Cognition in development: Learning words through images <i>Florencia Mareovich & Olga Peralta</i>	233
Socio-educational workshops in childhood using a situated approach <i>Patricia Guerrero, Carolina Aguirre, Cecilia Besser, Miguel Morales, Javiera Salinas & Macarena Zamora</i>	249
Childhood and adulthood. Dialogues about tensions in the areas of family, work and care <i>Pamela Caro, Mahia Saracosti, Ana Kinkead & María O. Grau</i>	267
The La Huella Farm-Home for children and adolescents: Methodological fusion of radical involvement <i>Isabel Sans</i>	281
The authority: Seeing it on television and living it in the family <i>Jakeline Duarte-Duarte & Juan Carlos Jurado-Jurado</i>	295
Physical condition and its relationship with academic achievement in Chilean students <i>Braulio Navarro-Aburto, Erick Díaz-Bustos, Sergio Muñoz-Navarro & Jeanette Pérez-Jiménez</i>	309
Segmentation and exclusion in Chile: The case of first generation young people in higher education <i>Carmen Gloria Jarpa-Arriagada & Carlos Rodríguez-Garcés</i>	327
Occupational vocations and gender in health sciences students <i>María del Carmen Rodríguez-Martínez, Enrique Sánchez-Rivas & María Teresa Labajos-Manzanares</i>	345
Academic tutoring: Challenges of a pilot program between peers in a non-selective university <i>Paola Andreucci-Annunziata & Alexis Curiche</i>	357
Encounters between adults and young people who are about to leave secondary education in Chile <i>Klaudio Duarte-Quapper, Diego Aníñir-Manríquez & Antonia Garcés-Sotomayor</i>	373
Political Subjectivities: Afro-descendent Intersections <i>Adriana Arroyo-Ortega & Sara Victoria Alvarado</i>	389
Evaluation of youth public policies in three municipalities in the State of Mexico (2013-2015) <i>Víctor Daniel García-García</i>	403

Family communication and decision-making about sexuality between parents and adolescents <i>Valentina González, Linda Teresa Orcasita, Juan Pablo Carrillo & Diana Marcela Palma-García</i>	419
Suicidal ideation, family functioning and alcohol consumption among Colombian adolescents <i>Ingrid Forero, Elsa Siabato & Yenny Salamanca</i>	431
Domains and assessments of happiness among adolescents from Guadalajara-Mexico. <i>José María Nava-Preciado & Jesús Heriberto Ureña-Pajarito</i>	443
The possible selves of adolescents from Buenos Aires <i>María Fernanda Molina, María Julia Raimundi & Mariel Giménez</i>	455
In search of the competencies of digital natives: Progress of a meta-synthesis <i>David Arturo Acosta-Silva</i>	471
Bullying and social violence: The experiences of obese adolescents <i>Denise Bolzan Berlese, Gustavo Roese Sanfelice, Daiane Bolzan Berlese & Jacinta Sidegum Renner</i>	491
Analysis of experiences and devices in peace-building from an intergenerational-intercultural perspective <i>Jorge Jairo Posada-Escobar, Patricia del Pilar Briceño-Alvarado & Yudi Astrid Munar-Moreno</i>	505
Dialogue of knowledges and interculturality: Dilemmas and learnings from an experience with afro-colombian women <i>María Irene Victoria-Morales, Pilar Hernández-Wolfe, Victoria Eugenia Acevedo-Velasco & Adriana González-Victoria</i>	519
Religious normativity in an NGO: Negotiated experiences of age and gender <i>Ana Beatriz Murillo-Oviedo, Cintia Rodrigues de Oliveira Medeiros & Valdir Machado Valadão Júnior</i>	533
The common sense of social work: An analysis from Gramsci <i>Luis Vivero-Arriagada</i>	547
Third Section: Reporting and analysis	565
Accumulative Index of Authors	567
Thematic Index	582
Organization of Ibero-American States (OEI). News Bulletin N° 232	605
The OEI Ibero-American Chorus encourages joining their voices	605
The OEI in “Madrid is the New Silk Road”	607

Montevideo: The OEI in the Anniversary of the Ibero-American Cultural Charter	607
The Assembly of Ecuador passed the Law on Culture which recognizes the labor rights of artists	609
Fourth Section: Reviews and reviews	613
Decentralizing the School and the Teacher. Interview with Pablo Vommaro <i>By Soledad Gherardi</i>	615
Interview with Professor María Hilda Sánchez-Jiménez <i>By Johanna Patiño-López</i>	618
Letter to the Editor: The Omega Coefficient: An Alternative Method for Estimating Reliability <i>José-Luis Ventura-León and Tomás Caycho-Rodríguez</i>	625
Response to the Letter to the Editor <i>Leonardo Álvarez</i>	628
Response to the Letter to the Editor: Differentiating the Sword from the Hand <i>César Merino-Soto and Sergio Domínguez-Lara</i>	629
BeAnotherLab Academic Review <i>Carlos Alberto González</i>	632
Doctoral Program on Social Sciences Childhood and Youth Certification from the Postgraduate School and Postdoctoral Program Doctoral Graduation Ceremony <i>Alexandra Agudelo-López</i>	636
In Memoriam Marta Arango (1936-2016) <i>María Paz Gómez</i>	639

Conteúdo

Editorial	37
<i>Héctor Fabio Ospina</i> <i>Mariano Narodowski</i>	
Primeira Seção: Teoria y Metateoría	43
Bebês nas escolas? Infâncias “hiperescolarizadas” numa cultura pré-figurativa	45
<i>Mariano Narodowski & Carolina Snaider</i>	
DAR A PALABRA. Em torno da linguagem das crianças na prisão	59
<i>Bibiana Escobar-García & Alexánder Hincapié-García</i>	
Family Guy e South Park perfis dos atuais estilos de vida	71
<i>Yebrail Castañeda-Lozano</i>	
Imaginários sociais sobre o juvenil no Chile contemporâneo	85
<i>Walter Manuel Molina-Chávez & Carolina Álvarez-Valdés</i>	
Juventude e sociabilidade escolar: Aprendizagens que sustentam determinada ordem social	101
<i>Florencia D’Aloisio</i>	
O self adolescente a partir da perspectiva contextual: Pobreza, residências sociais, apoio parental e participação	117
<i>Carmen Silva & M. Loreto Martínez-Guzmán</i>	
Juventude e “efeito vizinhança” nas cidades do sul da Europa: alguns aspectos pendentos de análise	131
<i>Ana Belén Cano-Hila</i>	
Juventude e patriarcado na sociedade TIC: Uma reflexão desde a violência simbólica de gênero em redes sociais	147
<i>Paula Flores & Rodrigo Browne</i>	
Jovens em frente ao mundo: As tecnologias digitais como suporte da vida cotidiana	161
<i>Magdalena Lemus</i>	
Segunda Seção: Estudos e Pesquisas	173
Futuros possíveis, o potencial criativo de meninos e meninas para a construção da paz	175
<i>David Arturo Ospina-Ramírez & María Camila Ospina-Alvarado</i>	
Entre o jogo e a agressão: Normas e regras do evento comunicativo lúdico em um contexto escolar	193
<i>Luisa Fernanda Guarín-García & Juan Manuel Castellanos-Obregón</i>	

Ser pobre no Chile Neoliberal. Um estudo discursivo de crianças em uma escola vulnerável	207
<i>Mónica Peña & Camila Toledo</i>	
Consciência sintática e compreensão de leitura em infância vulnerável	219
<i>Marcela Bizama, Beatriz Arancibia, Katia Sáez & Laurent Loubiès</i>	
Cognição em desenvolvimento: Aprender palavras através de imagens	233
<i>Florencia Mareovich & Olga Peralta</i>	
Oficinas socioeducativas na infância a partir de um enfoque situado	249
<i>Patricia Guerrero, Carolina Aguirre, Cecilia Besser, Miguel Morales, Javiera Salinas & Macarena Zamora</i>	
Infância e fase adulta. Diálogos diante a tensões familiares, laborais e do cuidado	267
<i>Pamela Caro, Mahia Saracosti, Ana Kinkead & María O. Grau</i>	
Chácara e Lar “La Huella” para crianças e adolescentes: Fusão metodológica de envolvimento radical	281
<i>Isabel Sans</i>	
A autoridade: Vê-la na televisão e vivê-la em família	295
<i>Jakeline Duarte-Duarte & Juan Carlos Jurado-Jurado</i>	
Condição física e sua vinculação com o rendimento acadêmico em estudantes chilenos	309
<i>Braulio Navarro-Aburto, Erick Díaz-Bustos, Sergio Muñoz-Navarro & Jeanette Pérez-Jiménez</i>	
Segmentação e exclusão no Chile: O caso dos jovens primeira geração em educação superior	327
<i>Carmen Gloria Jarpa-Arriagada & Carlos Rodríguez-Garcés</i>	
Vocação ocupacional e gênero em estudantes do ensino superior de ciências da saúde	345
<i>María del Carmen Rodríguez-Martínez, Enrique Sánchez-Rivas & María Teresa Labajos-Manzanares</i>	
Tutorias acadêmicas: Desafios de um programa piloto entre pares em uma universidade não seletiva	357
<i>Paola Andreucci-Annunziata & Alexis Curiche</i>	
De encontros e desencontros entre jovens e adultos prestes a deixar o ensino secundário no Chile	373
<i>Klaudio Duarte-Quapper, Diego Aníñir-Manríquez & Antonia Garcés-Sotomayor</i>	
Subjetividade Política: Intersecções afrodescendentes	389
<i>Adriana Arroyo-Ortega & Sara Victoria Alvarado</i>	
Avaliação de políticas públicas da juventude em três municípios do Estado do México (2013-2015)	403
<i>Víctor Daniel García-García</i>	

Comunicação familiar e tomada de decisões em sexualidade entre pais/mães com crianças adolescentes	419
<i>Valentina González, Linda Teresa Orcasita, Juan Pablo Carrillo & Diana Marcela Palma-García</i>	
Ideação suicida, funcionamento familiar e consumo de álcool em adolescentes colombianos	431
<i>Ingrid Forero, Elsa Siabato & Yenny Salamanca</i>	
Domínios e valorações sobre a felicidade em adolescentes de Guadalajara, no México	443
<i>José María Nava-Preciado & Jesús Heriberto Ureña-Pajarito</i>	
Os possíveis si mesmos de adolescentes de Buenos Aires	455
<i>María Fernanda Molina, María Julia Raimundi & Mariel Giménez</i>	
Em busca de competências dos nativos digitais: Avanços de uma meta-síntese	471
<i>David Arturo Acosta-Silva</i>	
Bullying e violência social: Vivência de adolescentes obesos	491
<i>Denise Bolzan Berlese, Gustavo Roese Sanfelice, Daiane Bolzan Berlese & Jacinta Sidegum Renner</i>	
Análise de experiências e dispositivos em construção de paz desde uma perspectiva intergeracional-intercultural	505
<i>Jorge Jairo Posada-Escobar, Patricia del Pilar Briceño-Alvarado & Yudi Astrid Munar-Moreno</i>	
Diálogo de Saberes e Interculturalidade: Dilemas e aprendizagens em uma experiência com mulheres afrodescendentes colombianas	519
<i>María Irene Victoria-Morales, Pilar Hernández-Wolfe, Victoria Eugenia Acevedo-Velasco & Adriana González-Victoria</i>	
A normatividade religiosa em uma ONG: Experiências negociadas de idade e gênero	533
<i>Ana Beatriz Murillo-Oviedo, Cintia Rodrigues de Oliveira Medeiros & Valdir Machado Valadão Júnior</i>	
Trabalho Social entre o sentido comum, hegemonia e práxis: Uma análise a partir de Gramsci	547
<i>Luis Vivero-Arriagada</i>	
Terceira Seção: Relatórios e análises	565
Índice acumulativo por autores	567
Índice temático	582
Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI). Boletim de Novidades Número 232	605
O Coro Ibero-Americano da OEI encoraja a aliar-se às suas vozes	605

A OEI em “Madrid na Nova Rota de Seda”	607
Montevidéu: A OEI no Aniversário da Carta Cultural Ibero-Americana	607
A Assembleia do Equador adoptou a Lei da Cultura que reconhece os direitos laborais dos artistas	609
Quarta Seção: Opiniões e comentários	613
Descentralizar a Escola e o Professor: Entrevista a Pablo Vommaro <i>Por Soledad Gherardi</i>	615
Entrevista à Professora Maria Hilda Sánchez-Jiménez <i>Por Johanna Patiño-López</i>	618
Carta ao Editor: O Coeficiente Omega: Um Método Alternativo para a Estimativa da Confiabilidade <i>José Luis Ventura-León e Tomás Caycho-Rodríguez</i>	625
Resposta à Carta ao Editor <i>Leonardo Álvarez</i>	628
Resposta à Carta ao Editor: Diferenciando a Espada da Mão <i>César Merino-Soto e Sergio Domínguez-Lara</i>	629
Resenha Acadêmica BeAnotherLab <i>Carlos Alberto González</i>	632
Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude Certidão da Escola de Pós-Graduação e Programa Pós-Doutorado Cerimônia de Graduação de Doutorado <i>Alexandra Agudelo-López</i>	636
In Memoriam Marta Arango (1936 - 2016) <i>María Paz Gómez</i>	639



MARTA ARANGO
1936 – HASTA SIEMPRE

In memoriam

EDITORIAL

Presentación del Volumen 15 N° 1 de enero-junio de 2017.

En la primera sección: Teoría y Metateoría, el artículo de Mariano Narodowski y Carolina Snaider ¿Bebés en las escuelas? Infancias hiperescolarizadas en una cultura prefigurativa, proponen un andamiaje conceptual para contribuir a responder una pregunta a su juicio central: ¿cuáles son los cambios culturales y demográficos que están implícitos en el reclamo por más bebés con escolarización? Centran el estudio de este proceso como emergente de un cambio de época, con nuevas concepciones de infancia y adultez. Por medio del concepto cultura prefigurativa, de Margaret Mead, arriesgan valiosas hipótesis sobre el deterioro del valor del sacrificio adulto-paterno.

Bibiana Escobar-García y Alexánder Hincapié-García en su artículo de reflexión sobre maternidad e infancia en la cárcel, asumen que si bien la función habitual que se imagina para el sistema carcelario es la de normalizar a los sujetos, esta función da lugar a una más económica: proteger a la sociedad de los desechos antropológicos que repetidamente produce la Modernidad en el presente. Dicha protección sacrifica las condiciones de posibilidad de los niños que en la cárcel comparten la condena de sus madres.

El trabajo de Yebrail Castañeda-Lozano Family Guy y South Park: Perfiles de los actuales estilos de vida, expone las características de estas dos series televisivas desde sus protagonistas, para inferir los estilos de vida y las identidades que se han incorporado en las poblaciones infantiles y juveniles latinoamericanas rastreando su tradición literaria, precisando su historia, elucidando los conceptos de cada programa, coligiendo sus estilos de vida y definiendo identidades emergentes. El trabajo de Walter Manuel Molina-Chávez y Carolina Álvarez-Valdés presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue identificar imaginarios sociales emergentes sobre lo juvenil en el Chile contemporáneo. Se trata de un estudio cualitativo basado en el análisis de trece grupos de discusión realizados en cinco regiones del país. Entre los resultados se encuentra la identificación de un imaginario social sobre lo juvenil como un desafío permanente de escolarización, el cual se estructura conflictivamente sobre la base de enfatizar diversas dimensiones y procesos considerados claves en la configuración de la condición social de las juventudes chilenas contemporáneas. Por su parte, Florencia D'Aloisio en Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen determinado orden social, la autora presenta un recorte de una tesis doctoral finalizada que reconstruyó, situada y comparativamente, los sentidos que adquiere la secundaria para jóvenes de Córdoba (Argentina) en desiguales condiciones de vida y escolaridad. En el artículo, se analiza cómo los sentidos juveniles sobre la sociabilidad escolar se vinculan a la producción de subjetividades que sostienen determinado orden social.

Carmen Silva y M. Loreto Martínez-Guzmán, por su lado, ofrecen una revisión temática sobre El self adolescente desde la perspectiva contextual: Pobreza, viviendas sociales, apoyo parental y participación. En un artículo teórico, Ana Belén Cano-Hila presenta una revisión sistemática y crítica sobre la literatura del efecto barrio y el papel del Estado en las trayectorias de vida de los jóvenes. Además, introduce reflexiones, aportaciones y matices que han surgido del trabajo empírico, con la intención de promover la reflexión conceptual sobre el efecto barrio y los procesos de exclusión social juvenil en las periferias urbanas.

El trabajo presentado por Paula Flores y Rodrigo Browne analiza cómo se perpetúan y/o transforman las representaciones de violencia de género -propias del patriarcado- en una sociedad permeada por las tecnologías de la información y la comunicación. Particularmente, el artículo se enfoca en las redes sociales, plataformas cuyo nivel de uso por parte de las nuevas generaciones alcanza una trascendencia tal que reconfigura sus procesos identitarios y paradigmas relacionales.

El texto pretende poner en evidencia la necesidad de cuestionarse acerca de cómo Internet impacta el modo en que los y las jóvenes construyen sus identidades y relaciones sociales, en tanto actores/actrices de un sistema regido por la hegemonía de lo masculino.

En Jóvenes frente al mundo: Las tecnologías digitales como soporte de la vida cotidiana, Magdalena Lemus postula analizar los modos en que los jóvenes y las jóvenes se sostienen frente al mundo y a través del concepto de “soporte” de Martuccelli, se analizaron los procesos de apropiación de las tecnologías digitales a lo largo de su vida, argumentado que esta apropiación contribuye al sostenimiento de la existencia cotidiana de las jóvenes y los jóvenes al participar de la construcción y expresión de los propios gustos, intereses e identificaciones; la gestión de lazos y la pertenencia al grupo de pares, y la búsqueda por “estar actualizados y actualizadas”.

Ya en la segunda sección, Estudios e Investigaciones, David Arturo Ospina-Ramírez y María Camila Ospina-Alvarado proponen un artículo que pretende visibilizar algunos de los resultados de una investigación que busca desnaturalizar la violencia como elemento constitutivo de la subjetividad de niñas y niños provenientes de contextos de conflicto armado y reconocer las capacidades que hay en ellas y ellos y en sus relaciones más significativas para aportar a procesos de construcción de paz, democracia y reconciliación; tomando recursos del construccionismo social y las narrativas generativas. La investigación presentada por Luisa Fernanda Guarín-García y Juan Manuel Castellanos-Obregón se propone comprender la agresión comunicativa entre estudiantes de cuarto grado de primaria. El artículo se enfoca en el análisis de la agresión como un tipo de evento comunicativo que se desarrolla a través de normas de interacción e interpretación lingüística (verbales y no verbales) aprendidas y desarrolladas en comunidades de habla específicas. A través de un ejercicio extenso de etnografía de aula se expone el análisis de actos comunicativos entre los escolares, especialmente durante los juegos, analizando las normas de interacción e interpretación puestas en escena durante eventos comunicativos escolares y lúdicos para conocer los procesos de articulación de los enunciados interpretados como agresivos por los niños y las niñas.

El artículo de Mónica Peña y Camila Toledo, por su parte, efectúa un trabajo con niños y niñas de una escuela “vulnerable” de Chile, con el objetivo de conocer sus discursos sobre aprendizaje y clase social desde una perspectiva de análisis crítico de discurso que considera que los discursos se constituyen socialmente y que los sujetos pueden tener una perspectiva crítica sobre sus realidades.

El artículo de Marcela Bizama, Beatriz Arancibia, Katia Sáez y Laurent Loubiès analiza la relación entre conciencia sintáctica y comprensión de lectura, un tema insuficientemente investigada en escolares de habla hispana. El estudio utilizó una metodología de tipo transversal, descriptiva y correlacional para dos centros educacionales chilenos. Los resultados del estudio muestran rendimientos bajo el promedio esperado para la edad, tanto en comprensión de lectura como en conciencia sintáctica para todos los grupos muestreados y una relación significativa entre las variables estudiadas.

La investigación de Florencia Mareovich y Olga Peralta estudia el aprendizaje de palabras a través de imágenes presentando tres estudios cuasi-experimentales. En el artículo Niñez y adultez. Diálogos frente a tensiones familiares, laborales y del cuidado, Pamela Caro, Mahia Saracosti, Ana Kinkead y María O. Grau se compara percepciones de niños y niñas chilenos y chilenas con sus madres, respecto a tensiones y estrategias de articulación trabajo y familia. Los resultados muestran que existe una percepción generalizada, que el trabajo tensiona más a las madres que a los padres, debido a una carga de trabajo global mayor. Las madres reconocen que el principal equilibrio a alcanzar es cumplir adecuadamente ambas funciones. Los niños y las niñas tienen posiciones menos conservadoras que las que reflejan los estereotipos adultos.

Por su parte, el artículo de Isabel Sans tendió a considerar las claves del éxito del sistema educativo para niños, niñas y adolescentes del hogar La Huella en sus primeros 25 años. La experiencia es un referente importante a nivel nacional, y el conocimiento de sus características puede aportar a la generación de nuevas prácticas con poblaciones juveniles mientras el artículo de Jakeline Duarte-Duarte y Juan Carlos Jurado-Jurado presenta resultados parciales de una investigación hermenéutica

cuyo objetivo fue comprender el sentido que le otorgan padres, madres, niños y niñas de distintos estratos socioeconómicos de Medellín y Envigado a las representaciones de autoridad agenciadas por la televisión. Según los resultados hallados, a pesar de su alto consumo, la televisión no resulta una mediación para la autoridad parental lo que replantearía la postura tecnocéntrica adjudicada al medio.

El artículo Condición física y su vinculación con el rendimiento académico en estudiantes de Chile, sus autores Braulio Navarro-Aburto, Erick Díaz-Bustos, Sergio Muñoz-Navarro y Jeanette Pérez-Jiménez pretende determinar la asociación entre el logro académico en matemáticas y las variables de la condición física a partir de un estudio de tipo cuantitativo no experimental sobre de las bases de datos de la prueba Simce 2011, para estudiantes de 8° básico de Chile. Todas las variables de la condición física mostraron asociaciones significativas con la variable rendimiento académico en matemáticas, siendo la variable potencia muscular asociada al test de abdominales la que mostró las mayores puntuaciones. Estos resultados indican el rol relevante de la actividad física en el rendimiento académico y, según los autores, necesario generar una nueva mirada respecto de la actividad física, que permita valorar su importancia en la producción de aprendizajes y logros académicos. También usando modelos estadísticos, Carmen Gloria Jarpa-Arriagada y Carlos Rodríguez-Garcés, haciendo uso de bases de datos históricas del Proceso de Admisión a la Educación Superior en Chile, proponen en su artículo analizar a estudiantes “Primera Generación” y sus elecciones profesionales, contrastándolo con el estudiante “Continuista”, dando cuenta de la persistencia de procesos de exclusión y segregación que se manifiestan en una elección profesional fuertemente condicionada por el habitus que reproduce desigualdades y limita las aspiraciones a un conjunto restringido de opciones.

El estudio de Patricia Guerrero, Carolina Aguirre, Cecilia Besser, Miguel Morales, Javier Salinas y Macarena Zamora examina desde una perspectiva crítica la práctica de intervención grupal con niños y niñas denominado “talleres socioeducativos”. Los resultados muestran su sustentabilidad en el vínculo, lo adaptable a las necesidades de los participantes, lo inclusivo, pero también las complejidades de inserción de este tipo de dispositivos de trabajo. La investigación de María del Carmen Rodríguez-Martínez; Enrique Sánchez-Rivas y María Teresa Labajos-Manzanares, por su parte, analiza la relación entre la vocación y el género en una muestra española de 156 estudiantes de primer curso de las titulaciones de Ciencias de la Salud de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga.

La cuestión de las tutorías académicas en una universidad no selectiva es analizada por Paola Andreucci-Annunziata y Alexis Curiche. Se plantean los fundamentos del programa, las fases de reclutamiento y selección de tutores, el proceso de formación de los tutores, el programa de tutorías diferenciado por comunidades de apoyo -lectoescritura, razonamiento lógico y matemática-, su implementación y los resultados de efectividad obtenidos en los tutorandos. Para ello, los autores consideran las demandas de apoyo académico de parte de los estudiantes y los porcentajes de aprobación luego de implementado el programa en las actividades curriculares del semestre lectivo cursado. Finalmente, se discuten los resultados del plan piloto y se plantean ciertos desafíos referentes a la cobertura del programa, las estrategias utilizadas para la captación de la motivación y persistencia del estudiante en la instancia de acompañamiento y la focalización en las «inter-comunidades» como cristalización paradigmática de la perspectiva transversal, competencial, incremental y dialógica de la propuesta presentada.

El artículo de Adriana Arroyo-Ortega y Sara Victoria Alvarado recoge algunos hallazgos sobre la subjetividad política retomados de una investigación doctoral que se encuentra en curso, a partir de la narración de una mujer joven afrodescendiente que desde su acción en un colectivo de la ciudad de Medellín interroga las distintas prácticas cotidianas de exclusión y precisa los intereses que desde su lugar de ubicación ha venido desarrollando.

La Evaluación de políticas públicas juveniles en tres municipios del Estado de México es acometida en el trabajo de Víctor Daniel García-García analizando cinco variables claves en torno a las políticas

públicas municipales juveniles. Los resultados conseguidos le permiten afirmar al autor que en los municipios bajo estudio no se implementaron políticas públicas juveniles integrales, sino solamente se llevaron a cabo acciones públicas desarticuladas, inconexas, desorganizadas y eventuales.

El estudio de Valentina González, Linda Teresa Orcasita, Juan Pablo Carrillo y Diana Marcela Palma-García tiene como objetivo describir los procesos de comunicación que se establecen entre padres, madres, hijos e hijas adolescentes para entablar diálogos sobre sexualidad y su relación con la toma de decisiones, en dos familias pertenecientes a instituciones educativas de Cali. A través de esta investigación cualitativa se encontró que los procesos de comunicación, los temas abordados y recursos empleados están influenciados por los conocimientos y percepciones que tienen los padres, donde se considera que la sexualidad aun es un tabú y que existen falencias en cuanto la información y estrategias de acompañamiento.

El artículo de Ingrid Forero; Elsa Siabato y Yenny Salamanca consiste en analizar la asociación entre ideación suicida, funcionalidad familiar y consumo de alcohol en adolescentes estudiantes de colegios públicos de Tunja- Colombia. Los resultados, indican que el 30% de los participantes refirieron un nivel alto de ideación suicida, el 67% un buen funcionamiento familiar y el 84%, consumo de alcohol de bajo riesgo. También se identificó una asociación mayor entre ideación suicida y lo que los autores denominan funcionalidad familiar grave.

Dominios y valoraciones sobre la felicidad en adolescentes de Guadalajara-México es el artículo presentado por José María Nava-Preciado y Jesús Heriberto Ureña-Pajarito, abordando las valoraciones de un grupo de adolescentes urbanos sobre lo que significa ser feliz en los microcontextos de su vida cotidiana. Los resultados más relevantes arrojan que los adolescentes identifican la felicidad con dominios relacionados con atributos personales, donde la salud es el más importante. En la valoración de los autores, estos jóvenes evalúan la felicidad con dominios suficientemente valiosos para cultivar una vida dichosa y duradera.

En el estudio de María Fernanda Molina, María Julia Raimundi y Mariel Giménez , se exploran los posibles sí mismos de un grupo de adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires mientras el trabajo de David Arturo Acosta-Silva reporta los avances de una meta-síntesis realizada sobre investigaciones que en los últimos 15 años han buscado evaluar las competencias digitales de los jóvenes, con el fin de establecer si sus resultados soportan las posturas que afirman que los jóvenes poseen unas competencias digitales generalizadas y de alto nivel. El resultado afirma la mayoría de los estudios concluyen que las aseveraciones sobre las superiores competencias digitales de los jóvenes no están soportadas empíricamente.

Denise Bolzan Berlese, Gustavo Roesse Sanfelice, Daiane Bolzan Berlese y Jacinta Sidegum Renner analizan la violencia de la intimidación y la violencia social en los adolescentes obesos mientras el estudio de Jorge Jairo Posada-Escobar; Patricia del Pilar Briceño-Alvarado y Yudi Astrid Munar-Moreno aborda las categorías intergeneracionalidad e interculturalidad como ejes de análisis de las experiencias y del dispositivo desarrollado por el Secretariado Nacional de Pastoral Social de Colombia para propiciar la configuración de subjetividades políticas de paz y la transformación social”.

El trabajo de María Irene Victoria-Morales, Pilar Hernández-Wolfe, Victoria Eugenia Acevedo-Velasco y Adriana González-Victoria tiene el propósito de analizar cómo un grupo de mujeres colombianas afrodescendientes, desplazadas de la Costa Pacífica en la ciudad de Cali, construyeron sentido en un encuentro pedagógico con un grupo de estudiantes estadounidenses del programa de terapia familiar de la universidad Lewis & Clark, en Portland, Oregón. Los resultados examinan el proceso de las mujeres de construcción colectiva de sentido sobre sus saberes como prácticas de resistencia; el significado crítico, nuevo y emergente de las prácticas culturales como una posibilidad de reconfigurar la identidad colectiva; la reconstrucción del tejido social; y el fortalecimiento de las eficacias simbólicas al trabajar terapéuticamente con familias.

Ana Beatriz Murillo-Oviedo, Cintia Rodrigues de Oliveira Medeiros y Valdir Machado Valadão Júnior basan su análisis de la crononormatividad, analizando la negociación de género y edad

influenciados por la religión predominante en la gestión administrativa de una ONG en Uberlândia, Brasil. El objetivo es explorar el papel de la normatividad religiosa en experiencias negociadas de edad y género, analizando el discurso de las mujeres. El estudio encuentra que existe sufrimiento y sacrificio por las exigencias aceptadas y ligadas a la condición de mujer, pero también satisfacción, confianza y esperanza por la misión que posee la organización y la función que estas mujeres desempeñan.

Finalmente, Luis Vivero-Arriagada vuelve sobre el pensamiento de Antonio Gramsci para develar lo que el autor entiende como “contradicción histórico-política entre el sentido común y el proyecto emancipatorio contenido en el discurso cotidiano de los trabajadores y trabajadoras sociales”. Como conclusiones, se destaca la necesidad de un sujeto profesional que asuma un rol ético-político que permita una práctica orientada a la transformación social y una profundización teórico-conceptual.

...

La Tercera Sección de Informes y Análisis, muestra actualizado el índice acumulativo por autores de la revista y el índice temático, así como el Boletín número 232 de la Organización de Estados Iberoamericanos que trae comentarios sobre el Coro Iberoamericano de la OEI, en qué consiste, su historia, objetivos y actuaciones. Otro artículo del Boletín es sobre Madrid en la Nueva Ruta de la Seda, proyecto que promueve el acercamiento entre China y la ciudad de Madrid. También incluye el informe que desde Montevideo refuerza el compromiso de la OEI con la Carta Cultural Iberoamericana en el marco del 10° aniversario de su aprobación. Finalmente, el Boletín trata sobre la aprobación de la Ley de Cultura por parte de la Asamblea del Ecuador que reconoce los derechos laborales de los artistas.

La cuarta sección de la revista, Revisiones y Recensiones, trae una interesante entrevista realizada al investigador Pablo Vommaro por parte de la periodista Soledad Gherardi, en donde se profundiza acerca de la necesidad de repensar la enseñanza media tal como está planteada hoy desde los ámbitos más tradicionales.

Otra entrevista que publicamos es la realizada por la profesora de la Universidad de Caldas, Colombia, Jhoanna Patiño-López, a la investigadora María Hilda Sánchez-Jiménez, a quien el Centro Editorial de la misma universidad le editó el libro “Movimientos sociolingüísticos en conversaciones terapéuticas: hacia los lenguajes del cambio” y que recoge parte de los hallazgos de su tesis doctoral como un aporte importante para las personas y comunidades interesadas en potenciar las capacidades de cambio a partir de una mirada sistémica y constructorista.

En Cartas al Editor aparece el comentario que hacen José Luis Ventura-León y Tomás Caycho-Rodríguez sobre el coeficiente Omega como método alternativo para la estimación de la confiabilidad y se sugiere el empleo de esta herramienta en futuras investigaciones de corte psicométrico, con el objetivo de tener una medida más precisa de la confiabilidad.

Carlos Alberto González nos remite una reseña del BeAnotherLab (Laboratorio de Ser Otro), que es una estrategia innovadora desde el arte, la ciencia y la tecnología para el logro de la empatía y la convivencia. Esta es desarrollada por el Colectivo Interdisciplinario de Artistas e Investigadores Sociales de Barcelona, ganadores del Premio Europeo a la Innovación Social 2016, otorgado por la Unión Europea, como un entramado psicosocial tecnológico fundado en la realidad virtual para penetrar y apropiar el sentipensamiento, mediante el cual se ofrecen experiencias y relatos de vida que la persona apropia generando un estado de motivación intrínseca, comprensión y empatía.

Por último, en la sección cuarta se transcribe el texto de graduación de la más reciente promoción de Doctores en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. Las palabras estuvieron a cargo de Alexandra Agudelo López, quien se graduó en esta ceremonia.

Es para nosotros muy grato recordarles a nuestros lectores e integrantes de este fructífero proyecto editorial que la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud cumple quince años de actividades ininterrumpidas en una labor que ha permitido el fortalecimiento de una sólida

comunidad investigativa y académica en torno a los estudios sobre niñez y juventud de América Latina y el Caribe. Que sea este un motivo de celebración y agradecimiento a quienes han hecho posible este logro.

Lamentamos la muerte de la fundadora del Cinde Marta Arango Montoya quien dedicó su vida a trabajar por los niños y niñas de Colombia, América Latina, el Caribe y otros países. Sus aportes a la niñez han permitido que se fortalezcan las políticas de infancia, los proyectos educativos y sociales y la investigación. Su legado perdurará y continuará enriqueciendo el campo de la niñez.

El Director-Editor,

Héctor Fabio Ospina

El editor invitado,

Mariano Narodowski

Profesor–investigador Universidad Torcuato Di Tella, Argentina.

Editoras asociadas,

Sônia Maria da Silva Araújo

Universidade Federal do Pará, Brasil.

Liliana Del Valle

Secretaría de Educación de Medellín, Colombia.

Marta Cardona

Integrante del Colectivo Coordinador de la Maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, Colombia.

EDITORIAL

Presentation of Volume 15 N° 1 January - June 2017.

In the first section, Theory and Meta-theory, the article from Mariano Narodowski and Carolina Snaider titled “Babies in schools? Hyper-schooled infants in a prefigurative culture”, the authors propose a conceptual review to answer a central question: what are the cultural and demographic changes that are implicit in the demand that babies receive more school? The authors focus their investigation of this process as emerging from a change of era, heralding new concepts of childhood and adulthood. Through the concept of prefigurative culture, as developed by Margaret Mead, the article develops valuable hypotheses regarding the deterioration of the value of the adult-parent sacrifice.

Bibiana Escobar-García and Alexánder Hincapié-García reflect on maternity and childhood in jail, assuming that while the usual role of the of jail systems is to normalize subjects, this has turned into a more economic role: protect society from the human “waste” that is repeatedly produced as part of modernity in the present. This protection sacrifices the possibility that children in jail share their mothers’ sentences.

The work of Yebrail Castañeda-Lozano titled, “Family Guy and South Park: Profiles of current lifestyles”, highlights the characteristics of these two television series based on their protagonists in order to infer that the lifestyles and identities evident in these programs have been incorporated into child and youth populations in Latin America. The author identifies the literary tradition of these shows, detailing their history, discussing the concepts covered in each program, bringing together the lifestyles that they exemplify and defining the emerging identities evidenced in these television shows. The work of Walter Manuel Molina-Chávez and Carolina Álvarez-Valdés presents the results of a research study that had the objective of identifying emerging social imaginaries of young people in contemporary Chile. This was carried out through a qualitative study based on the analysis of thirteen discussion groups held in five regions across the country. Among the results are the identification of a social imaginary on youth as a permanent challenge for them to remain in education, which is structured in a conflictive manner on top of the foundation of emphasizing diverse dimensions and processes that are considered essential in the configuration of the social condition of contemporary Chilean youth. In the article titled, “Young people and sociability in school: learning experiences that sustain the determined social order”, Florencia D’Aloisio presents a summary of her completed doctoral thesis that reconstructed in a situated and comparative manner the meaning that high school has for young people in Córdoba (Argentina) in unequal living and school conditions. The author analyses how meaning produced by young people on school sociability are linked to the production of subjectivities that sustain the determined social order.

Carmen Silva and M. Loreto Martínez-Guzmán offers a thematic review in her article titled “The adolescent self from a contextual perspective: poverty, social housing, parental support and participation”. In a theoretical article, Ana Belén Cano-Hila presents a systematic and critical review on the existing literature on the neighborhood effect and the role of the State in the life trajectories of young people. In addition, the author introduces reflections, contributions and concepts that have emerged from her empirical research work, with the goal of promoting a conceptual reflection on the neighborhood effects and the processes of social exclusion of young people in urban periphery areas.

The work presented by Paula Flores and Rodrigo Browne analyses how the representations of gender-based violence – developed by the patriarchy – are perpetuated and transformed in a society permeated by information and communication technologies. In particular, the article focuses on

social networks, platforms that for the new generations have reached a transcendence so that they now reconfigure their identity processes and relational paradigms. The text aims to evidence the need to question how the internet is impacting on the way young people build their identities and social relationships in terms of being social actors that exist in a system ruled by the hegemony of masculinity.

In her article titled, “Young people against the world: digital technologies as a basis of daily life”, Magdalena Lemus analyses the ways in which young people face the world through Martuccelli’s concept of “axes”, analyzing processes of the appropriation of digital technologies throughout their lives, arguing that this appropriation contributes to the daily lives of young people in their participation of the construction and expression of their likes, interests and identifications. The construction of relationships and belong to a peer group, as well as the constant search “to be updated”.

In the second section of the journal, Studies and Research, David Arturo Ospina-Ramírez and María Camila Ospina-Alvarado share an article that aims to highlight some of the results of a study that aims to denormalize violence as a constitutive element of the subjectivity of children who live in contexts of armed conflict. This article recognizes the capacities that these children have in their most significant relationships to contribute to the construction of peace, democracy and reconciliation, using elements of social constructionism and generative narratives. The research study presented by Luisa Fernanda Guarín-García and Juan Manuel Castellanos-Obregón aims to understand communicative aggression between students from Fourth grade of primary school. The article focuses on the analysis of aggression as a type of communicative event that occurs through accepted norms for linguistic interaction and interpretation (verbal and non-verbal) that are learnt and developed in communities with specific languages. Through an extensive exercise of classroom ethnography, an analysis of communicative actors in schools is conducted, with a particular focus on communication during play, analyzing the norms for interaction and interpretation that are in place during communicative school and games-based events in order to learn about the articulation processes of the statements interpreted as aggressive by children.

The article by Mónica Peña and Camila Toledo details work with children from a “vulnerable” school in Chile with the objective of learning about their discourses regarding learning and social class from a critical discourse analysis perspective that considers that discourse is socially constructed and that subjects can have a critical perspective of their own realities.

The article by Marcela Bizama, Beatriz Arancibia, Katia Sáez and Laurent Loubiès analyses the relationship between syntactic awareness and reading comprehension, a topic that has not been sufficiently researched in Spanish language schools. The study used a crosscutting, descriptive and correlational methodology in two schools in Chile. The results of the study show lower than average performance compared to standards for the students’ age group, both in reading comprehension as well as in syntactic awareness for all of the sample groups and a significant relation between the variables included in the research.

The research conducted by Florencia Mareovich and Olga Peralta studies the learning of words through images, involving three quasi-experimental studies. The article titled, “Childhood and adulthood: Dialogue regarding family, workplace and care-based tensions by Pamela Caro, Mahia Saracostti, Ana Kinkead and María O. Grau compares perceptions of Chilean children with those of their mothers regarding the tensions and strategies for articulation between work and family. The results show that there is a generalized perception that work causes more tension for mothers than for fathers, due to a larger overall workload. The mothers recognize that the main balance to achieve is adequately fulfil both roles, as mothers and as workers. The children demonstrate positions that are less conservative than the stereotypes reproduced by adults.

The article by Isabel Sans examines the keys to success in the education system for children and adolescents from the La Huella Children’s Home in its first 25 years of operation. The experience is an important reference point at a national level and the knowledge of its characteristics can contribute to the generation of new practices with youth populations. The article by Jakeline Duarte-Duarte and

Juan Carlos Jurado-Jurado presents the partial results of a hermeneutic study that had the objective of understanding the meanings that parents and children from different socio-economic groups in Medellín and Envigado give to representations of authority on television. Based on the results, the study concluded that despite their high level of television consumption, this form of media doesn't act as a mediation for parental authority, which questions the techno-centric importance given to this form of communication media.

The article titled, "Physical condition and its links to academic performance in students in Chile" by Braulio Navarro-Aburto, Erick Díaz-Bustos, Sergio Muñoz-Navarro and Jeanette Pérez-Jiménez aims to determine the association between academic performance in Mathematics and variables in the physical condition of students based on a quantitative non-experimental study using databases from the national Simce 2011 exam for students in 8th grade in Chile. All of the variables for physical condition demonstrated significant associations with the academic performance variable in Mathematics, with the muscular strength variable associated with the abdominals test demonstrated the best scores. These results indicate the relevant role of physical activity in academic performance and according to the authors, it's necessary to generate a new opinion of physical activity that allows for a recognition of its importance in the production of learning and academic achievement. Also using statistical models is the study by Carmen Gloria Jarpa-Arriagada and Carlos Rodríguez-Garcés using historical databases from the Higher Education Entrance Exam in Chile. The authors analyze "first generation" students and their professional choices, contrasting these with the "Continuing" students. The results evidence the persistence of exclusion and segregation processes that are manifested in a professional choice that is strongly conditioned by the habitus that reproduces inequalities and limits aspirations to a group of restricted options.

The study by Patricia Guerrero, Carolina Aguirre, Cecilia Besser, Miguel Morales, Javier Salinas y Macarena Zamora uses a critical perspective to examine the practices for group interventions with children that are called "socio-educational workshops". The results show the sustainability of relationships formed in the workshop, that they are adaptable to the needs of participants and are inclusive, but also highlight the complexities of using these types of mechanisms to work with.

The question of academic tutorial sessions in a non-selective university is analyzed by Paola Andreucci-Annunziata and Alexis Curiche. The authors describe the objectives of the program, its recruitment and selection of tutors, the training process for tutors, the tutors program that is differentiated based on support communities – literacy, logical reasoning and mathematics – its implementation and the effective results obtained by students. The authors analyze the demands of academic support for students and the increase in pass rates following the implementation of the program in curricular activities during an academic semester. Finally, the authors discuss the results of the pilot plan and propose certain challenges that refer to the coverage of the problem, as well as the strategies used to increase the motivation and determination of students during the accompaniment process and targeting of "inter-communities" as a paradigmatic crystallization of the cross-cutting, competency-based, gradual and dialogue-based perspectives adopted in the proposal for this program.

The article by Adriana Arroyo-Ortega and Sara Victoria Alvarado brings together some findings on political subjectivities taken from a doctoral thesis that is currently underway, based on the narration of an afro-descendent young woman who through her actions in a collective in the city of Medellín examines the different practices of exclusion in daily life and highlights her interests from her situated position.

The evaluation of public policies for youth in three municipalities in the State of Mexico is covered in the work of Víctor Daniel García-García, who analyses five key variables to assess municipal public policies for youth. The results allow the author to affirm that the municipalities that formed part of the research don't implement integrated public policies for youth, but only carry out unarticulated, unconnected, unorganized and infrequent public actions.

The study by Valentina González, Linda Teresa Orcasita, Juan Pablo Carrillo and Diana Marcela Palma-García has the objective of describing the communication processes that are established

between parents and adolescent children to engage in dialogue on sexuality and its relationship with decision making processes. The study was carried out with two families that have children who attend schools in Cali. Through this qualitative study it was found that the communication processes, topics covered and resources used are influenced by the knowledge and perceptions of parents, which considers that sexuality is still taboo and that there are significant gaps in the information provided and parents' accompaniment strategies.

The article by Ingrid Forero, Elsa Siabato and Yenny Salamanca consists of analyzing the association between suicidal ideation, family function and alcohol consumption among adolescent students who are studying at public schools in the city of Tunja, Colombia. The results indicate that 30% of participants referred to a high level of suicide ideation, 67% mentioned a strong family unit and 84% spoke of low-risk alcohol consumption. The study also identified an increased association between suicide ideation and what the authors call "serious family dysfunctionality".

Domains and assessments of happiness in adolescents living in Guadalajara (Mexico) is the basis of the article presented José María Nava-Preciado and Jesús Heriberto Ureña-Pajarito. This study examines the assessments of a group of urban adolescents on what it means to be happy in the micro-contexts of their daily lives. The most relevant results demonstrate that adolescents identify happiness with domains related to personal attributes, in which their health is the most important. In the conclusions of the authors, these young people evaluate happiness using life domains that are sufficiently valuable for cultivating a happy and long-lasting life.

In the study by María Fernanda Molina, María Julia Raimundi and Mariel Giménez, the authors explore the possibility of the self among a group of adolescents in the city of Buenos Aires, while the article from David Arturo Acosta-Silva reports on the progress of a meta-synthesis conducted on research from the last 15 years that has sought to evaluate the digital competencies of young people. This exercise has the goal of establishing if the results of these studies support the positions that affirm that young people possess generalized and high level digital competencies. The results of this research show that the majority of the studies conclude that the general declarations on the superior digital competencies of young people are not empirically supported.

Denise Bolzan Berlese, Gustavo Roeser Sanfelice, Daiane Bolzan Berlese and Jacinta Sidegum Renner analyze the violence of intimidation and social violence committed against obese adolescents while the study by Jorge Jairo Posada-Escobar; Patricia del Pilar Briceño-Alvarado and Yudi Astrid Munar-Moreno addresses the categories of inter-generationality and inter-culturality as axes of analysis of the experiences and mechanism developed by the National Secretariat of Pastoral Social of Colombia to foster the configuration of political subjectivities of peace and social transformation.

The work of María Irene Victoria-Morales, Pilar Hernandez-Wolfe, Victoria Eugenia, Acevedo-Velasco and Adriana González has the purpose of analyzing how a group of afro-descendent Colombian women, displaced from the Pacific Coast in the city of Cali, constructed meaning in a pedagogical gathering with a group of American students from the Family Therapy program at the Lewis & Clark College in Portland, Oregon. The results examine the process of women who engaged in the collective construction of meaning regarding their knowledge as practices of resistance. This study aimed to identify the critical, new and emerging meaning of their cultural practices as a possibility to reconfigure their collective identity, the reconstruction of the social fabric and the strengthening of symbolic efficiencies of working therapeutically with families.

Ana Beatriz Murillo-Oviedo, Cintia Rodrigues de Oliveira Medeiros and Valdir Machado Valadão Júnior base their analysis of chrono-normativity and analysis of the negotiation of gender and age that are influenced by religion on the administrative management of an NGO in Uberlândia, Brasil. The objective of this study is to explore the role of religious normativity in experiences mediated by age and gender, analyzing the discourse of the women. The study finds that there is suffering and sacrifice due to the demands that are accepted and tied to the feminine condition, but also identifies satisfaction, trust and hope promoted by the organization's mission and the role that women play.

Finally, Luis Vivero-Arriagada returns to the thought of Antonio Gramsci to uncover what

the author understands as an “historical-political contradiction between common sense and the emancipatory project that is contained in the daily discourse of social workers”. The author concludes by highlighting the need for a professional subject who assumes an ethical-political role that allows for practices designed to achieve social transformation and theoretical-conceptual strengthening.

...

The third section of the Journal, Reports and Analysis, includes the updated accumulative index for authors in the Journal as well as the thematic index. It also includes Bulletin Number 232 from the Organization of Ibero-american States, which has comments from the Ibero-American Office of the OEI regarding its history, objectives and actions. Another article from the Bulletin is about the role of Madrid in the construction of the New Silk Road, which is a project that promotes closer ties between China and the city. This section also includes a report from Montevideo where the OEI reaffirmed its commitment to the Ibero-American Charter for Cultural during the 10th anniversary of its approval. Finally, the Bulletin discusses the approval of the Cultural Law by the National Assembly of Ecuador, which recognizes the labor rights of artists.

The fourth section of the Journal, Reviews and Critiques, has an interesting interview with Pablo Vommaro by the journalist Soledad Gherardi, in which the researcher describes the need to rethink secondary education regarding how it is currently thought of in the most traditional areas.

Another interview that we have included in this section was conducted by Jhoanna Patiño-López, a Professor from the University of Caldas (Colombia), who interviewed the researcher María Hilda Sánchez-Jiménez following the recent publication of her book “Socio-linguistic movements in therapeutic conversations: towards languages of change”. This study brings together the findings from her doctoral thesis and is an important contribute for people and communities interested in strengthening their capacities for change based on a systematic and constructionist point of view.

In Letters to the Editor there is a comment made by José Luis Ventura-León y Tomás Caycho-Rodríguez regarding the Omega coefficient as an alternative method for the estimation of reliability and the two researchers suggest its use as a tool in future psycho-metric research with the objective of having a more precise measurement of reliability.

Carlos Alberto González sends us a summary of the BeAnotherLab, which is an innovative strategy that brings together art, science and technology to achieve empathy and coexistence. This is developed by the Inter-Disciplinary Collective of Artists and Social Researchers of Barcelona, winners of the European Prize for Social Innovation 2016, awarded by the European Union, as a technological / psychosocial framework that uses virtual reality to penetrate and appropriate thought and feeling. Through this process, the BeAnotherLab offers experiences and life stories that people appropriate, generating a state of intrinsic motivation, understanding and empathy.

Finally, the Fourth section also includes a transcription of the graduation speech during the most recent graduation ceremony of the Doctorate in Social Sciences, Childhood and Youth at the University of Manizales / Cinde. The speech was written and given by Alexandra Agudelo López, who graduated as part of this ceremony.

It is very pleasing that we remind our readers and contributors that the productive editorial project of the Latin American Journal for Social Sciences, Childhood and Youth is celebrating its 15th anniversary of uninterrupted activities in work that has allowed for the strengthening of a solid investigative and academic community in terms of studies on childhood and youth in Latin America and the Caribbean. This is a motive for celebration and gratitude to those who have made these achievements possible.

We would like to close this edition by sharing our sadness at the death of the founder of Cinde, Marta Arango Montoya, who dedicated her life to working for the children of Colombia, Latin America, the Caribbean and other countries. Her contributions to childhood have allowed for a strengthening of childhood policies, educational and social projects and research. Her legacy will continue, enriching

the field of childhood studies.

Director - Editor

Héctor Fabio Ospina

Guest Editor

Mariano Narodowski

Professor–Researcher, Universidad Torcuato Di Tella, Argentina.

Associate Editors

Sônia Maria da Silva Araújo

Universidade Federal do Pará, Brazil.

Liliana Del Valle

Secretariat of Education of Medellín, Colombia.

Marta Cardona

Member of the Coordinating Collective of the Masters in Education and Human Rights of the Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, Colombia.

EDITORIAL

Apresentação do Volume 15 Nº 1 de janeiro-junho de 2017.

Na primeira seção: Teoria e Metateoria, o artigo de Mariano Narodowski e Carolina Snaider “Bebês nas escolas? Infâncias hiperescolarizadas em uma cultura prefigurativa” propõe uma plataforma conceitual para contribuir a responder uma pergunta de seu parecer central: quais são as mudanças culturais e demográficas que estão implícitas na exigência por mais bebês com escolarização? Os autores centram o estudo deste processo como emergente de uma mudança de época, com novas concepções de infância e da vida adulta. Por meio do conceito de cultura prefigurativa, de Margaret Mead, arriscam variadas hipóteses sobre o deterioro do valor do sacrifício adulto-paterno.

Bibiana Escobar-García e Alexander Hincapié-García em seu artigo de reflexão sobre maternidade e infância na prisão, assumem que se bem a função habitual que se imagina para o sistema prisional é a de normalizar os sujeitos, esta função dá lugar a uma mais econômica: proteger a sociedade dos detritos antropológicos que a presente Modernidade repetidamente produz. Tal proteção sacrifica as condições de possibilidades das crianças que na prisão compartilham a pena de suas mães.

O trabalho de Yebrail Castañeda-Lozano, “Family Guy e South Park: Perfis dos atuais estilos de vida” expõem as características destas duas séries televisivas desde seus protagonistas para inferir os estilos de vida e as identidades que se incorporaram nas populações infantis e juvenis latino-americanas rastreando sua tradição literária, especificando sua história, elucidando os conceitos de cada programa, relacionando seus estilos de vida e definindo identidades emergentes. O trabalho de Walter Manuel Molina-Chávez e Carolina Álvarez-Valdés apresenta os resultados de uma investigação cujo objetivo foi identificar imaginários sociais emergentes sobre a juventude chilena contemporânea. Trata-se de um estudo qualitativo baseado na análise de treze grupos de discussão realizados em cinco regiões do país. Entre os resultados, encontra-se a identificação de um imaginário social sobre a juventude como um desafio permanente de escolarização, o qual se estrutura de maneira conflitiva sobre a base de enfatizar diversas dimensões e processos considerados chave na configuração da condição social das juventudes chilenas contemporâneas. Por sua parte, Florência D’Aloisio em “Jovens e sociabilidade escolar: aprendizagens que sustentam determinada ordem social” a autora apresenta um recorte de uma tese de doutorado finalizada que reconstruiu, situada e comparativamente, os sentidos que adquire o Ensino Médio para jovens de Córdoba (Argentina) em desiguais condições de vida e escolaridade. No artigo, se analisa como os sentidos juvenis sobre a sociabilidade vinculam-se a produção de subjetividades que sustentam determinada ordem social.

Carmem Silva e M. Loreto Martínez-Guzmán, de sua parte, oferecem uma revisão temática sobre “O Self adolescente desde a perspectiva conceitual: pobreza, casas populares, apoio parental e participação”. Em um artigo teórico, Ana Belén Cano-Hila apresenta uma revisão sistemática e crítica sobre a literatura do “efeito vizinhança” e o papel do Estado na trajetória de vida dos jovens. Ademais, introduz reflexões, aportes e matrizes que surgiram do trabalho empírico, com a intenção de promover a reflexão conceitual sobre o “efeito vizinhança” e os processos de exclusão social juvenil nas periferias urbanas.

O trabalho apresentado por Paula Flores e Rodrigo Browne analisa como se perpetuam e/ou transformam-se as representações de violências de gênero - próprias do patriarcado - em uma sociedade permeada pelas tecnologias da informação e comunicação. Particularmente, o artigo tem foco nas redes sociais, plataformas cujo nível de uso por parte das novas gerações alcança uma transcendência tal que reconfigura seus processos identitários e paradigmas de relações. O texto pretende pôr em evidência a necessidade de questionar-se acerca de como a Internet impacta o modo

no qual os jovens constroem suas identidades e relações sociais como atores e atrizes de um sistema regido pela hegemonia masculina.

Em “Jovens frente ao mundo: as tecnologias digitais como suporte da vida cotidiana”, Magdalena Lemus postula analisar o modo no qual os jovens e as jovens se sustentam frente ao mundo e, através do conceito de “suporte” de Martuccelli, se analisaram os processos de apropriação das tecnologias digitais ao longo de suas vidas, argumentando que esta apropriação contribui à sustentação da existência cotidiana das jovens e dos jovens ao participar da construção e expressão de seus próprios gostos, interesses e identificações, a gestão de laços, o sentimento de pertencer a grupos de semelhantes e a busca por estar “atualizados e atualizadas”.

Na segunda seção, Estudos e Investigações, David Arturo Ospina-Ramírez e Maria Camila Ospina-Alvarado propõem um artigo que pretende visibilizar alguns dos resultados de uma investigação que busca desnaturalizar a violência como elemento constitutivo da subjetividade de meninos e meninas provenientes de contextos de conflito armado e reconhecer as capacidades que há neles e em suas relações mais significativas para aportar a processos de construção de paz, democracia e reconciliação tomando recursos do construtivismo social e as narrativas generativas. A investigação apresentada por Luisa Fernanda Guarín-García e Juan Manuel Castellanos-Obregón se propõe a compreender a agressão comunicativa entre estudantes da quarta série do ensino fundamental. O artigo tem enfoque na análise da agressão como um tipo de evento comunicativo que se desenvolve através de normas de interação e interpretações linguísticas (verbais e não verbais) aprendidas e desenvolvidas em comunidades de linguagens específicas. Através de um exercício extenso de etnografia de aula expõe-se a análise de atos comunicativos entre os estudantes, especialmente durante os jogos, analisando as normas de interação e interpretação colocadas em cena durante eventos comunicativos escolares e lúdicos para conhecer os processos de articulação dos enunciados interpretados como agressivos pelos meninos e meninas.

O artigo de Monica Peña e Camila Toledo, por sua parte, efetua um trabalho com meninos e meninas de uma escola vulnerável do Chile, com o objetivo de conhecer seus discursos sobre aprendizagem e classe social desde uma perspectiva de análise crítica do discurso que considera que os discursos se constituem socialmente e que os sujeitos podem ter uma perspectiva crítica sobre suas realidades.

O artigo de Marcela Bizama, Beatriz Arancibia, Katia Sáez e Laurent Loubiès analisa a relação entre consciência sintática e compreensão de leitura, um tema insuficientemente investigado em estudantes de fala hispânica. O estudo utilizou uma metodologia de tipo transversal, descritiva e correlacional para dois centros educacionais chilenos. Os resultados do estudo mostram rendimentos abaixo da média esperada para a idade, tanto em compreensão de leitura como em consciência sintática para todos os grupos mostrados e uma relação significativa entre as variáveis estudadas.

A investigação de Florencia Mareovich e Olga Peralta estuda a aprendizagem de palavras através de imagens apresentando três estudos quase experimentais. No artigo “Infância e idade adulta: diálogos frente a tensões laborais e do cuidado”, Pamela Caro, Mahia Saracosti, Ana Kinkead e María O. Grau comparam percepções de meninos e meninas chilenas com suas mães, a respeito de tensões e estratégias de articulação trabalho-família. Os resultados mostram que existe uma percepção generalizada, que o trabalho tenciona mais as mães que os pais, devido a uma carga de trabalho global maior. As mães reconhecem que o principal equilíbrio a alcançar é cumprir adequadamente ambas as funções. Os meninos e meninas têm posições menos conservadoras que as que refletem os estereótipos adultos.

Por sua parte, o artigo de Isabel Sans tendeu a considerar as chaves do êxito do sistema educativo para meninos, meninas e adolescentes do lar “La Huella” em seus primeiros 25 anos. A experiência é um referente importante a nível nacional, e o conhecimento de suas características pode aportar a geração de novas práticas com populações juvenis enquanto o artigo de Jakeline Duarte-Duarte e Juan Carlos Jurado-Jurado apresenta resultados parciais de uma investigação hermenêutica cujo objetivo foi compreender o sentido que outorgam pais, mães, meninos e meninas de distintas classes

socioeconômicas de Medellín e Envigado as representações de autoridade agenciadas pela televisão. Segundo os resultados obtidos, apesar de seu alto consumo, a televisão não resulta numa mediação para a autoridade parental o que modificaria a postura tecnocêntrica atribuída ao meio.

O artigo “Condição física e sua vinculação com o rendimento acadêmico em estudantes do Chile”, dos autores Braulio Navarro-Aburto, Erick Díaz-Bustos, Sergio Muñoz-Navarro e Jeanette Pérez-Jiménez, pretende determinar a associação entre o sucesso acadêmico em matemática e as variáveis da condição física a partir de um estudo de tipo quantitativo não experimental sobre as bases de dados da prova Simce 2011 para estudantes de 8ª série do Chile. Todas as variáveis da condição física mostraram associações significativas com a variável de rendimento acadêmico em matemática, sendo a variável potência muscular associada ao teste de abdominais a que mostrou as maiores pontuações. Estes resultados indicam o rol relevante da atividade física no rendimento acadêmico e, segundo os autores é necessário gerar uma nova visão a respeito da atividade física que permita valorizar sua importância na produção de aprendizagens e sucesso acadêmico. Também usando modelos estatísticos, Carmen Gloria Jarpa-Arriagada e Carlos Rodríguez-Garcés, fazendo uso de bases de dados históricos do Processo de Admissão à Educação Superior no Chile, propõem em seu artigo analisar estudantes de “calouros” e suas escolhas profissionais, contrastando-os com o estudante “veterano”, dando conta da persistência de processos de exclusão e segregação que se manifestam em uma escolha profissional fortemente condicionada pelo hábito que reproduz desigualdades e limita as aspirações a um conjunto restringido de opções.

O estudo de Patricia Guerrero, Carolina Aguirre, Cecilia Besser, Miguel Morales, Javier Salinas e Macarena Zamora examina desde uma perspectiva crítica a prática de intervenção grupal com meninos e meninas denominado “oficinas socioeducativas”. Os resultados mostram sua sustentabilidade no vínculo, o adaptável às necessidades dos participantes, o inclusivo, mas também as complexidades de inserção deste tipo de trabalho.

A questão das tutorias acadêmicas em uma universidade não seletiva é analisada por Paola Andreucci-Annunziata e Alexis Curiche. Se planteiam os fundamentos do programa, as fases de recrutamento e seleção de tutores, o processo de formação dos tutores, o programa de tutorias diferenciado por comunidades de apoio – lectoescritura, raciocínio lógico e matemática – sua implementação e os resultados de efetividade obtidos nos tutorados. Para isso, os autores consideram as demandas de apoio acadêmico de parte dos estudantes e as porcentagens de aprovação logo de implementado o programa de atividades curriculares do semestre letivo cursado. Finalmente, se discutem os resultados do plano piloto e se planteiam certos desafios referentes à cobertura do programa, as estratégias utilizadas para a capacitação da motivação e persistência do estudante na instância de acompanhamento e a focalização nas “intercomunidades” como cristalização paradigmática da perspectiva transversal, competitiva, incremental e dialógica da proposta apresentada.

O artigo de Adriana Arroyo-Ortega e Sara Victoria Alvarado recolhe alguns achados sobre a subjetividade política retomados de uma investigação de doutorado que se encontra em curso, a partir da narração de uma mulher jovem afrodescendente que desde sua ação em um coletivo da cidade de Medellín interroga as distintas práticas cotidianas de exclusão e precisa os interesses que desde seu lugar de localização veio desenvolvendo.

A avaliação de políticas públicas juvenis em três municípios do Estado do México é acometida no trabalho de Víctor Daniel García-García analisando cinco variáveis chaves em torno as políticas municipais juvenis. O resultado conseguido lhe permite afirmar ao autor que nos municípios estudados não se implementaram políticas públicas juvenis integrais, senão que somente foram levadas a cabo ações públicas desarticuladas, não conexas, desorganizadas e eventuais.

O estudo de Valentina González, Linda Teresa Orcasita, Juan Pablo Carrillo e Diana Marcela Palma-García tem como objetivo descrever os processos de comunicação que se estabelecem entre pais, mães, filhos e filhas adolescentes para estabelecer diálogos sobre sexualidade e sua relação

com a tomada de decisão, em duas famílias pertencentes a instituições educativas de Cali. Através desta investigação qualitativa encontrou-se que os processos de comunicação, os temas abordados e recursos empregados estão influenciados pelos conhecimentos e percepções que têm os pais, onde se considera que a sexualidade ainda é um tabu e que existem falências enquanto à informação e estratégias de acompanhamento.

O artigo de Ingrid Forero, Elsa Siabato e Yenny Salamanca consiste em analisar a associação entre a ideação suicida, funcionalidade familiar e consumo de álcool em adolescentes estudantes de colégios públicos de Tunja, Colômbia. Os resultados indicam que 30% dos participantes referiram um nível alto de ideação suicida, 67% um bom funcionamento familiar e 84%, consumo de álcool de baixo risco. Também se identificou uma associação maior entre ideação suicida e ao que os autores denominam funcionalidade familiar grave.

Domínios e valorações sobre a felicidade em adolescentes de Guadalajara, México é o artigo apresentado por José María Nava-Preciado e Jesús Heriberto Ureña-Pajarito, abordando as valorações de um grupo de adolescentes urbanos sobre o que significa ser feliz nos “micro contextos” de suas vidas cotidianas. Os resultados mais relevantes dispõem que os adolescentes identificam a felicidade com domínios relacionados com atributos pessoais, onde a saúde é o mais importante. Na valoração dos autores, estes jovens avaliam a felicidade com domínios suficientemente valiosos para cultivar uma vida alegre e duradoura.

No estudo de María Fernanda Molina, María Julia Raimundi e Mariel Giménez, exploram-se os possíveis si mesmos de um grupo de adolescentes na cidade de Buenos Aires, enquanto o trabalho de David Arturo Acosta-Silva reporta os avanços de uma meta-síntese realizada sobre investigações que nos últimos 15 anos buscaram avaliar as competências digitais dos jovens, com o fim de estabelecer se seus resultados suportam as posturas que afirmam que os jovens possuem algumas competências digitais generalizadas e de alto nível. O resultado afirma que a maioria dos estudos conclui que as asseverações sobre as superiores competências digitais dos jovens não estão suportadas empiricamente.

Denise Bolzan Berlese, Gustavo Roesse Sanfelice, Daiane Bolzan Berlese e Jacinta Sidegum Renner, analisam a violência da intimidação e a violência social nos adolescentes obesos enquanto o estudo de Jorge Jairo Posada-Escobar, Patricia del Pilar Briceño-Alvarado e Yudi Astrid Munar-Moreno aborda as categorias “intergeracionalidade” e “interculturalidade” como eixos de análise das experiências e do dispositivo desenvolvido pelo Secretariado Nacional Pastoral Social da Colômbia para propiciar a configuração de subjetividades políticas de paz e transformação social.

O trabalho de María Irene Victoria-Morales, Pilar Hernandez-Wolfe, Victoria Eugenia Acevedo-Velasco e Adriana González tem o propósito de analisar como um grupo de mulheres colombianas afrodescendentes, deslocadas da Costa Pacífica na cidade de Cali, construiu sentido no encontro pedagógico com um grupo de estudantes estadunidenses do programa terapia familiar da Universidade Lewis & Clark, em Portland, Oregon. Os resultados examinam o processo das mulheres de construção coletiva de sentido sobre seus saberes como práticas de resistência, o significado crítico, novo e emergente das práticas culturais como possibilidade de reconfigurar a identidade coletiva, a reconstrução do tecido social e o fortalecimento das eficácias simbólicas ao trabalhar terapêuticamente com famílias.

Ana Beatriz Murillo-Oviedo, Cintia Rodrigues de Oliveira Medeiros e Valdir Machado Valadão Júnior baseiam sua análise da crono-normatividade, analisando a negociação de gênero e idade influenciados pela religião predominante na gestão administrativa de uma ONG em Uberlândia, Brasil. O objetivo é explorar o papel da normatividade religiosa em experiências negociadas de idade e gênero, analisando o discurso das mulheres. O estudo encontra que existe sofrimento e sacrifício pelas exigências aceitadas e ligadas a condição da mulher, mas também satisfação, confiança e esperança pela missão que possui a organização e função que estas mulheres desempenham.

Finalmente, Luis Vivero-Arriagada retoma o pensamento de Antonio Gramsci para revelar o que

o autor entende como “contradição histórico-política entre o sentido comum e o projeto emancipatório contido no discurso cotidiano dos trabalhadores e trabalhadoras sociais”. Como conclusões, se destaca a necessidade de um sujeito profissional que assuma um rol ético-político que permita uma prática orientada à transformação social e um aprofundamento teórico-conceitual.

...

A terceira seção de Informes e Análises mostra atualizado o índice acumulativo por autores da revista e o índice temático, assim como o Boletim número 232 da Organização dos Estados Ibero-americanos que trazem comentários sobre o Coro Ibero-americano da OEI, em que consiste sua história, objetivos e atuações. Outro artigo do Boletim é sobre Madrid na Nova Rota da Seda, projeto que promove aproximação entre a China e a cidade de Madrid. Também inclui o informe que desde Montevideu reforça o compromisso da OEI com a Carta Cultural Ibero-americana no marco do 10º aniversário de sua aprovação. Finalmente, o boletim trata sobre a aprovação da Lei de Cultura por parte da Assembleia do Equador que reconhece os direitos laborais dos artistas.

A quarta seção da revista, Revisões e Recensões, traz uma interessante entrevista realizada com o investigador Pablo Vommaro por parte da jornalista Soledad Gherardi, onde se aprofunda acerca da necessidade de repensar o ensino médio tal como planteado hoje desde os âmbitos mais tradicionais.

Outra entrevista que publicamos é a realizada pela professora da Universidade de Caldas, Colômbia, Jhoanna Patiño-López, com a pesquisadora María Hilda Sánchez-Jiménez, a quem o Centro Editorial da mesma universidade lhe editou o livro “Movimentos Sociolinguísticos em conversações terapêuticas: as linguagens de mudança” e que recolhe parte dos achados de sua tese de doutorado como um aporte importante para as pessoas e comunidades interessadas em potencializar as capacidades de mudança a partir de uma visão sistêmica e construtivista.

Em Cartas ao Editor aparece o comentário feito por José Luis Ventura-León e Tomás Caycho-Rodríguez sobre o coeficiente Ômega como método alternativo para a estimação da confiabilidade e se sugere o emprego desta ferramenta em futuras investigações de corte psicométrico, com o objetivo de ter uma medida mais precisa da confiabilidade.

Carlos Alberto González nos envia uma resenha de BeAnotherLad (Laboratorio de Ser Outro) que é uma estratégia inovadora desde a arte, ciência e tecnologia para o sucesso da empatia e convivência. Esta foi desenvolvida pelo Coletivo Interdisciplinar de Artistas e Investigadores Sociais de Barcelona, ganhadores do Prêmio Europeu para a Inovação Social 2016, outorgado pela União Europeia, como uma estrutura psicossocial tecnológica fundada na realidade virtual para penetrar e apoiar o “senti pensamento”, mediante o qual se oferecem experiências e relatos de vida que a pessoa apropria gerando um estado de motivação intrínseca, compreensão e empatia.

Por último, na quarta seção se transcreve o texto de graduação da mais recente promoção de Doutores em Ciências Sociais, Infância e Juventude da Universidade de Manizales e o Cinde. As palavras estiveram a cargo de Alexandra Agudelo López, quem se graduou nesta cerimônia.

Para nós é de muita gratidão recordar aos nossos leitores e integrantes deste frutífero projeto editorial que a Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Infância e Juventude cumpre 15 anos de atividades ininterruptas em um trabalho que tem permitido o fortalecimento de uma sólida comunidade investigativa e acadêmica em torno dos estudos sobre infância e juventude da América Latina e Caribe. Que seja este um motivo de celebração e agradecimento a quem fez possível este logro.

Lamentamos a morte da fundadora do Cinde Marta Arango Montoya, quem dedicou sua vida a trabalhar pelos meninos e meninas da Colômbia, América Latina e Caribe, e outros países. Seus aportes a infância permitiram que se fortalecessem as políticas de infância, os projetos educativos e sociais e a pesquisa. Seu legado perdurará e continuará enriquecendo o campo da infância.

O Diretor-Editor,

Héctor Fabio Ospina

O editor convidado,

Mariano Narodowski

Professor–investigador Universidade Torcuato Di Tella, Argentina.

Editoras associadas,

Sônia Maria da Silva Araújo

Universidade Federal do Pará, Brasil.

Liliana Del Valle

Secretaria de Educação de Medellín, Colômbia.

Marta Cardona

Integrante do Coletivo Coordenador do Mestrado Maestría em educação e Direitos Humanos da Universidade Autônoma Latino-americana, Medellín, Colômbia.

Primera Sección:

Teoría y Metateoría

Referencia para citar este artículo: Narodowski, M. & Snaider, C. (2017). ¿Bebés en las escuelas? Infancias hiperescolarizadas en una cultura prefigurativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 45-57.

¿Bebés en las escuelas? Infancias hiperescolarizadas en una cultura prefigurativa*

MARIANO NARODOWSKI**

Profesor-investigador Universidad Torcuato Di Tella, Argentina.

CAROLINA SNAIDER***

Teachers College, Columbia University, USA.

Artículo recibido en mayo 31 de 2016; artículo aceptado en julio 5 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** Desde hace más de una década, se observa en la Ciudad de Buenos Aires un notorio crecimiento de la población de niños y niñas de edades entre 0 a 3 años, con escolarización. En este estudio aportamos evidencia estadística corroborando un relevante incremento de las vacantes disponibles, la privatización de la matrícula y la persistencia de una elevada demanda insatisfecha.

Proponemos un andamiaje conceptual para contribuir a responder una pregunta central: ¿cuáles son los cambios culturales y demográficos que están implícitos en el reclamo por más bebés con escolarización? Centramos el estudio en este proceso como emergente de un cambio de época, con nuevas concepciones de infancia y adultez. Por medio del concepto cultura prefigurativa, de Margaret Mead, arriesgamos algunas hipótesis sobre el deterioro del valor del sacrificio adulto-paterno.

Palabras clave: Población en edad escolar, educación de la primera infancia, educación privada, Argentina (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: Cultura prefigurativa.

Babies at school? Hyper-schooling of infancy in a prefigurative culture

• **Abstract (descriptive):** In the City of Buenos Aires, there has been important growth in preschool enrollment for over a decade. The empirical data evidences a significant increase in enrollment, the privatization of preschool education and the prevalence of unsatisfied demand: What cultural and demographic changes underlie the general demand that more babies should go to school? The emergence of a new era starting with a change in thinking, and a new conceptualization of childhood and adulthood is proposed. Through Margaret Mead's concept of "prefigurative culture", we hypothesize the devaluation of the adult-parental sacrifice.

Key words: School age population, early childhood education, private school, Argentina (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Author Key words: Prefigurative culture.

* Este artículo de reflexión tiene como antecedentes principales dos trabajos: Los desarrollos sobre los cambios en las relaciones sociales posmodernas del autor Mariano Narodowski, contenidos en el libro *Un mundo sin adultos*, publicado por editorial Debate a principios del 2016; y la investigación "El Nivel Inicial en la Ciudad de Buenos Aires. Lógicas que ordenan ofertas crecientes y diversas" de Carolina Snaider, dirigida por Mariano Narodowski, en la Universidad Torcuato Di Tella, en 2014. Fechas de inicio y finalización de la investigación que dio origen al artículo: Marzo de 2015 a Febrero de 2016. Número de código, acta o contrato por parte de la entidad que avaló la investigación, no aplica para la Universidad Torcuato Di Tella. Área: Ciencias de la Educación. Subárea: Educación General.

** Doctor en Educación (Universidade Estadual de Campinas). Correo electrónico: mnarodowski@utdt.edu

*** Doctoranda en Educación (Teachers College, Columbia University). Correo electrónico: cs3495@tc.columbia.edu



Bebês nas escolas? Infâncias “hiperescolarizadas” numa cultura pré-figurativa

• **Resumo (descriptivo):** Nos últimos dez anos, o aumento de crianças escolarizadas em seus primeiros anos de vida cresceu muito na cidade de Buenos Aires. Este estudo traz estatísticas que provam o aumento do número de vagas, a privatização da matrícula e a persistente demanda insatisfeita. Com esses dados, a proposta é desvendar o conceito que contribui a responder uma questão central: Quais são as mudanças culturais e demográficas que ficam por trás das discussões que reclamam por mais e mais bebês na escola? Propõe-se a emergência de uma nova época, com concepções diferentes da infância e da vida adulta. Através do conceito de “cultura pré-figurativa” de Margaret Mead, os autores arriscam a hipótese da deterioração do valor do sacrifício adulto-paterno o que torna o ingresso na educação infantil cada vez mais cedo.

Palavras-chave: População em idade escolar, educação infantil, escola particular, Argentina (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: Cultura pré-figurativa.

–1. El jardín es escuela; sus alumnos y alumnas son bebés. –2. El Nivel Inicial: Siempre creciente, siempre insuficiente. –3. Sentidos explícitos: Al jardín se va a aprender –4. Sentidos implícitos: Adiós al sacrificio paterno. –Lista de referencias.

1. El jardín es escuela, sus alumnos y alumnas son bebés

El nivel inicial, primer nivel del sistema educativo en la Argentina, está organizado en dos ciclos: el Jardín Maternal, que abarca las edades de 0 a 2 años, y el Jardín de Infantes, que atiende a los niños y las niñas de 3 a 5 años de edad, siendo la sala de cuatro el primer año de escolaridad elemental obligatoria (Ley de Educación Nacional 26.206, Artículo 18. Congreso Nacional de Argentina, 2006).

Pero esto no siempre fue así. Dicha estructura organizativa se definió a fines de 2014. La Ley 27.045 modificó los artículos 18 y 19 de la Ley de Educación Nacional vigente desde el 2006; de esta manera se adelantó la obligatoriedad escolar desde la sala de cinco años hacia la sala de cuatro, y la meta de universalización quedó estipulada para la sala de tres.

En la legislación previa –Ley Federal de Educación 24.195 vigente desde año 1993– el reconocimiento de los servicios para niños y niñas menores de 3 años, como parte del sistema educativo, estaba desdibujado, y la función del Estado al respecto era ambigua (Mayol–Lasalle, 2002, Ponce, 2006)¹.

Los primeros espacios para los niños y las niñas menores de 3 años se reconocieron principalmente como guarderías: no se concibieron como una unidad pedagógica sino como espacios donde se *guardaba* el cuerpo infantil en tanto sus padres y madres trabajaban, con una fuerte impronta de los cuidados del tipo médico-sanitarios.

Su expansión comenzó hacia fines de la década del sesenta, cuando la mujer comenzó a ejercer otro rol en la vida pública, y se fueron desarrollando principalmente en el ámbito privado, en las fábricas u otros espacios de trabajo con gran presencia femenina. En lo que respecta a la Ciudad de Buenos Aires (en adelante Caba), aproximadamente durante 30 años –no sin algunos intentos regulatorios fallidos²– las guarderías privadas funcionaron sin ningún tipo de control, excepto fiscal (Argentina, Ministerio

la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de jardín maternal para niños/as menores de 3 años”.

- 2 Hasta el año 2001, las guarderías se rigieron por la Ordenanza N° 25.579, “Reglamento para habilitación y funcionamiento de guarderías infantiles”, vigente desde 1971. En 1973 la Ley 20.582 “Creación del Instituto de Jardines Maternales Zonales”, fue un primer intento en el pasaje de la “guardería” al Jardín Maternal; pero nunca fue reglamentada (Ponce, 2006). También en 1997 se sancionó la Ordenanza N° 52.137, a fin de regular la situación de las guarderías e incluirlas al sistema educativo; tampoco fue puesta en práctica. Finalmente, en el año 2001 se sancionó la Ley N° 621: “Ley de Regulación de habilitación, funcionamiento y supervisión de instituciones privadas de carácter educativo asistencial, destinadas a niños de 45 días a 4 años, no incorporadas a la enseñanza oficial”.

¹ En el Artículo 10 de la ley se leía: “Educación Inicial, constituida por el jardín de infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. Las provincias y la Municipalidad de

de Educación y Justicia & OEA, 1986, Burgos & Silva, 2013, Brailovsky, Herrera, Salinas & Santa Cruz, 2002, Diker, 2001, Pitluk, 2002).

En este sentido, la identidad del Nivel Inicial está atravesada desde sus cimientos por una tensión entre su carácter asistencial–pedagógico y, entendiendo que los sentidos no están separados de su enunciación, puede observarse cómo en las diferentes denominaciones con las que se ha ido identificando, se reflejan dichas tensiones fundacionales: asistir–educar; parecerse–diferenciarse de la escolaridad primaria.

En el pasaje del polo asistencial al pedagógico, a partir de los años ochenta del siglo XX, la guardería pasó a identificarse como Jardín Maternal, y la vieja denominación, para los ahora docentes profesionales y especializados a cargo de los niños y las niñas, ha devenido no solo inadecuada sino hasta ofensiva (Brailovsky, 2006, Caputo & Gamallo, 2010, Pitluk, 2002).

Actualmente, las instituciones para los más pequeños se denominan Jardín Maternal, Jardín de Infantes o Escuela Infantil –para las instituciones que abarcan ambos ciclos–. Nótese cómo en la misma enunciación se deja asentado algo que años atrás era puesto en cuestionamiento, y que en la batalla por su reconocimiento generó contrapesos introduciendo ordenamientos³ propios de niveles educativos superiores: el jardín es escuela.

De todas formas, los usos del lenguaje con que se hace referencia a la estructura actual continúan reflejando la complejidad y –parafraseando a Daniel Brailovsky (2006)– el *cuestionamiento a los lugares escolares* que acarrea el fenómeno de la escolarización a tan temprana edad. En este sentido, señalamos que a diferencia del resto de los niveles del sistema educativo donde cada grupo de alumnos y alumnas se identifica respondiendo al criterio de gradualidad con que se organiza el sistema –por ejemplo, en las escuelas primarias primer

grado, segundo grado, etc.– en el ciclo maternal, en lugar de hacer referencia a una característica propia del dispositivo escolar se recurre a características evolutivas de los alumnos y alumnas. Se utilizan categorías basadas en el hecho de que se alimentan de leche materna o que han adquirido habilidades motoras que posibilitan el desplazamiento autónomo: “sala lactantes” para los bebés de 45 días a 1 año de edad y “sala deambuladores” para el grupo de niños y niñas de 1 a 2 años de edad.

Este breve pasaje por los usos del lenguaje habilita una aclaración necesaria cuando el objeto de estudio es la escolarización de la primera infancia; tal el caso del presente estudio: el jardín de infantes es escuela y muchos de sus alumnos y alumnas son bebés.

2. El nivel Inicial: siempre creciente, siempre insuficiente

En consonancia con el reconocimiento de los jardines maternales y de infantes en tanto instituciones escolares, se observa un notorio crecimiento de la población que asiste a éstas, a cada vez más temprana edad.

Si bien en el presente trabajo tomamos como contexto de análisis el caso de la Caba, cabe mencionar que la escolarización de la primera infancia ha pasado a ser fuente de preocupación internacional y ha adquirido un lugar central en las agendas políticas y educativas de diversos Estados. Tan solo a modo de ilustración, vemos que en 2013 la Comisión Europea recomendó a los Estados miembros de la Unión Europea (UE) invertir en la infancia como modo de “romper ciclos de desventajas” (Unión Europea, 2013, p. 5). Por el lado de la región iberoamericana, el documento *Metas 2021 – La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, estableció el objetivo de “aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo” (Meta general tercera). De esta manera, los países de la región se comprometieron a que el 100% de los niños y las niñas a partir de los 3 años de edad, y entre el 20% y el 50% de los niños y las niñas de 0 a 3 años, reciban atención educativa temprana para el año 2021 (OEI, Cepal & Secretaría General Iberoamericana, 2010).

3 Contenidos curriculares de tradición académica, agrupamiento de niños y niñas según sus edades cronológicas, son ordenamientos de los que no ha quedado exento el Nivel Inicial y que reflejan la tendencia a la mimetización con los formatos escolares en la defensa de su carácter educativo (Brailovsky, 2006, Terigi, 2012).



Específicamente en Argentina, aunque la legislación nacional estipula la obligación de la sala de 4 años de edad y propone la universalización de la de 3 (Ley de Educación Nacional 26.206, Artículo 18 y 19. Congreso Nacional de Argentina, 2006), en la Caba hay una disposición constitucional que establece que “La Ciudad asume la responsabilidad indelegable de financiar la educación pública, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades a partir de los 45 días de vida, hasta el Nivel Superior, con carácter obligatorio desde el preescolar [...]” (Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, Capítulo III, Artículo 24. Convención Constituyente de la Ciudad de Buenos Aires, 1996).

De acuerdo con esta normativa que determina que debe garantizarse la vacante en la educación pública desde los 45 días de edad, la escolarización se ha ido expandiendo hacia extremos impensados, y se ha adelantado a momentos cada vez más próximos al nacimiento. Con base en los datos oficiales de

matrícula y en las proyecciones poblacionales disponibles⁴, la tasa de escolarización en 2014 para la edad 5 años en la Caba, es del 92.91%, estimándose para los niños y las niñas de 4 años de edad una cobertura del 82,99 %. Para los niños y las niñas de 3 años, actualmente se estima una cobertura del 64.55%, y para el ciclo maternal –de 0 a 2 años–, ésta se limita al 14.71%.

En referencia a los orígenes del Nivel Inicial en América Latina Alberto Martínez-Boom señala que la creación de instituciones oficiales por el Estado “va a generar una demanda que no cesará de crecer” (2004, p. 140), en la Caba parece estar dándose una situación similar. Si bien a medida que se reduce la edad cronológica, la tasa escolar disminuye, la asistencia a la escuela por los más pequeños presenta un crecimiento constante, y el interjuego entre oferta y demanda retroalimentándose puede deducirse de las estadísticas de la Tabla 1:

Tabla 1. Caba. Matrícula salas de 0 a 3 años. Educación común, 2002–2012⁵.

	Estatad*	Dif %	Privado*	Dif %	Demanda Insatisfecha**	
2002	12.120		15.931		4393	
2003	12.385	2,19%	17.582	10,36%	4970	13,13%
2004	12.316	–0,56%	18.688	6,29%	5299	6,62%
2005	12.027	–2,35%	19.391	3,76%	6116	15,42%
2006	12.685	5,47%	20.285	4,61%	6047	–1,13%
2007	13.467	6,16%	23.174	14,24%	6951	14,95%
2008	13.491	0,18%	23.937	3,29%	6431	–7,48%
2009	14.275	5,81%	24.681	3,11%	4582	–28,75%
2010	14.987	4,99%	25.063	1,55%	6091	32,93%
2011	15.897	6,07%	25.583	2,07%	5629	–7,58%
2012	17.773	11,80%	26.657	4,20%	5518	–1,97%
2002–2012		46,64%		67,33%		

* **Fuente:** Elaboración propia con base en Argentina, Ministerio de Educación. DiNIECE

** ACIJ, *Falta de vacantes en el nivel inicial de la Ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, 2013. Hasta 2008 incluye de 0 a 5 años.

4 Proyecciones poblacionales provistas por la Gerencia Operativa de Información y Estadística Educativa (Goiee). Ueicee, Ministerio de Educación de Caba.

5 Primer y último año con datos sobre demanda insatisfecha disponibles.

Las cifras de la Tabla 1 reflejan varios aspectos de la expansión cuantitativa de los niños y las niñas escolarizados entre 0 a 3 años de edad en la Caba. En primer lugar, su enorme incremento: en 10 años se han incorporado al sistema educativo más de 16.000 alumnos y alumnas de entre 45 días a 3 años de edad. En segundo lugar, mientras se eleva significativamente la matrícula en las escuelas públicas (46.64%), para el mismo período se da un crecimiento mayor de la matrícula proveniente del sector de gestión privado (67.33%). El Nivel Inicial en la Caba no estaría exento de un fenómeno que se repite en el resto de los niveles: la privatización de la matrícula (Narodowski & Moschetti, 2015), siendo gran cantidad de familias las que deciden asumir el esfuerzo de afrontar una cuota mensual a fin de escolarizar a sus bebés y niños o niñas pequeños. Por último, las cifras de las “listas de espera” denotan una persistente demanda insatisfecha. La tendencia creciente a institucionalizar el cuidado de los más pequeños parece generar una demanda que supera la oferta disponible, independientemente del ritmo de crecimiento de esta última.

Es necesario, además, señalar que la educación inicial en el país se organiza bajo un conjunto sumamente heterogéneo de modos de provisión—configuración que suele reproducirse en el conjunto de la región iberoamericana—, acarreado una gran superposición de responsabilidades e incumbencias de diferentes áreas del Estado, del sector privado y de organizaciones de la sociedad civil (Itzcovich, 2013, Redondo, 2012, Unicef & Unsam, 2011, entre otros). Mientras que el Nivel Primario se ha expandido sobre la base de un modelo institucional único, el Nivel Inicial sustenta su crecimiento sobre una variedad de dispositivos institucionales (Diker, 2001, Tuñón, 2010).

Específicamente para la Caba, al analizar la cantidad de alumnos y alumnas en Nivel Inicial, es necesario tener en cuenta que gran parte de los bebés y niños y niñas pequeños asisten a modalidades educativas alternativas. La mayor parte de estas ofertas son gestionadas

desde el ámbito privado⁶, mientras que otro conjunto es ofrecido desde el propio Estado que habilita espacios alternativos al sistema oficial, en su mayor parte, en gestión asociada con Organizaciones de la Sociedad Civil. Son ofertas que podemos agrupar bajo la categoría de *no incorporadas a la enseñanza oficial*⁷; es decir que no son reconocidas como instituciones escolares por el Estado, y que en su conjunto, como puede observarse en la Tabla 2, absorben parte importante de la matrícula total del sistema educativo.

Tabla 2. Caba. Nivel Inicial. Educación Común. Matrícula s/ sector de gestión e incorporación a la enseñanza oficial, 2014.

	Privado	Estatal	%
Incorporado a la enseñanza oficial	68.430	52.354	81,23%
No incorporado a la enseñanza oficial	17.308	10.600	18,77%
Total	85.738	62.954	100%

Fuente: Elaboración propia con base en Argentina, Ministerio de Educación, DiNIECEy Buenos Aires, Ministerio de Hacienda, DGEyC.

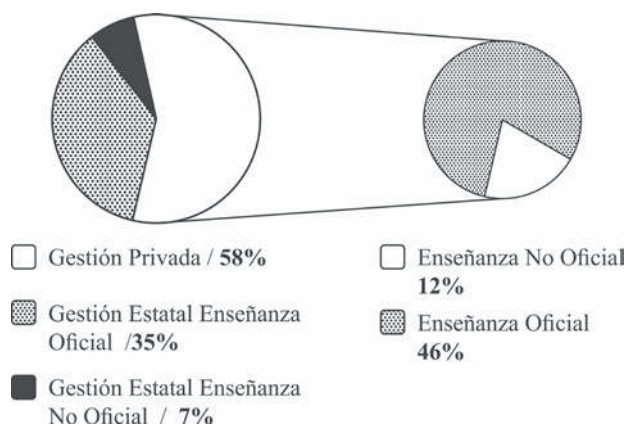
Nota: La categoría No incorporado a la enseñanza oficial incluye Instituciones privadas del Riea, enmarcadas en la Ley N° 621; el Programa Primera Infancia del Ministerio de Educación de Caba; los Centros de Primera Infancia, Centros de Desarrollo Infantil y Centros de Acción Familiar del Ministerio de Desarrollo Social.

Considerando la pertenencia o no al sistema de enseñanza oficial y el sector de gestión, la matrícula queda distribuida del siguiente modo (Gráfico 1):

6 Son en su mayoría instituciones que surgieron como guarderías y posteriormente pasaron a regularse por las autoridades educativas según la Ley N°621.

7 La incorporación a la enseñanza oficial en la Argentina se rige por el Decreto N° 371/64. “La incorporación es el medio por el cual el Estado reconoce la enseñanza que imparten los institutos privados” (Decreto N° 371 de 1964, Capítulo I, Artículo 1).

Gráfico 1. Caba. Nivel Inicial. Educación Común. Matrícula s/ sector de gestión e incorporación a la enseñanza oficial, 2014.



Fuente: Elaboración propia en base a Argentina, Ministerio de Educación, DiNIECE y Buenos Aires, Ministerio de Hacienda, DGEyC.

El Gráfico 1 demuestra que un 19% de los alumnos y alumnas asiste a instituciones que son reconocidas por las autoridades como no oficiales. Además, el sector privado cobra un protagonismo impactante absorbiendo un 58% del total de la matrícula.

Por otro lado, si bien el sector no incorporado a la enseñanza oficial gestionado por parte del Estado representa al momento tan solo un 7% del total, no puede dejar de mencionarse que el crecimiento de estas modalidades en los últimos años ha sido sumamente relevante. En la Caba, a fin de dar respuesta al déficit de cobertura, el Gobierno ha adoptado una política de optimización de los recursos limitados disponibles mediante la apertura de estas modalidades alternativas⁸, dirigidas con exclusividad a poblaciones con un alto índice de necesidades básicas insatisfechas. Esta política costo-efectiva ha generado controversias desde diferentes actores sociales, poniendo en discusión la calidad de los servicios que se ofrecen, ya que responden a lógicas de menores exigencias en cuanto a la infraestructura,

⁸ Una de las principales modalidades de gestión asociadas con ONGs son los Centros de Primera Infancia, dependientes del Ministerio del Desarrollo Social. Fueron creados en el año 2009 mediante el Decreto N° 306. La matrícula a mediados del 2014 era de 6400 niños y niñas (www.buenosairesciudad.gob.ar). Este dato, en relación con los 3.000 niños y niñas atendidos para el 2011, estaría indicando un crecimiento del 213% en tres años.

a los niveles de profesionalización del personal a cargo de los niños y las niñas, y a las supervisiones pedagógicas (Faur, 2010, Redondo, 2012, Repetto, Langou & Aulicino, 2012, Sverdlick, 2007, entre otros).

En síntesis, la obligación que compele al Estado de la Ciudad de Buenos Aires a garantizar las vacantes desde los 45 días de vida, el significativo crecimiento de la escolarización temprana acompañado de la privatización de la matrícula, las diversas formas de oferta educativa en que se da respuesta a una demanda siempre insatisfecha, ha vuelto a la escolarización de la población en sus primeros años de vida en la Caba objeto de debates políticos y reclamos sociales. A su vez, la constituye como un caso paradigmático a los fines de analizar sentidos subyacentes en esta tendencia a escolarizar bebés y niños y niñas pequeños.

3. Sentidos explícitos: al jardín se va a aprender

No es necesario retroceder muchos años para dar con una época en que la familia era considerada el espacio privado privilegiado para la educación de los niños y las niñas más pequeños, y se esperaba que fueran los padres y madres –especialmente éstas– quienes asumieran la responsabilidad por las tareas de crianza. Sin embargo, como señala Castro, Vander-Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas & Tello-Viorklumds (2013), las formas en que se cría a los niños y las niñas cambian según la cultura, los modelos mentales y los nuevos inventos tecnológicos.

La institucionalización de los bebés y los niños y las niñas pequeños surgió a partir de la necesidad de sostener la crianza por un medio alternativo al del grupo familiar de pertenencia (Argentina, Ministerio de Educación y Justicia & OEA, 1986, López, 2004, Unicef & Unsam, 2011). Pero el ingreso de la mujer a la fuerza laboral, responde al interrogante del crecimiento sostenido y pronunciado de la demanda, tan solo en parte. Por ejemplo, la extensión de la licencia con goce de sueldo por maternidad, bien podría ser uno de los focos de los reclamos por los derechos de la infancia: extender el salario durante meses (o años) mientras perdure

la más exigente función materna. Sin embargo, lo que se impone en la agenda política es el reclamo de vacantes en instituciones educativas (Snaider, 2014).

En este sentido, María Emilia López (2004) señala que hay un desplazamiento con respecto al origen de los jardines maternos: “No se inventaron porque algún equipo de especialistas descubrió que con escolarización más temprana habría mejores aprendizajes, garantías de mayores índices de alfabetización, ciudadanos en mejores condiciones de llegar al mundo laboral” (López, 2004, p. 1).

En línea con este desplazamiento señalado, las autoridades atribuyen la demanda creciente a la existencia de un cambio cultural que lleva a que “cada vez más, los padres elijan dejar a sus hijos en los jardines maternos o escuelas infantiles antes que con un familiar o miembro de su comunidad inmediata” (Repetto et al., 2012, p. 48). Cambios culturales que se dan en relación con la familia, la maternidad, las pautas de crianza, la concepción de la niñez y su desarrollo, y la función que cumplen las instituciones de educación inicial.

Hacia finales del Siglo XX se fue avanzando en la construcción de un paradigma diferente: se fue dejando atrás un modelo tutelar en el que el niño o niña era considerado tan sólo un “menor” y un sujeto pasivo, y se modificó la representación de la infancia reivindicando su carácter como sujeto de derechos⁹ (López, Rodríguez & Tomassino, 2012, Malajovich, 2010). En este contexto, las ciencias “psi”, como la psicología infantil y la pedagogía, contribuyeron a modificar la concepción del niño o niña centrando la mirada en sus necesidades, y sustentaron la definición de la identidad pedagógica del Nivel Inicial, intentando el reconocimiento de los potenciales de aprendizaje en los primeros años de vida y las consecuencias de no ofrecer la estimulación adecuada en esta etapa crítica de la vida (Diker, 2001, Malajovich, 2010).

La temprana institucionalización ya no puede concebirse tan sólo como relevo de los sujetos adultos responsables de la crianza

durante su jornada laboral, “sino como reconocimiento del sentido que tiene para el desarrollo infantil la participación de los niños y las niñas en situaciones educativas valiosas y variadas a cargo de personal especializado” (Terigi, 2012, p. 126). Los debates acerca de la especificidad pedagógica del nivel instalarán definitivamente la idea de que la educación inicial cumple una función en relación con el desarrollo evolutivo infantil, y en esta línea se fue avanzando “de la educación inicial para pocos, a la educación para todos” (López et al., 2012, p. 5).

Es en este contexto que desde fines de los años sesenta del siglo XX, las prácticas que tradicionalmente eran circunscriptas a la acción familiar–maternal se fueron desplazando progresivamente a favor de su incorporación en el sistema educativo (Martínez–Boom, 2004, Narodowski, 2013).

Sin embargo, este adelantamiento del ingreso de los niños y las niñas a la escuela es paradójal, en el sentido de que se desarrolla en un contexto de discursos extendidos sobre la crisis de la institución escolar (Terigi, 2012). Al mismo tiempo en que el formato escolar se encuentra sumamente cuestionado, también la legitimidad estatal que supo sustentar la creación y expansión de los sistemas educativos nacionales se halla en crisis. De todas maneras se observa que la escolarización se adelanta, y conlleva la extensión del principio de infancia como *razón de Estado*¹⁰ a edades cada vez más tempranas (Narodowski, 2013). Esto refuerza, a nuestro entender, la hipótesis de que no sólo no se ha encontrado aún una idea superadora para pensar lo escolar, sino que el fenómeno en cuestión requiere ser comprendido en un contexto de cambios culturales más profundos. Es dable preguntarse cuáles son los cambios culturales y demográficos implícitos en los argumentos de más vacantes disponibles; adoptar un abordaje situado y contextual, una perspectiva en la que adquieran centralidad los entramados relacionales y las especificidades del contexto (Ospina & Aguilar–Forero, 2015), para comprender por qué aquellos tiempos en que se esperaba que las mujeres de la

9 Existe consenso con respecto al hecho de que la Convención de los Derechos del Niño en el año 1989 es uno de los hitos en ese sentido.

10 Para mayor profundidad en este concepto, véase Narodowski (1999).



familia educaran a sus bebés, son percibidos por las nuevas generaciones como tiempos exageradamente lejanos y completamente ajenos.

4. Sentidos implícitos: adiós al sacrificio paterno

Este nuevo escenario de escolarización de bebés y niños a edades cada vez más tempranas supone que padres y madres ya no se encargan directamente de sus hijos e hijas, sino que lo hacen por intermedio de una escuela y de unos maestros y maestras. ¿Es por una necesidad laboral? ¿Es porque actualmente se entiende que el jardín cumple una función pedagógica esencial? Es probable. Pero aun así, es necesario entender el nuevo escenario en el contexto de una cultura que ya no legitima el sacrificio paterno por el bienestar de los hijos e hijas.

Aún en el caso de padres y madres de muy bajos recursos económicos, la vieja cultura posfigurativa –para la cual el valor supremo es la experiencia y la adultez y la vejez deben ser honradas y admiradas– (Mead, 1970, Narodowski, 2011), designaba con la palabra “sacrificio” aquella característica de la actividad paterna por medio de la cual los adultos resignan bienestar propio a favor del bienestar, y en última instancia, de la felicidad de sus hijas y sus hijos. Estos se encuentran, se supone, en una posición de vulnerabilidad y de necesidad de cuidado tal, que la persona adulta a cargo no solamente requiere constituirse en un ejemplo legítimo sino también “darlo todo” y “darse a sí misma” por el bien de los hijos y las hijas.

El *desiderátum* de la sociedad moderna respecto de la protección a de los menores lo configuraron los adultos (padres, madres, docentes) que lo daban todo –en un sentido literal– por sus menores a cargo (hijos e hijas, alumnos y alumnas); que se brindaban en cuerpo y alma por ellos; que estaban dispuestos a ejercer sacrificios absolutos, pagados a veces con su salud o con su vida misma, por el bienestar y la felicidad de sus hijas e hijos (Narodowski, 2011).

Como hemos analizado en otro trabajo (Narodowski, 2016), el Holocausto/Shoá,

como toda gran tragedia de la modernidad, ha brindado testimonios múltiples respecto del sacrificio de padres, madres y docentes en pos del bienestar de hijos e hijas, y alumnos y alumnas. Entre ellos, es ampliamente conocida la epopeya de Janusz Korczak quien, a pesar de haber salvado su propia vida, la opción por los niños que tenía a cargo (“*mis niños*”, dirá la leyenda que los llamaba el *Maestro Korczak*) lo llevó a acompañarlos a la cámara de gas y, por lo tanto, a morir junto a ellos, garantizando, en ese periplo, el mayor cuidado y protección posible (Naranjo, 2001).

En esta vieja cultura posfigurativa a los niños y las niñas se les protege. Al fin de cuentas, Janusz Korczak no hizo otra cosa que ser consecuente con su propia idea de amor y cuidado de los niños, aún en el peor de todos los escenarios posibles: en sus libros y escritos este Maestro nos había mostrado cuál era la forma correcta y verdaderamente humana de amar a los niños y las niñas¹¹ y, consecuente con sus propios postulados, tuvo la valentía de llevar sus ideas hasta sus últimas consecuencias trágicas.

Ya en el plano de la ficción, otro ejemplo que conforma un panegírico de la protección de los niños y las niñas para nuestra cultura moderna lo constituye la película ganadora de tres premios de la Academia *La vida es Bella*, de Roberto Benigni¹². La obra tiene la enorme virtud de dramatizar la experiencia en un campo de concentración nazi, en el que un prisionero judío hace lo imposible para que su hijo, prisionero junto a él, no solamente sufra menos que los adultos, sino que, en la medida de lo posible, ni siquiera perciba la naturaleza de los horrores a los que está asistiendo y de los que es víctima. También en este caso la protección de la pureza infantil es absoluta, como igualmente lo es el sacrificio de su padre, quien relega las pequeñas porciones de bienestar personal a las que podría acceder en ese infierno, a favor del bienestar de su hijo y, recíprocamente, opta por mayores pesares en su detención en la medida en que eso le pueda servir para ahorrarle mayores pesares al niño.

11 Puede verse, por ejemplo, Janusz Korczak (1985).

12 Roberto Benigni (Director), *La vita è bella* [Película], Miramax International, 1997.

En rigor, la película *La Vida es bella* parece terminar mostrando una suerte de posición conscientemente autista, en la que al niño se le pretende ahorrar el más elemental principio de realidad con tal de salvaguardar la entereza de la puerilidad infantil: para los niños y las niñas, la vida siempre debe ser bella.

Es que es en el sacrificio en donde estaba sólidamente basado el amor a los hijos e hijas. Por eso, la queja frente al sacrificio no era procedente ya que en el sacrificio adulto era donde padres, madres y docentes hallaban su identidad como tales. Las letras del Tango Argentino son bien elocuentes de cómo la cultura popular recogía la experiencia de ser padres o madres, y de ser hijo o hija, reconociendo el sacrificio como uno de sus principales pilares. Entre muchas otras puede escucharse:

Sentí desde niño confianza en la vida
estando a tu lado ¿qué pude temer?
yo vi el sacrificio
yo vi tus heridas
luchando con todo
para no caer¹³.

Este viejo sacrificio adulto no implicaba una posición de mera provisión o una entrega ilimitada de bienes y símbolos. Al contrario, el sacrificio adulto en pos de los niños y las niñas era enteramente racional, y muchas veces implicaba la necesidad de negar lo que los niños y las niñas solicitaban, y hacerlo únicamente por su bien. Negación de la provisión de bienes, de actividades, de símbolos, incluso de cariño –aun poseyendo lo demandado– era el máximo sacrificio posible. Sacrificio por partida doble: para garantizar el bienestar y el beneficio presente o futuro de hijos e hijas, y alumnos y alumnas, se brindaba todo lo que las personas menores necesitaban –incluso lo que no se tenía– y, con dolor, se les negaba a los niños y las niñas aquello que a veces se poseía, si es que se consideraba perjudicial para ellos y ellas.

La respuesta esperada, efectivamente constituida y que se construye por la infancia respecto del sacrificio paterno ha sido, a la vez, el respeto y el agradecimiento: el sacrificio por el otro–niño ha formado parte de la constitución

misma de la identidad adulta de nuestra cultura posfigurativa, y lo único que pretende a cambio es apenas el reconocimiento simbólico de su existencia. El sacrificio paterno o materno no demandaba ni requería compensación material, aunque sí es esperable por un “buen hijo” o de un “buen alumno” el reconocer lo actuado por el otro–adulto. Reconocimiento que, en muchas ocasiones, no era posible en el momento en el que se atravesaba el lugar filial o pedagógico, pero que de alguna manera debía materializarse –y así acontecía– como parte de la llegada de ese individuo menor al mundo adulto.

Es cierto que el sacrificio en función de lo infantil no era representado unívocamente en nuestra vieja modernidad posfigurativa. Muchas investigaciones –especialmente las de carácter etnográfico– que intentaron captar la dinámica íntima de los procesos de apropiación de la cultura escolar por parte de los sectores sociales más empobrecidos de la población, han encontrado que el sacrificio no era naturalmente aceptado y las resistencias eran múltiples.

Pero este tipo de sacrificio no es equivalente al sacrificio adulto en función de sus descendientes y del alumnado: mientras uno es entrega, compromiso y postergación ilimitada del deseo, el sacrificio de los más pobres en el sistema educativo no es otra cosa que desacomodamiento e impaciencia frente a una situación escolar tan extrañamente diferente a sus experiencias culturales y de clase social. En este caso, el diferimiento no es *sine die*, como el de los individuos adultos de la modernidad –que a lo sumo sentían la satisfacción del deber cumplido–, sino que tiene un plazo fijo más cercano o más lejano, dependiendo de la situación.

Por supuesto, la sociología ha producido diversos estudios que muestran con evidencia confiable que este sacrificio adulto tiene diferentes formas de realización en contextos socioculturales diversos: el estudio ya clásico de Sue Middleton, Ashworth y Braithwaite (1997) muestra, para el caso inglés, que en términos relativos el sacrificio de los padres y las madres respecto de sus hijos y sus hijas es inversamente proporcional a su nivel socioeconómico; en otras palabras, cuanto más pobre es un hogar, una proporción mayor de sus

13 Padre mío, letra y música de Ricardo Cardé. Disponible en <http://www.tangolettras.com.ar/letra-de-padre-mio-version-completa-6277> [Consultado 27/05/2016].



recursos se destinará al cuidado de los hijos y las hijas. La investigación encontró, incluso, padres y madres de sectores socioeconómicos muy bajos, que en los hechos son más pobres que los propios hijos e hijas bajo su cuidado.

El mandato cultural posfigurativo era, pues, de cumplimiento inexorable para quienes ocuparan el lugar de personas adultas: hacia las hijas y los hijos, el sacrificio. Por supuesto, en el mundo adulto existía una división de roles y funciones al respecto, que fueron variando en función de épocas y de espacios territoriales; las madres cumplían funciones diversas respecto de los padres o de los otros miembros de la familia, y los maestros y maestras, a su vez, se diferenciaban por su actuación de todo el grupo familiar. Pero el conjunto adulto reproducía pautas posfigurativas de crianza, y el sacrificio era una parte ineludible de ellas. Incluso aquellos sujetos adultos que no tenían hijas o hijos eran sindicados como responsables por los hijos e hijas de los otros. No hablamos ya de los sacerdotes católicos (romanos) que en virtud del celibato no tienen hijos ni hijas y que, paradójicamente, y siguiendo la línea explicativa aquí trazada, eran (y son) llamados padres. Incluso aquellos que por vicisitudes de la vida social no alcanzaron el grado de paternidad que era visto como normal para la vida adulta —el tener hijos no era una elección—: a ellos también se les requería, de hecho, un compromiso. Al menos con su obligación de no dejar de “dar el ejemplo”.

Al contrario, quienes no cumplieren con este mandato eran percibidos bajo una conducta caracterizada como “inapropiada” desde el punto de vista moral. Incluso las sociedades podían disponer de recursos legales y coactivos que podrían llegar a acarrear severos trastornos hacia padres y madres que no protegieran a sus hijos e hijas, implicando desde la pérdida de su tutela hasta penas de multa o prisión, cuando se consideraba que supeditar el beneficio propio en detrimento de la felicidad de los hijos e hijas ponía en riesgo la salud física o psíquica de las personas menores.

Pero las cosas han cambiado y el autogobierno y la responsabilidad por los propios actos ya no son un valor que merezca ser destacado, y mucho menos lo será el sacrificio

para que otros alcancen ese devaluado logro. Nuestra cultura ahora es prefigurativa en los términos de Mead (1970), y apenas considera el sacrificio por los hijos e hijas y por los alumnos y alumnas, una acción que a veces es menester ejercer inexorablemente porque en ciertos márgenes etarios o actitudinales aún no es posible confiar en los niños, niñas o adolescentes una práctica susceptible de reconocimiento (Narodowski, 2016). Ya nadie se vanagloria públicamente ni parece sentirse orgulloso íntimamente por las privaciones o las postergaciones a las que tuvo que acometer por el hecho de criar a una persona menor.

¿Qué queda pues, del sacrificio por los hijos y las hijas, por los más pequeños, como virtud propia del viejo mundo adulto? Cada vez menos, en la crianza familiar de los bebés, que tiende a ser “tercerizada” en instituciones escolares especializadas en recién nacidos. Así, el sacrificio sólo se ejerce frente a situaciones extremadamente delicadas, por lo que hasta la misma palabra “sacrificio” necesita de no pocos aditamentos para mantener su vigencia. Para la vida cotidiana, lo ideal es contar con recursos (humanos, tecnológicos, financieros, institucionales) que sustituyan el sacrificio adulto por la comodidad de las soluciones de la crianza *pret à porter*: Las escuelas maternas cumplen buena parte de esta expectativa, sobre todo en sectores medios y altos de la sociedad no acuciados por el trabajo paterno/materno y donde la asistencia del bebé al jardín es una opción no compulsiva. Futuras investigaciones deberían dar cuenta pormenorizadamente de esta cuestión.

¿Es este cambio en las pautas de crianza y en la escolarización de bebés un giro que tiende a la estatalización de los cuerpos? (Foucault, 1985). Es difícil sostener esta hipótesis; más bien tendemos a conjeturar que una sociedad post sacrificial —en el sentido de Lipovetsky (1992)— parece sostener cada vez menos ligazones entre viejas y nuevas generaciones que tiendan a que aquéllos se sacrifiquen —o sacrifiquen sus pretensiones— en función del cuidado y la protección de éstos. El Estado, por su parte, parece construir una respuesta blanda, de satisfacción del cliente, para sostener esta elusión respecto de los roles prefigurativos en la crianza de los bebés.

Lista de referencias

- Argentina, Ministerio de Educación y Justicia & OEA (1986). *Situación de los Jardines Maternales en Capital Federal, 1984–1985*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003336.pdf>
- Brailovsky, D. (2006). *Revoluciones silenciosas. El jardín de infantes y el homeschooling como tentativas de reinención de lo escolar*. En M. Narodowski & D. Brailovsky (comps.) *Dolor de Escuela*, (pp. 131–152). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Brailovsky, D., Herrera, S., Salinas, S. & Santa Cruz, E. (2002). *Didáctica de la crisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Burgos, N. & Silva, M. (2013). Los maestros del nivel inicial, entre la cualificación y la proletarianización. Reflexiones sobre debates que continúan vigentes. *RELAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2, pp. 27–38.
- Caputo, M. & Gamallo, G. (2010). La calidad del jardín maternal y su influencia en el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 849–860. Recuperado de: URL <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/75/33>
- Castro, P. J., Van-der-Veer, R., Burgos-Troncoso, G., Meneses-Pizarro, L., Pumarino-Cuevas, N. & Tello-Viorklumds, C. (2013). Teorías subjetivas en libros latinoamericanos de crianza, acerca de la educación emocional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 703–718. Doi :10.11600/1692715x.11217060213.
- Congreso Nacional de Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional 26.206, Artículo 18*. Buenos Aires: Congreso Nacional de Argentina.
- Convención Constituyente de la Ciudad de Buenos Aires (1996). *Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires: Convención Constituyente de la Ciudad de Buenos.
- Diker, G. (2001). *Organización y perspectiva de la Educación Inicial en Iberoamérica, principales tendencias*. Madrid: OEI. Recuperado de: <http://www.oei.es/inicial/articulos/>
- Faur, E. (2010). Lógicas en tensión. Desencuentros entre oferta y demanda de servicios de cuidado infantil en Buenos Aires. *Revista de Ciencias Sociales*, 27, pp. 68–81.
- Foucault, M. (1985). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Itzcovich, G. (2013). *La expansión educativa en el nivel inicial durante la última década, Cuaderno n° 16, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*. Recuperado de: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_16_nivel_inicial.pdf
- Korszack, J. (1985). *Cómo amar a los niños*. México, D. F.: Trillas.
- Lipovetsky, G. (1992). *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. París: Gallimard.
- López, M. E. (2004). Los bebés en el jardín. *Revista Punto de Partida*, (2). Recuperado de: http://www.colegioimi.net/uploads/2/3/2/3/23231948/los_bebes_maternal.pdf
- López, N., Rodríguez, J. & Tomassino, M. (coords.) (2012). *La Situación de la Primera Infancia en Argentina. A dos décadas de la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño*. Córdoba: Fundación Arcor. Recuperado de: http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_publicacion/informe_arcor_0.pdf
- Malajovich, A. (2010). Deudas educativas con la primera infancia. *Voces en el Fénix*, 3, pp. 34–37.
- Martínez-Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Bogotá, D. C.: Anthropos.
- Mayol-Lasalle, M. (2002). Legislación del cuidado y la educación temprana: Una deuda con la primera infancia. En L. Pitluk



- (comp.) *La Educación Maternal III. Un Desafío a Favor de la Primera Infancia*, (pp. 39–52). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación*. Barcelona: Gedisa.
- Middleton, S., Ashworth, K. & Braithwaite, I. (1997). *Spending on Children, Childhood Poverty and Parental Sacrifice*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Naranjo, R. (2001). *Janus Korszack, maestro de la humanidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Narodowski, M. (2011). No es fácil ser adulto. *Revista de Educación y Pedagogía, (Medellín)*, 23 (60), pp. 101–114.
- Narodowski, M. (2013). Políticas públicas e infancias: Deseos y límites a la igualdad en educación. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (54), pp. 551–570. Doi: 10.1590/S1413-24782013000300003.
- Narodowski, M. (2016). *Un Mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*. Buenos Aires: Debate.
- Narodowski, M. & Moschetti, M. (2015). The growth of private education in Argentina: Evidence and explanations. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45 (1). Doi: 10.1080/03057925.2013.829348.
- OEI, Cepal & Secretaría General Iberoamericana (2010). 2021, *Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento Final*. Madrid: OEI. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>
- Ospina, H. F. & Aguilar-Forero, N. (2015). Editorial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 535–544. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2034/631>
- Pitluk, L. (2002). El jardín maternal: Una institución educativa. En L. Pitluk (comp.) *La Educación Maternal III. Un Desafío a Favor de la Primera Infancia*, (pp. 6–21). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ponce, R. (2006). Los debates de la educación en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En A. Malajovich (comp.) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: Una mirada latinoamericana*, (pp. 19–102). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Redondo, P. (2012). Políticas en debate: La atención educativa de la primera infancia en la Argentina. *Propuesta Educativa*, 37, pp. 6–16.
- Repetto, F., Langou, G. D. & Aulicino, C. (2012). *Cuidado Infantil en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ¿La disyuntiva entre pañales y pedagogía?* Buenos Aires: Cippec.
- Snaider, C. (2014). *El nivel inicial en la Ciudad de Buenos Aires. Lógicas que ordenan ofertas crecientes y diversas*. Tesis para optar el título de Magister en Administración de la Educación, Escuela de Gobierno, Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina.
- Sverdlick, I. (coord.) (2007). *La situación de la primera infancia en la provincia de Buenos Aires. La acción de las organizaciones y movimientos sociales*. Buenos Aires: Unipe. Recuperado de: <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2011/11/Ingrid-Sverdlick.pdf>
- Terigi, F. (2012). La escolarización como política hacia la primera infancia. En E. Duro (ed.) *Crecer Juntos para la Primera Infancia. Encuentro Regional de Políticas Integrales 2011*, (pp. 125–129). Buenos Aires: Unicef.
- Tuñón, I. (2010). Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 903–920. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/79/37>
- Unicef & Unsam (2011). *Servicio de Atención a Niños y Niñas de 45 días a 36 meses*.

Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Serv_Aten_Ninos_web.pdf

Unión Europea (2013). *Recomendación de la Comisión Europea. Invertir en la infancia: Romper el ciclo de las desventajas*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado de: http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh15/politicasocial/Documents/Recomendacion_de_la_Comision_Europea.pdf

Referencia para citar este artículo: Escobar–García, B. & Hincapié–García, A. (2017). *DAR LA PALABRA*. En torno al lenguaje de los niños y las niñas en la cárcel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 59-70.

DAR LA PALABRA. En torno al lenguaje de los niños y las niñas en la cárcel*

BIBIANA ESCOBAR–GARCÍA**

Directora de Investigaciones Universidad Autónoma Latinoamericana, Colombia.

ALEXÁNDER HINCAPIÉ–GARCÍA***

Profesor Universidad de San Buenaventura, Colombia.

Artículo recibido en febrero 26 de 2016; artículo aceptado en abril 8 de 2016 (Eds.)

Hurbinek, que tenía tres años y probablemente había nacido en Auschwitz, y nunca había visto un árbol; Hurbinek, que había luchado como un hombre hasta el último suspiro, por conquistar su entrada en el mundo de los hombres, del cual un poder bestial lo había exiliado; Hurbinek, el sinnombre, cuyo minúsculo antebrazo había sido firmado con el tatuaje de Auschwitz; Hurbinek murió en los primeros días de marzo de 1945, libre pero no redimido. Nada queda de él: el testimonio de su existencia son estas palabras mías
Primo Levi, 2012

• **Resumen (descriptivo):** este trabajo es parte de la investigación, los cuerpos de la excepción. *Maternidad e infancia en la cárcel*. Corresponde al referente teórico de una categoría vinculada al desarrollo del lenguaje de los niños en la institución carcelaria. El supuesto básico señala las condiciones de empobrecimiento del lenguaje en las cárceles y lo vincula a la suspensión antropológica mediante la cual allí se procede. Se asume que si bien la función habitual que se imagina para el sistema carcelario es la de normalizar a los sujetos, esta función da lugar a una más económica: proteger a la sociedad de los desechos antropológicos que repetidamente produce la Modernidad en el presente. No obstante, dicha protección sacrifica las condiciones de posibilidad de los niños que en la cárcel comparten la condena de sus madres.

Palabras clave: infancia, lenguaje, antropología, pedagogía, cárcel (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

GIVING THE WORD. Children's language in jail

• **Abstract (descriptive):** This paper is based on the research study titled *The bodies who are part of the exception: Maternity and childhood in jail*. Specifically, it corresponds to the theoretical

* Este artículo de reflexión hace parte del proyecto terminado “Los cuerpos de la excepción. Maternidad e infancia en la cárcel”, financiado por la Universidad Autónoma Latinoamericana y la Universidad de San Buenaventura. Está identificado con el Código: FT-INV-O12. El acta de inicio se firma en octubre del 2014 y la de cierre se firma el 19 de febrero del año 2016 y se identifica con el código INPR. 01. V1. El artículo se inscribe en las ciencias de la educación como área de conocimiento y puede considerarse como un trabajo de pedagogía general.

** Doctora en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Directora General de Investigaciones, Universidad Autónoma Latinoamericana. Correo electrónico: bibiana.escobar@unaula.edu.co

*** Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. Becario de Colciencias. Docente titular de la Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura (seccional, Medellín). Correo electrónico: alexdehg@yahoo.es



construction of a category related to the development of children's language within a correctional institution. The basic assumption indicates the conditions of language's impoverishment in prisons, linking it to the anthropological suspension caused by imprisonment. The original function of the prison system was to normalize and rehabilitate subjects, yet this idea has led to another function that is economic: to protect society from the anthropological waste produced by modernity. However, this protection sacrifices the conditions of possibility for children in jail who share their mothers' conviction.

Key words: childhood, language, anthropology, pedagogy, jail (Unesco Social Sciences Thesaurus).

DAR A PALABRA. Em torno da linguagem das crianças na prisão

• **Resumo (descritivo):** O trabalho aqui apresentado é parte da pesquisa: Os corpos da exceção. Maternidade e infância na cadeia. Em particular, corresponde à construção teórica de uma categoria ligada ao desenvolvimento da linguagem das crianças no seio da instituição da prisão. O pressuposto básico designa as condições de empobrecimento da linguagem nas prisões e faz ligação à suspensão antropológica por meio do que acontece lá. Presume-se que, se a função usual que é imaginada para o sistema prisional é normalizar aos sujeitos, essa função gerou um lugar mais econômico: proteger a sociedade de detritos antropológicos que produz repetidamente a Modernidade no presente. Contudo, essa protecção sacrifica as condições de possibilidade das crianças que na prisão compartilham a convicção de suas mães.

Palavras-chave: infância, linguagem, antropologia, pedagogia, prisão (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

–1. Introducción. –2. Contextualización del problema. –3. Antropología pedagógica e infancia. –4. Lenguaje y encierro. –5. Resultados y conclusiones. –Lista de referencias.

1. Introducción

Este artículo está asociado a la investigación terminada *Los cuerpos de la excepción. Maternidad e infancia en la cárcel*. El trabajo de campo se realizó en el Complejo Carcelario y Penitenciario Pedregal–Coped Medellín. La población con la cual se intervino, es decir, las madres y sus hijos encarcelados, tuvo una variabilidad entre doce y quince mujeres e igual número de niños y niñas. El enfoque de la investigación se puede denominar *hermenéutico–reconstructivo*. Por ello se entiende un trabajo autoreflexivo y crítico que supera la interpretación ingenua (Prior–Olmos, 2002). Es decir, el enfoque *hermenéutico–reconstructivo* se constituye en un tipo de conocimiento con dos aspiraciones de validez. La primera es teórica y, por lo mismo, universal. Se asume que el cometido de la teoría no es particularizar sino elevar sus postulados al registro de lo universal y necesario, para decirlo con Kant (2006). La segunda aspiración es

hipotética y empírica. Esto supone que la teoría depende de los datos, aunque no se reduce a ellos. Por lo cual, lo hipotético y lo empírico son acercamientos directos a la vida social. Las técnicas investigativas utilizadas fueron el diario de campo, la observación participante, la entrevista a profundidad, la crítica sistemática y permanente de los datos encontrados –mediante su triangulación– y la saturación de las categorías. Estas técnicas se pusieron en función de una comparación constante entre teoría y datos. El propósito central consistió en ampliar lo teórico desde los datos. En síntesis, se está señalando que el interés no ha sido el de presentar una descripción sumaria de la institución carcelaria, sino el de aportar a la discusión de los instrumentos teórico–metodológicos usados para analizar el problema planteado.

Siguiendo a Agamben (2006), el supuesto principal de la investigación informa que el preso es una *figura* animal con rasgos humanos. Esa *fisonomía* animal, formada con las

particularidades políticas del mundo moderno, esa *fisonomía* sostenida por el derecho, tiene una función social económica. Dicha función es la de señalar un límite antropológico que separa lo humano de lo inhumano, teniendo presente que solo la vida humana, es decir, la que ha sido reconocida como tal, *merece* ser vivida¹. El preso constituye lo exterior en el interior de lo antropológicamente reconocible. Está recluso en una zona de *suspensión* antropológica. Esto quiere decir que el hombre produce al hombre, mediante criterios de separación y exclusión.

En este sentido, la infancia y la maternidad no son exclusivamente un período evolutivo y una función natural, sino dos determinaciones históricas producidas socialmente, y por ello están sometidas a decisiones que escapan a la voluntad del sujeto. Ariès (1987) demuestra que la infancia no es lo mismo que los niños –si por ello se entiende la ‘criatura humana’–. Bastante escasa a lo largo de la historia, la infancia es una sensibilidad que se consolida entre los siglos XVIII y XIX como parte de los valores burgueses. Para Latinoamérica, Pedraza (2007) indica que esta sensibilidad se administra con criterios *raciales*, lo que implica que no para todos los niños puede actuar como recurso de protección. Por su parte, la maternidad, lejos de ser definida como una función natural (Badinter, 1981), hay que concebirla como parte de la producción y reproducción social de la heterosexualidad, separando, por ejemplo, la maternidad deseable –en términos de *raza* y clase social– de la maternidad desechable. Para decirlo de otra manera, a través de la maternidad se aseguran los recursos para que las sociedades occidentales confirmen la heterosexualidad como una obligación de la que depende la familia y el orden simbólico.

Con respecto al avance que se presenta en este artículo, el supuesto se liga al *desarrollo* del lenguaje de los niños dentro de la institución carcelaria. Subraya el empobrecimiento del lenguaje y lo vincula con la *suspensión* antropológica que la cárcel instituye. Basados en Vygotski (1996), es posible sostener que las relaciones del hombre consigo mismo, con los otros, con el mundo y con los objetos, no

son la expresión de meros reflejos empíricos. Al contrario, son relaciones creadoras que solamente son posibles a través del lenguaje. Por lo mismo, lo más significativo que el hombre crea se desprende de las posibilidades que el lenguaje le dona. De este modo, es prioritario preguntarse cuál es la deuda que tienen las sociedades con aquellos niños a los que se les ofrece las condiciones empobrecidas para el *desarrollo* de su lenguaje. Esto es, cuál es la responsabilidad moral con la *otra* infancia –la que se forma en el encierro–.

2. Contextualización del problema

La discusión sobre las cárceles no es nueva. Para Toro–Vanegas (2007), Colombia regula su sistema penitenciario a comienzos del siglo XX reiterando la necesidad de castigar la violación de la ley. Solamente en 1963 se establece que el fin de la cárcel es la rehabilitación y la resocialización más no el castigo. Con esto se quiere desplazar la idea de la justicia como venganza para concebirla en términos de adaptación social. Ya con la Constitución de 1991 se ratifica lo expresado en 1963, aunque afirmando un nuevo criterio, a saber: el fin último de la pena tiene que ser la reincorporación *armoniosa* del delincuente a la sociedad. El término *armonioso* tiene un tono humanista que se ocupa del delincuente pero no de la cárcel como institución social².

Foucault (1982) le hace una *mueca* al humanismo que se *adueña* del preso. El humanismo, lejos de significar un serio y radical cuestionamiento al sistema penitenciario, termina por reforzarlo. Es necesario establecer que reclamar la incorporación de reformas para habilitar mejores condiciones destinadas al preso, sin detenerse a problematizar el sistema que establece la cárcel como lugar de corrección, no es otra cosa que prolongar el poder que puede decidir sobre el encierro de los hombres. Es decir, el humanismo no cuestiona el porqué de la cárcel sino el porqué de sus condiciones. Subyace a cualquier buena intención de reforma, lo que es un recurso para relanzar la vigencia del sistema penitenciario

1 Esto tiene su revés: si hay vidas que *merecen* ser vividas, hay vidas que no merecen vivirse (Agamben, 2010a).

2 Para un análisis reciente sobre la situación penitenciaria, se recomienda el trabajo de Ossa-López (2016)



mediante su transformación, pero sin cuestionar la violencia que está a la base de dicho sistema.

La situación sustantiva es clara: las cárceles no son otra cosa que la crisis de su funcionamiento. Cabe preguntarse, como lo hace Foucault (1982), qué tipo de sociedades son aquellas que las reclaman como manifestación del poder de gobernar, cuando de las cárceles puede afirmarse no la voluntad por crear condiciones para el hombre, sino su capacidad para redoblar la destrucción que, previamente, ha expulsado determinadas vidas y distintos cuerpos al encierro. Por lo tanto, el endurecimiento de las penas, solicitud que no cesa cuando se gobierna gestionando la percepción de inseguridad, desnuda el fracaso del Estado con respecto a la justicia, de sus instituciones para crear condiciones para la vida y de la sociedad civil por su inclemente reclamo de más castigo. En esta misma dirección, Martyniuk afirma que: “La cárcel es un torbellino que se impone sobre unos cuerpos para dejar sobre seguro a otros. Engaño y resignación administrados” (Martyniuk, 2011, pp. 219–220). Por contradictorio que parezca, las cárceles no son expresión de la seguridad de una sociedad, sino la afirmación de la peligrosidad en la que ha caído la vida social, sobredeterminada por una política reducida al derecho (Benjamin, 2010, Foucault, 2002a y Agamben, 2010b).

En Colombia se ha discutido la situación de las cárceles –abandono, hacinamiento, epidemias, imposibilidad de redimir las penas y violación de derechos–. Iván Cepeda–Castro enfatiza que esta no es una situación ocasional o temporal. La Corte Constitucional así lo ha reconocido. Por lo cual se entiende que dicha situación es estructural y corresponde con “(...) un estado de emergencia permanente, de violación continua de todos los Derechos Humanos, un estado de emergencia endémico que se intenta reparar a través de paños de agua tibia, que se intenta suturar en algunas de sus múltiples heridas” (Cepeda–Castro, 2012, p. 18). En otras palabras, Cepeda–Castro está diciendo que la situación puede entenderse como un ‘estado de excepción’ –*Ausnahmezustand*– que, en el caso de los más vulnerables y tal como sostenía Benjamin

(2012), se constituye en la norma. El ‘estado de excepción’ es una figura singular del derecho con la cual, paradójicamente, éste se *suspende* a sí mismo, dando paso al ejercicio de un poder en la forma de la soberanía. Dicho de otra manera, ‘el estado de excepción’ es el recurso político mediante el cual se implanta el *orden* entre los más vulnerables. Con el ‘estado de excepción’ el uso de las libertades individuales se sacrifica en función, por ejemplo, del performativo reclamo de protección y seguridad (Agamben, 2014).

Durante el siglo XX, el ‘estado de excepción’ no es la respuesta a peligros reales que amenazan el porvenir de las naciones. El ‘estado de excepción’ responde más al abigarrado *placer* de declararlo que a la posibilidad de contener peligro alguno. Es por ello que en la historia política de Alemania, Agamben (2010a) encuentra que Auschwitz, La Solución Final y, en general, el Tercer Reich, no hubieran sido posibles sin la figura del ‘estado de excepción’ o, más preciso, de un *querido* ‘estado de excepción’. Así, el *campo* de concentración no resulta una extraña anécdota política, sino que puede pensarse como la consecuencia lógica de un ‘estado de excepción’ convertido en norma.

En Colombia se habla de ‘Estado de Conmoción Interior’ para connotar lo que se ha venido desbrozando. El capítulo V de la Constitución informa lo siguiente:

Artículo 213. En caso de grave perturbación del orden público que atente de manera inminente contra la estabilidad institucional, la seguridad del Estado, o la convivencia ciudadana, y que no pueda ser conjurada mediante el uso de las atribuciones ordinarias de las autoridades de Policía, el Presidente de la República, con la firma de todos los ministros, podrá declarar el Estado de Conmoción Interior, en toda la República o parte de ella, por término no mayor de noventa días, prorrogable hasta por dos períodos iguales, el segundo de los cuales requiere concepto previo y favorable del Senado de la República (República de Colombia, 2010, p. 107).

No obstante, Agamben (2010a, 2014) muestra que después de la Primera Guerra Mundial las democracias occidentales son sometidas a la remoción de sus bases. Basta mencionar el permanente desplazamiento del poder Parlamentario por el poder Ejecutivo. Una forma de concentrar el poder político en un mismo eje de fuerzas y de capacidad de decisión. En conjunto, esto configura al 'estado de excepción' como el verdadero paradigma de la política occidental. Colombia no escapa a ese paradigma. Cepeda-Castro (2012) recurre a esta figura para explicar el problema endémico de las cárceles y mostrar su funcionamiento no como algo eventual, requerido de ajustes humanistas, sino como aquello que se repite, incesante, convirtiendo las cárceles en una zona donde se desecha lo que previamente la sociedad establece que debe desecharse³.

En el mismo debate, y circunscrita al caso de las mujeres, Gloria Stella Díaz-Ortiz (2012, p. 23) sostiene que "(...) más del 75% de la población de mujeres en las cárceles no ha concluido sus estudios secundarios; un 75% procede de la zona urbana frente al 24 % de la zona rural, el 86% de las mujeres tienen hijos, el 79% son jefes de hogar y el 5% convive con su hijo dentro del centro de reclusión". Cifras que aumentan no solo por el colapso del sistema de administración de justicia, sino porque la delincuencia no decrece. Sumado a lo anterior, la institución carcelaria tampoco responde a las necesidades diferenciales de las poblaciones. En particular, si se refiere a las mujeres gestantes o que conviven con sus hijos menores de tres años en las cárceles, éstas requieren una atención médica especial y una alimentación adecuada con la etapa que atraviesan, si se asume que su bienestar guarda proporción con el que pueden ofrecer a sus hijos. Nótese lo siguiente:

(...) Me empezaron las contracciones. Entonces me llevaron a Sanidad y la enfermera me hizo un tacto y me dijo que era un cólico, que el bebé aún no se venía. A las doce de la noche continuaron las contracciones y yo le decía a mi niño que todavía no, que esperara mientras

amanecía y él como que obedecía y se quedaba quieto un ratito. No pude y volví donde la enfermera y ella me dijo que me iba a aplicar una Buscapina y yo le dije: ¡bruta! ¿Cómo se le ocurre? Me fui para la celda y me senté en un banquito con las piernas abiertas y fue el único modo de aguantar. Ya cuando llegó la hora de contarnos me bañé sentada con agua fría... No fui capaz de desayunar, porque era una salchicha con arepa fría. Pedí algo para tomar, porque tenía mucha sed y me dieron una gaseosa mezclada con agua para quitarle el gas⁴.

En contexto, esta cita es una manifestación de los procedimientos mediante los cuales se regula la atención de las mujeres gestantes dentro de la cárcel. En otras palabras, manifiesta el desconocimiento de las necesidades de una población en la que se exagera la vulnerabilidad. Muchas de estas mujeres han sido trasladadas de las cárceles de sus lugares de origen. Dentro de las informantes de esta investigación, se encontraban mujeres de Venezuela, Chocó, Cauca, la Costa Caribe y de pueblos distantes a Medellín. Lo que es un obstáculo para que sus familiares, en especial sus hijos, puedan visitarlas, dar noticias de los suyos, mantener el vínculo familiar, ofrecer apoyo emocional y económico o encargarse de la salida quincenal de los niños que están con ellas en la cárcel; salida que hace parte del proceso de adaptación a lo que sería 'el afuera' *definitivo* después de la cárcel y de la separación de las madres. Probablemente, no sea del caso recurrir al cliché que orienta leer todo en 'perspectiva de género', como si ese concepto estuviese liberado de cualquier crítica (Halley, 2006, Hincapié-García, 2015). Sin embargo, el problema de la maternidad en la cárcel tiene que referirse a la división social del trabajo reproductivo (Carpenedo & Nardi, 2013) y al lugar de las mujeres en esa división. De momento, basta con señalar que el sistema penitenciario y la institución carcelaria hacen gala de soberanía, toda vez que reclaman con empeño cuerpos que serán sometidos a múltiples intervenciones, diezmando la voluntad de crear

3 Para un acercamiento reciente a la discusión sobre el poder soberano y el poder disciplinario, se sugiere el trabajo de Hernández-Jiménez (2013).

4 Dato tomado durante la entrevista realizada el día lunes 26 de enero de 2015. Informante 001.

una *vida buena* tanto para hombres, mujeres, niños y niñas (Wolf, 2002, Nehamas, 2005).

En este punto, es necesario introducir la cuestión de la antropología pedagógica y la infancia para dar paso al problema del lenguaje y el encierro, a propósito de los niños encarcelados.

3. Antropología pedagógica e infancia

En la actualidad es común recurrir a premisas antropológicas; en parte, por la inseguridad normativa al no encontrarse una respuesta plena a las preguntas: *qué es el hombre* y cuál es la *esencia* que le corresponde. Es decir, conforme escasea la seguridad en torno a la ‘condición humana’, se aumenta el registro de explicaciones antropológicas. Con la Ilustración (*Aufklärung*) y con desarrollo de la sociedad burguesa –que dará paso al capitalismo–, la antropología se va a constituir en el saber del hombre que se interroga por su perfeccionamiento (Wulf, 2008). Entretanto, la educación se propone como el medio a través del cual el hombre puede dar forma a ese perfeccionamiento. Por largo tiempo, la antropología dependió de los hallazgos de Kant. Sin embargo, Wulf (2008) afirma que Herder y Humboldt caracterizan la antropología en un sentido diferente. Según Kant (2004) la antropología es *fisiológica* y *pragmática*. *Fisiológica*, en tanto se ocupa de las regularidades del ser humano o, lo que es lo mismo, se ocupa de lo que la naturaleza hace de él. *Pragmática*, por lo cual reflexiona lo que el hombre hace de sí mismo como ser de libertad. Herder y Humboldt van a enfatizar mucho más en el carácter cultural e histórico del ser humano. De este modo, si Kant (2004) aparece como uno de los *padres* de la antropología, las consideraciones actuales de este saber le deben más a Herder y a Humboldt que al filósofo de Königsberg. Entre otras cosas porque el hombre kantiano, lejos de ser un hecho cultural e histórico, aparece como un ideal antropológico. Idea e ideal, si se permite la aclaración, tienen un vínculo importante en la filosofía de Kant. En específico, Kant (2003) afirma que una idea es el concepto de una perfección no encontrada en la experiencia; pero justo por referirse a una perfección orienta aquello que debe alcanzarse.

Por lo tanto, el hombre kantiano no es un hecho cultural e histórico, sino un ideal antropológico que se debe alcanzar mediante la educación.

Ahora bien, acercarse a Humboldt y a Herder conduce a consideraciones diferentes. Para el primero, según lo expone Wulf (2008), la antropología comparada debe investigar las peculiaridades de los distintos grupos humanos e intentar comprender, entre las contingencias y la variabilidad, el *ideal* de lo humano universal. Nótese, Kant postula dicho ideal y Humboldt (1997) lo busca. Herder (1982), a su vez, sostiene que la naturaleza ha sido para el hombre una madrastra despiadada, mientras que es una madre cariñosa con el resto de los animales: “A cada uno de éstos le ha dado cuanto necesita: sentidos para representar y representaciones convertidas en instinto, órganos para hablar, tantos cuantos necesita, y órganos para comprender ese lenguaje. En el hombre reina el mayor desequilibrio entre todo ello: sentidos y necesidades, facultades y círculo de acción que le espera, órganos y lenguaje” (Herder, 1982, p. 149). Al hombre le falta un nexo que le permita unir lo que en el animal está unido por naturaleza. Se puede plantear que lo que le falta al hombre es la formación. Carencia es el momento constitutivo de la existencia humana. Parafraseando a Mate (2008), el hombre debe hacerse cargo del hombre porque ha experimentado la ausencia de Dios –el nombre otro que toma la naturaleza–. En este punto dramático se puede situar la antropología pedagógica.

Para Runge-Peña y Muñoz-Gaviria (2005) el término compuesto antropología pedagógica, es útil para presentar un *campo* de reflexión, no establecido de manera absoluta, en el que se estudia el hombre como *sub especie educacionis*; esto no es otra cosa que el hombre como ser necesitado de educación –formable–⁵. Puede añadirse que la antropología pedagógica tiene un principio básico: el niño es un ser con una amplia capacidad para aprender; pero esta capacidad contrasta con una extrema necesidad

5 No está de más señalar lo que precisa Agamben (2010a): *campo*, después de Auschwitz, no puede retener el mismo significado que siempre se pretende. Habrá que recordar que “El campo es así tan sólo el lugar en que se realizó la más absoluta *conditio inhumana*”. Por lo mismo, *campo* es aquello que siempre recuerda el exterminio.

de cuidados y de ayudas pedagógicas por un largo período de tiempo. El niño comienza desde muy pequeño a formarse mediante los cuidados y la educación que otros le ofrecen para ingresar en el mundo cultural. En un primer momento son los padres o los cuidadores los que tienen la función de brindar al niño, a través de prescripciones y estímulos, los elementos formadores como el lenguaje, las costumbres y los usos de la moral, entre otros. Es decir, padres y cuidadores se alzan como lo otro de la formación al exponer para el niño los límites de lo permitido y lo permisible culturalmente. Los padres y los cuidadores constituyen “(...) una esfera de influencia pedagógica que envuelve como una segunda naturaleza al hombre” (Scheuerl, 1985, p. 13). Ahora, esa ‘segunda naturaleza’ es social e histórica. Esto es, lo natural viene a ser la influencia de la cultura en la formación del ser humano.

Se afirma que los padres y los cuidadores constituyen lo otro de la formación. Sin embargo, esto es incompleto si no se considera el papel de la escolarización en las sociedades modernas. Robertson (1982) indica que a lo largo de la historia lo general es que los padres se hacen cargo de la educación de los hijos o que, de manera privada, deleguen esa función. Esto comienza a cambiar en el siglo XIX con la aparición de un ‘interés por los hijos ajenos’; este interés proviene de los poderes públicos en los cuales se produce un giro drástico que es el de pensar a los niños *en sí mismos*. Dada su vulnerabilidad, los niños están requeridos de una atención especial y, por lo tanto, son sujetos de observación por parte del Estado. No deja de llamar la atención que el pedido de observar a los niños debe remontarse a las prescripciones de Rousseau (2012). Si a este filósofo *ilustrado* se debe el reconocimiento de la infancia como un período de la vida que tiene valor por sí solo, también hay que relacionarlo con la idea pedagógica que reclama un no descanso de la mirada educadora (Runge-Peña, 1999). Todo un dispositivo de vigilancia pedagógica que no cesa de diagnosticar los equívocos de la formación, con atención especial a lo que se representa como peligrosidad social y disidencia sexual (Schérer, 1983, Foucault, 2002a y 2002b, Seoane, 2006, Laqueur, 2007,

Muñoz-Gaviria, 2007, Zambrano, 2012, Hincapié-García, 2012a). De igual modo, los padres y los cuidadores también son observados (Donzelot, 1990)⁶.

A la antropología pedagógica le corresponde, pues, un interés por las regularidades y las diferencias entre las demandas, expectativas y normas culturales que sostienen e instituyen el proceso formativo. Wulf (2008) nombra a Nietzsche y a Foucault, como dos grandes desafíos para el pensamiento antropológico y, por ende, para la antropología pedagógica. Con ellos se produce el fin del sueño antropológico o la posibilidad de encontrar al hombre igual a sí mismo en todo tiempo y lugar. Nietzsche denuncia como falsos

6 Incluso, referidos hacia un marco de referencia nacional, se puede citar un libro singular: *El niño. Menores de edad* (2002), firmado por Umaña-Luna. Este libro, que parece arrancado de preocupaciones anteriores a los años 80, cuestiona las formas del Estado, entre ellas el derecho, incapaces de un sistema de observación eficiente de los niños y las familias en Colombia. Diagnostica el problema recurriendo a la pobreza, la desintegración familiar e, indirectamente, al socialismo, además de las ‘disfunciones patológicas’ y las devianaciones sexuales. Entre estas últimas, no podría faltar, la homosexualidad que, presentada al lado de la esquizofrenia, es una forma de modificación de los instintos. Curiosamente, más adelante Michel Foucault le servirá para continuar con su *argumentación*. La cuestión que se quiere señalar se abre en dos direcciones. La primera es teórica y versa sobre la reafirmación de eso que se está postulando sobre el dispositivo de vigilancia pedagógica que se toma los cuerpos de los niños y la familia como objetos observación (Hincapié-García & Quintero-Idárraga, 2012). La segunda dirección tiene que ver con la creación del archivo, como enseñó a concebirlo Foucault (2006). Con ello obligar la mirada hacia un documento poco estudiado. Este se puede catalogar, solicitando cierta prudencia, como un acontecimiento discursivo bastante interesante, toda vez que irrumpe para insistir en la protección del niño y la familia, recurriendo a instrumentos analíticos *abandonados* ya, de cara a las transformaciones conceptuales en las ciencias sociales, los estudios culturales, los estudios de género y la teoría *queer*. No obstante, que un documento de esta naturaleza pueda ser publicado por un sello que lleva el nombre de la Universidad Nacional, indica que ni las preocupaciones ni los instrumentos analíticos han sido *abandonados* sino que, por el contrario, están prestos a reaparecer cuando la fascinación fetichista por los niños, las niñas y las familias reclaman vigilar y cazar los infractores que amenazan los preciados bienes que el fetichismo hace suyos. Edelman (2014) afirma que toda vez que los discursos reaccionarios se apropian de los términos infancia y familia, están apuntando hacia su fijación fetichista heteronormativa. Fijación que está cargada eróticamente por una fantasía de preservarse a sí mismos y a los de su *raza* y *clase* (Berlant, 2011). Así, cuando el derecho habla de ‘nuestros niños’ y ‘nuestras familias’, no se refiere a otra cosa que al lugar erótico y fantasioso donde esperan vivir aquellos a los que el derecho bien representa. Edelman (2014) acierta: en la fantasía es el único lugar donde el fetichista quiere vivir. En este caso, sobran los discursos liberales sobre la pluralidad. Ya se ha dicho, en el lugar de la fantasía reaccionaria solamente caben los de la misma *raza* y *clase*. Por eso, no pocas veces las batallas en nombre de los niños y las familias, en realidad, son batallas contra los pobres, los homosexuales y contra lo que *amenace* con otras posibilidades culturales (Foucault, 1996).

y contrarios a la honestidad los predicados definitivos sobre el hombre y Foucault demuestra que lo que puede decirse del hombre es histórico. Esto tiene varias consecuencias. La primera es que la antropología tiene que asumir que en la cultura todo es formado. La segunda refiere que la educación, y por tanto la reflexión pedagógica, es inseparable de la antropología. La tercera consecuencia indica que la antropología pedagógica, al ser interpelada por la desconfianza en los ideales universales y en las perspectivas de unificación antropológica, por fuerza se convierte en antropología histórica. Expuesto así, esta antropología no puede observar la infancia intentando la clave del perfeccionamiento del hombre, sino desnudando los dispositivos que hacen violencia al cuerpo de los niños en nombre de ideales formativos.

4. Lenguaje y encierro

El lenguaje aparece, aproximadamente, en el primer año de la vida de los niños. Surge en la infancia temprana y a partir de allí participa de todas las actividades del hombre. De este modo, el lenguaje se antoja tan evidente que nunca se repara suficiente en el lugar determinante que tiene en la formación de los seres humanos. No pocas veces su definición es confusa y dispar. Empero, es posible establecer ciertas dimensiones comunes. Belinchón-Carmona, Rivière e Igoa-González (1992) identifican tres de ellas. La primera hace referencia al hecho de que el lenguaje sea comprendido como un sistema de *signos lingüísticos*, con una organización interna que posibilita descripciones estructurales o formales. La segunda plantea que la adquisición y el uso del lenguaje significan la posibilidad de relacionar, interactuar e intervenir en el medio social. Finalmente, la tercera dimensión refiere que el lenguaje se inscribe a través de formas específicas de conducta individual y social.

Concentrándose en las dos últimas dimensiones, habría que precisar algunos aspectos. La infancia temprana, un período que se extiende hasta los tres años, es concebida por Vygotski (1996) como un momento evolutivo en el que el niño se aferra a la situación. Esto

es, lo que el niño puede saber depende de todo lo externo que lo convoca. De hecho, Vygotski señala que, en general, para los niños la realidad se compone de lo que pueden abarcar con la mirada y allí radica uno de los aspectos que más influye en su formación. Si se examina bien, no se guardan recuerdos muy organizados de este período, lo cual se debe a la limitada participación de la memoria, y sus procesos, en la actividad de la consciencia durante la infancia temprana. En este momento evolutivo, pensar “(...) significa orientarse en las relaciones afectivas dadas y actuar de acuerdo con la situación externa que se percibe. En la edad mencionada impera la percepción visual-directa, afectivamente matizada, que se transforma de inmediato en acción” (Vygotski, 1996, p. 345). Esto informa que los niños no organizan los datos que provienen de su medio por la función de procesos desarrollados y diferenciados, plenamente, como la atención, la memoria y el pensamiento. Más bien, se está indicando la preeminencia de dos aspectos: la percepción visual y la cualidad afectiva de la situación.

Puede advertirse que las relaciones que el niño crea consigo mismo, los seres humanos, el mundo y los objetos, están vinculadas a las situaciones externas y dependen de las capacidades que el niño ha desarrollado para crear dichas relaciones. Llevando este planteamiento al registro antropológico de Londoño-Blair (2008): el hombre aprende los elementos de la vida cotidiana por medio de la actividad social. Enfatizando en las relaciones de los niños en la infancia temprana, éstas serán condicionantes para las posteriores relaciones que se crearán en otros momentos evolutivos. Este punto, además de lo indicado por Vygotski, ha sido estudiado por Freud (2004, 2012). Así, las relaciones en la infancia temprana se constituyen en la base de las relaciones sociales.

Hay que establecer una necesaria proximidad entre las relaciones sociales y lenguaje. Vygotski (1996, p. 305) afirma que la aparición de este último contradice un poco lo que ha referido sobre la infancia temprana orientada por la percepción visual: “(...) el lenguaje quebranta de inmediato la unidad sensomotora, incide en la dependencia

situacional del niño”. Los elementos nuevos que se ofrecen en la complejidad hilvanada entre percepción y lenguaje, alteran las relaciones del niño con todo su entorno; lo que incluye que las relaciones sociales también sean modificadas. El núcleo aquí planteado es que el lenguaje se constituye en el elemento principal en este período porque modifica todas las relaciones existentes para el niño.

Ahora bien, el lenguaje no es una actividad personal. Las capacidades que los infantes desarrollan, la oportunidad que el lenguaje les da para participar, apropiarse y transformar su mundo, tienen su origen y realización en las relaciones con los otros; sustancialmente con los adultos. Aquí es claro que la infancia no puede entenderse solamente como un momento evolutivo. Es también una situación social e históricamente creada. Para Vygotski (1996, pp. 356–357) son los adultos “(...) los que impulsan al niño a una nueva vía de generalización, al dominio del lenguaje, etc. Y el dominio del lenguaje lleva a una configuración nueva de toda la estructura de la conciencia”. Aunado a lo anterior, se puede relacionar dos importantes aspectos discutidos por Chaves–Castaño (2011). El primero de ellos informa que en el proceso de la evolución el lenguaje modifica radicalmente la dimensión psicológica del ser humano. El segundo aspecto refiere que la mente humana no solo se desarrolla por los procesos de adaptación al entorno sino también a través de las interacciones sociales. Resulta clave concentrar estos dos últimos aspectos en el problema referido a los niños en la cárcel, debido a que las condiciones exteriores diseñadas para ellos en las instituciones carcelarias son adecuadas en apariencia; se habla de las instalaciones y los espacios para su cuidado. Sin embargo, el problema se muestra en su complejidad cuando se analizan los términos mediante los cuales los niños *crean* sus relaciones interpersonales en las cárceles, para lo cual necesitan aprender y dominar el sistema de signos y símbolos que dan forma a estas instituciones.

Es relevante el problema social y la responsabilidad moral que debe estar en la base de un tema poco estudiado: el *desarrollo* del lenguaje de los niños en la cárcel.

5. Resultados y conclusiones

Una de las preocupaciones expresadas por las madres del Complejo Carcelario y Penitenciario Pedregal–Coped Medellín, estriba en el *desarrollo* del lenguaje de sus hijos. Señalan que después de las salidas quincenales a las que tienen derecho los niños y las niñas, estos regresan más activos y con recursos lingüísticos más amplios. Aspecto que se relaciona con el tipo de interacciones propiciadas por las familias de acogida. No obstante, lo anterior se diluye en los días siguientes. Las madres perciben que sus hijos se hacen más *rebeldes*, susceptibles al llanto y, algunos, llegan a expresar su rechazo por regresar a la cárcel. Si en un principio la esfera social ofrecida por las familias de acogida produce el efecto de una ampliación de los recursos interpersonales y simbólicos de los niños, este efecto no se conserva porque la estructura carcelaria no permite el reforzamiento que lo ha hecho posible⁷. No es extraño, entonces, que el lenguaje de los niños *parezca* estereotipado y un tanto reproductor de los estilos de relación lingüística que se establecen en la cárcel. Aspecto que se relaciona con el tipo de juegos que reproducen la vida social de la que participan en el encierro.

Del mismo modo, un aspecto observado tiene que ver con la capacidad de los niños para resolver conflictos interpersonales entre ellos. Por ejemplo, las cuidadoras refieren que los niños y las niñas que tienen a cargo, tienden a resolver los conflictos entre ellos recurriendo al llanto, los ataques de ira, los golpes o la autoagresión. Para las cuidadoras, los niños y las niñas *de* la cárcel tendrían menos recursos simbólicos para resolver su malestar en comparación con los niños y niñas que tienen condiciones de socialización –formación– diferentes a las establecidas en la cárcel⁸.

Otros resultados encontrados por esta investigación señalan que el empobrecimiento del lenguaje se remite a la interacción social mediada entre rejas que, continuamente, separa

7 Dato tomado durante entrevista realizada el día miércoles 18 de marzo de 2015. Informante 005.

8 Dato tomado durante entrevista realizada el día miércoles 17 de junio de 2015. Informante 007.



un espacio de otro, al horario que comparten las presas y los niños –el horario del niño es el horario del preso–, a la regulación singular del tiempo que pueden compartir los hijos con sus madres, a la vigilancia a la que es sometida la relación madre e hijo y al saber compartido de que el encierro de los niños no es otra cosa que el primero, aunque no el último, de sus ingresos a la cárcel. Las madres encarceladas asumen que las posibilidades de que sus hijos sean cuerpos encerrados gran parte de sus vidas exceden las posibilidades que tendrán otros niños⁹.

Aunado a los datos empíricos que se pueden exponer, es importante relacionar la investigación de Lejarraga et al. (2011). En esta se encontró, para el contexto argentino, que los niños encarcelados, entre los dos y tres años, crean conductas imitativas referidas al lenguaje, los estilos comunicativos y las formas interpersonales que se acentúan en la cárcel. Además de ello, los instrumentos de medición les permitieron a los investigadores, postular que la cárcel representa un espacio que vulnera la vida emocional de los niños. A su juicio, la historia personal de las madres –maltrato, pobre nivel educativo y privación socio-familiar– y la misma organización carcelaria, afectan las posibilidades vitales para el crecimiento y el desarrollo. No obstante, esto no significa que los niños deban ser separados de sus madres porque el mismo estudio demostró que, a diferencia de las que optaron por entregar al cuidado de otros sus hijos después del nacimiento, las madres que conservaron a sus hijos durante el encierro, tras cumplir la condena continuaron a cargo de ellos.

Finalmente, y para volver a plantear el supuesto de este trabajo, Rivièrè (1985) sostiene que es Vygotski el que introduce el problema de la ‘estructura semántica de la conciencia’. Esta conciencia se forma por una compleja relación con los signos, las palabras y la función de las interacciones sociales en la formación de los niños. En este sentido, la conciencia no preexiste o no se forma en soledad. Al contrario, las condiciones de posibilidad de su desarrollo dependen de la vida social; esto es, la cultura de la cual se hace partícipes a los niños. La

consciencia no es un reflejo directo de las cosas como si un tipo de preeminencia empírica se impusiera. Más bien, si de algún tipo de reflejo se habla, vale aclarar que éste es la mediación a través de las categorías y los conceptos que establecen ‘formas de unidad’ (Rivièrè, 1985). Si la consciencia fuera un simple reflejo no se podría hablar de los significados construidos por los hombres a propósito de las relaciones consigo mismos, los otros, el mundo y los objetos. Lo que se está planteando implica que las relaciones del ser humano no son meramente reflejos. Estas relaciones están mediadas por el lenguaje y por las condiciones que hicieron posible su *desarrollo* en la infancia. En otras palabras, si el ser humano crea lo que es significativo para sí a través del lenguaje, no resta más que experimentar horror por las condiciones empobrecidas que se ofrecen para el *desarrollo* del lenguaje de los niños en las cárceles. Se tiene entonces que para estos niños, la cárcel –entendida como aquello que mina las condiciones para la creación de una *vida buena*–, es la *excepción* que les espera como norma.

Lista de referencias

- Agamben, G. (2006). *Lo abierto. El hombre y el animal*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2010a). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2010b). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2014). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Badinter, E. (1981). *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Barcelona: Paidós.
- Belinchón-Carmona, M., Rivièrè, Á. & Igoa-González, J. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Benjamin, W. (2010). *Hacia una crítica de la violencia. Obras. Libro II/vol. 1*. Madrid: Abada.

9 Dato tomado durante entrevista realizada el día miércoles 24 de junio de 2015. Informante 008.

- Benjamin, W. (2012). *Sobre el concepto de historia. Obras. Libro I/vol. 2*. Madrid: Abada.
- Berlant, L. (2011). *El corazón de la nación. Ensayos sobre política y sentimentalismo*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Carpenedo, M. & Nardi, H. (2013). Mulheres Brasileiras na divisão internacional do trabalho reprodutivo: construindo subjetividade(s). *Revista de estudos sociais*, 45, pp. 96–109. Doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res55.2016.03>
- Cepeda-Castro, I. (2012). *Intervención en la Sesión Ordinaria del día miércoles 15 de agosto de 2012. Cámara de Representantes*. Recuperado de: www.camara.gov.co/portal2011/gestor.../6840-2012-gac-850-acta-pl-2012-08-15pdf
- Chaves-Castaño, L. (2011). La inteligencia social y sus implicaciones en la evolución de la mente. *Revista de psicología*, 3 (1), pp. 73–86.
- Díaz-Ortiz, G. (2012). *Intervención en la Sesión Ordinaria del día miércoles 15 de agosto de 2012. Cámara de Representantes*. Recuperado de: www.camara.gov.co/portal2011/gestor.../6840-2012-gac-850-acta-pl-2012-08-15pdf
- Donzelot, J. (1990). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos.
- Edelman, L. (2014). *No al futuro. La teoría queer y la pulsión de muerte*. Barcelona: Egales.
- Foucault, M. (1982). *La imposible prisión: Debate con Michel Foucault*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (1996). Sex, Power and the Politics of Identity. Interview by Bob Gallagher and Alexander Wilson. In S. Lotringer (ed.) *Foucault Live. Collected Interviews 1961–1984*, (pp. 382–390). New York: Semiotext(e).
- Foucault, M. (2002a). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002b). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974 – 1975)*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *La Arqueología del saber*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Freud, S. (2004). *Sexualidad infantil y neurosis*. Madrid: Alianza.
- Freud, S. (2012). *Tres ensayos sobre teoría sexual y otros escritos*. Madrid: Alianza.
- Halley, J. (2006). *Split Decisions: How and Why to Take a Break from Feminism*. New Jersey: Princeton University Press.
- Herder, J. G. (1982). Ensayo sobre el origen del lenguaje. En *Obras selectas*. Madrid: Alfaguara.
- Hernández-Jiménez, N. (2013). Poder soberano y poder disciplinario. La codificación desde una visión foucaultiana. *Revista de estudios sociales*, 48, pp. 139–150. Doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res55.2016.03>
- Hincapié-García, A. (2012a). El sexo como verdad. Morfología corporal ambigua y expectativas culturales en torno al cuerpo. En A. K. Runge-Peña & B. Escobar-García (comps.) *Educación, eugenesia y progreso: Biopoder y gubernamentalidad en Colombia*, (pp. 153–182). Medellín: Unaula.
- Hincapié-García, A. (2015). Revisiones críticas al concepto de género. Apuntes para la teoría social contemporánea. *Universitas Humanística*, 79, pp. 15–40. Doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UH79.rccg>
- Hincapié-García, A. & Quintero-Idárraga, S. (2012). Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 93–105. Doi: [10.11600/1692715x.1321300514](http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1321300514).
- Humboldt, W. (1997). *Escritos sobre filosofía de la historia*. Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kant, I. (2004). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Alianza.
- Kant, I. (2006). *Crítica de la razón pura*. México, D. F.: Taurus.
- Laqueur, T. (2007). *Sexo solitario. Una historia cultural de la masturbación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lejarraga, H., Berardi, C., Ortale, S., Contreras, M. M., Sanjurjo, A., Lejarraga, C. &



- Rodríguez, L. (2011). Crecimiento, desarrollo, integración social y prácticas de crianza en niños que viven con sus madres en prisión. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 109 (6), pp.485-491.
- Levi, P. (2012). *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: Océano.
- Londoño-Blair, A. (2008). *El cuerpo limpio. Higiene corporal en Medellín, 1880-1950*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Martyniuk, C. (2011). *Jirones de piel, ágape insumiso. Estética, epistemología y normatividad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Mate, M. R. (2008). *La herencia del olvido. Ensayos en torno a la razón comprensiva*. Madrid: Errata Naturae.
- Muñoz-Gaviria, D. (2007). Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del siglo XX en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5 (2), pp. 841-857. Doi:10.11600/1692715x.1321300514.
- Nehamas, A. (2005). *El arte de vivir. Reflexiones socráticas de Platón a Foucault*. Valencia: Pre-Textos.
- Ossa-López, M. (2016). *La cárcel en Colombia. Espacio para la venganza y la reincidencia*. Medellín: Unaula.
- Pedraza, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial. Consideraciones histórico-antropológicas. *Nómadas*, 26, pp. 80-90.
- Prior-Olmos, Á. (coord.) (2002). *Nuevos métodos en ciencias humanas*. Barcelona: Anthropos.
- República de Colombia (2010). *Constitución Política de Colombia. Actualizada con los actos legislativos hasta 2010*. Bogotá, D. C.: Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa, Centro de Documentación Judicial (Cendoj), Biblioteca Enrique Low Murtra.
- Rivière, Á. (1985). *La Psicología de Vigotsky*. Madrid: Visor.
- Robertson, P. (1982). El hogar como nido: la infancia de la clase media en la Europa del siglo XIX. En Ll. de Mause (ed.) *Historia de la infancia*, (pp. 444-471). Madrid: Alianza.
- Rousseau, J.-J. (2012). *Emilio o de la educación*. México, D. F.: Porrúa.
- Runge-Peña, A. K. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 23-24, pp. 65-86.
- Runge-Peña, A. K. & Muñoz-Gaviria, D. A. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (2), pp. 1-21. Doi:10.11600/1692715x.1321300514.
- Schérer, R. (1983). *La pedagogía pervertida*. Barcelona: Laertes.
- Scheuerl, H. (1985). *Antropología pedagógica. Introducción histórica*. Barcelona: Herder.
- Seoane, J.-B. (2006). *El placer y la norma. Genealogía de la educación sexual en la España contemporánea. Orígenes (1880-1920)*. Barcelona: Octaedro.
- Toro-Vanegas, (2007). Situación carcelaria en Colombia. En Observatorio Latinoamericano de Prisiones (ed.) *A la sombra de la sociedad. Situación penitenciaria en Latinoamérica*, (pp. 133-137). Caracas: Observatorio Latinoamericano de Prisiones.
- Umaña-Luna, E. (2002). *El niño. Menores de edad. Investigación y análisis interdisciplinarios*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Vygotski, L.-S. (1996). *La infancia temprana. Obras Escogidas IV. Psicología Infantil*. Madrid: Antonio Machado.
- Wolf, U. (2002). *La filosofía y la cuestión de la vida buena*. Madrid: Síntesis.
- Wulf, C. (2008). *Antropología. Historia, cultura, filosofía*. Barcelona: Anthropos.
- Zambrano, I. (2012). Miradas científico anormales a la infancia en situación de calle: José Gutiérrez o los imaginarios sociales modernos. *Revista Colombiana de Educación*, 63, pp. 273-288.

Family Guy y South Park: Perfiles de los actuales estilos de vida*

YEBRAIL CASTAÑEDA-LOZANO**
Profesor Universidad de La Salle, Colombia.

Artículo recibido en octubre 30 de 2015; artículo aceptado en febrero 24 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** Esta reflexión pretende determinar los estilos de vida que modelan los mass media específicamente en South Park y Padre de Familia. Expondré las características de estas dos series foráneas, en sus protagonistas, para inferir los estilos de vida y las identidades que se han incorporado en las poblaciones infantiles y juveniles latinoamericanas. Las fases de este escrito están en rastrear la tradición literaria, precisar su historia, elucidar los conceptos de cada programa, coleccionar los estilos de vida y definir las identidades emergentes. La metodología es diagnosticar cada personaje según sus inclinaciones y obsesiones, delinear estas nociones y proyectarlas en estilos de vida, conforme con las coordenadas sociales y culturales, para configurarlas en identidades que presentaré en las conclusiones.

Palabras clave: Vida cultural (44), estilo de vida (191), medios de comunicación (5), vida cotidiana (136) (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Family Guy and South Park profiles of current lifestyle

• **Abstract (descriptive):** This reflective article seeks to identify lifestyles modeled by the mass media, specifically the South Park and Family Guy television shows. The characteristics of these two series are presented and analyzed, ranging from the shows' protagonists to the lifestyles and identities that they represent, which Latin American children and youth have adopted and incorporated into their lives. This article traces the literary tradition of these shows, describes their history and the main concepts of each program, identifies the lifestyles that are projected in the shows and defines the identities that are emerging among children and young people in Latin America. The methodology involved a diagnostic of each character, identifying their inclinations and obsessions and projecting these notions into certain lifestyles that they represent, in accordance with social and cultural contexts, in order to establish an approximation of their identities, which is presented in the conclusions.

Key words: Cultural life (44), lifestyle. (191), mass media (5), everyday life (136) (Social Science Unesco Thesaurus).

Family Guy e South Park perfis dos atuais estilos de vida

• **Resumo (descritivo):** Esta reflexão tem por objetivo determinar os estilos de vida que moldam os meios de comunicação, especificamente de South Park e Family Guy. As características destas

* El presente artículo de reflexión es fruto de una parte del desarrollo del objetivo de seleccionar y analizar contenidos y orientaciones didáctico/metodológicas en los discursos de los profesores, profesoras y estudiantes según la diversidad cultural y religiosa. De la investigación titulada: "Diversidad Cultural y Educación Escolar en Brasil y en Colombia: Implicaciones en profesores y en profesoras". Trabajo Financiado por las Universidades Pontificia de Paraná (Brasil) y Universidad de la Salle (Bogotá-Colombia). Referencia: DEC-265-13. La investigación inició en el mes de febrero de 2013 y finalizada en el mes de diciembre de 2016. La investigación es de naturaleza descriptiva-analítica. Área: Ciencias Sociales. Subárea: Sociología de la religión. Tema específico: Estilos de vida.

** Docente del Programa de la Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad de La Salle. Candidato al Doctorado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Educación de la Universidad Javeriana. Licenciado en Filosofía y Letras y Especialista en Filosofía de la Educación de la Universidad de la Salle. Correo electrónico: ycastaneda@unisalle.edu.co



duas séries estrangeiras serão expostas a partir de seus protagonistas para inferir estilos de vida e identidades, que são incorporados em crianças e jovens latino-americanos. As fases deste trabalho estão em rastrear a tradição literária, identificar sua história, elucidar os conceitos de cada programa, deduzir os estilos de vida e definir identidades emergentes. A metodologia será diagnosticar cada personagem desde suas inclinações e obsessões, delinear essas noções e projetá-las em estilos de vida, de acordo com coordenadas sociais e culturais e defini-los em identidades para ser apresentado nas conclusões.

Palavras chave: A vida cultural (44), estilo de vida (191), meios de comunicação (5), vida cotidiana (136) (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Series televisivas. -3. Estilos de vida. -4. Lista de referencias.

1. Introducción

La preocupación por los proyectos de vida de los niños, niñas y jóvenes, es un asunto de discusión en los niveles escolares y académicos. Se puede observar que en la literatura escolar sobre este tema se encuentran textos como *construyendo su proyecto de vida* de Inés Pardo (2005), quien centra el proyecto de vida en la solidez familiar. La cartilla *mi proyecto de vida*, de Patricia López (2004), enfoca la temática en el conocimiento y autorreconocimiento personal. El libro *a cada cual con su misión* de Monbourquette (2000), presenta el itinerario de vida en la configuración de la identidad en la misión y en la visión. En las investigaciones doctorales sobre el tema del proyecto de vida encontramos el trabajo de Julio Espinosa (2011), titulado *La igualdad de género en la evaluación de la ayuda del desarrollo*, que aborda las variantes del desarrollo y de la igualdad de género, susceptible de direccionarse como política pública. La reflexión de José A. Rodríguez (2014), nombrada *Aproximación de un modelo teórico de participación social que ofrezca la calidad de vida en el contexto de la educación venezolana*. Se piensa el proyecto de vida en un diseño modelable según el espíritu de la calidad de vida, según los referentes de la construcción cultural participativa y con la experiencia de los conocimientos e interpretaciones de la misma realidad. Finalmente, Santiago Penas (2008) con su trabajo *Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la Provincia de Coruña*, ubica el camino de vida en la presentación y socialización de los valores en los frentes de la familia, la escuela y el ocio,

influenciado este camino por las tecnologías y los medios de comunicación que actualmente están construyendo la noción de estilo de vida.

En este breve recorrido teórico sobre el tema del proyecto de vida, tematizo diferentes nociones de análisis, como son: el conocimiento personal, la configuración de la identidad, las formas vitales, los estilos de vida promovidos por los papeles propios de las familias y de las escuelas. Estos proyectos de vida se acentúan y se desarrollan por los estilos de vida que se presentan como escenarios susceptibles de ser modelados conforme a las variantes de los géneros, la búsqueda de una mejor vida y el diseño de políticas públicas direccionadas por los gobiernos de turno. Alrededor de la noción de proyecto de vida oscilan categorías de caminos, formas, planes, itinerarios, rutas, modos, estilos de vida, entre otras. Estas categorías se encuentran fuertemente influenciadas por las tendencias de los mass media y de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), que han llevado a conformar las actuales formas vitales de los niños, niñas y jóvenes. La población infantil y juvenil es vulnerable frente a la extensa y variada oferta consumista que promueven los medios de comunicación y las mediaciones tecnológicas y de la información, respecto a las cuales las manifestaciones recurrentes de esta población son: la admiración, la imitación y la representación de sus íconos favoritos. Esas idolatrificaciones de las nuevas generaciones se incorporan en sus existencias sin ningún tipo de crítica o resistencia.

Los estilos de vida de los niños se encuentran perfilados con los personajes de

los Simpson, Bob Esponja, Cartman, Gokú. Para las niñas, los personajes femeninos más relevantes son: Sherezade, las Superpoderosas y Anna de Frozen. Para los individuos jóvenes de ambos sexos se encuentran los héroes y los superhéroes de Batman, Superman, Capitán América, la Mujer Maravilla, Optimus Prime, los Vengadores, entre otros. La argumentación que expone la población infantil y juvenil latinoamericana sobre el favoritismo por sus personajes o ídolos foráneos, se encuentra en las aventuras que corren con suerte los personajes; en la versatilidad que se manifiesta en las fuerzas y en los poderes de sus héroes; en la velocidad, el enigma y la oscuridad de los íconos televisivos o cinematográficos; en la sensibilidad frente a la bondad amenazada por la maldad, en la estética de sus uniformes o accesorios y en la justicia que imparte cada uno de los superhéroes; en la irreverencia, la crítica y la mofa de algunas figuras de unas de las series animadas como South Park y Padre de Familia.

Los estilos de vida se han establecido por la combinación sincretista y ecléctica de íconos, imágenes y representaciones, constituyendo una plataforma axiológica comprendida por la diversidad de valores, valoraciones y ponderaciones -tanto fragmentarias como totalizantes- sobre las categorías de verdad, responsabilidad, libertad, justicia, emocionalidad, grandiosidad, sublimidad, comicidad, tragicidad, tolerancia, igualdad, solidaridad, amistad, entre otras.

El propósito de este artículo reflexivo se encuentra en identificar los estilos de vida y los valores que se manifiestan en las series de televisión *South Park* y *Padre de Familia*. Para describir el propósito de dichas series de televisión haré hincapié en los siguientes desarrollos: la tradición literaria, una breve historia, el concepto que comunica y los estilos de vida que se presentan en cada uno de los personajes de las series. En esta perspectiva, los estilos de vida que se han conformado desde el siglo pasado han estado modelados por los *medios de comunicación*, que se han ubicado como fines alienantes y no como medios para la humanización, que se han introducido por un *profundo mercadocentrismo* caracterizado

por la creación y la constitución de necesidades no sentidas en la sociedad, *por la depredación tecnológica* manifestada en la obsolescencia de los dispositivos que simbólicamente se han prologado en las formas de caducidad existencial humana. En la actualidad, las personas han interiorizado estos dinamismos tanto tecnológicos como mass-mediáticos en los estilos de vida, mediante la personificación y la subjetivación de los íconos, que se encuentran de moda en los medios masivos de la comunicación.

Entre los estudios más significativos sobre los mass media se encuentran *El fin de los medios de comunicación* (Jarvis, 2014), que aborda los mass media según las relaciones, las formas y los modelos, examinando el futuro que les puede deparar. El autor ubica el rol de los medios de comunicación vinculado con las empresas enfocadas al servicio de las necesidades individuales de cada persona. El texto *El caos digital y medios comunes. Transformaciones de la comunicación social* (González & Rodríguez, 2014) señala los desafíos, los riesgos y las consecuencias de las actuales transformaciones de la comunicación social, gracias a la creatividad digital, el cambio tecnológico y el progreso económico mediante las metodologías del materialismo dialéctico, la teoría crítica y la economía política de la comunicación. El anuario *Análisis de tendencias de información y documentación* (Baiget, 2015) aborda las tendencias del ámbito de la informática y la documentación en el contexto de 2012 en el que presenta categorías como las comunidades de aprendizaje, la impartición de cursos de toda índole, el desarrollo del marketing de la información o web sociales, las tecnologías móviles, la tecnología humana, entre otras. Finalmente, los *Indicadores de género para medios de comunicación* (Unesco, 2014) presenta un marco de indicadores para evaluar la sensibilidad en materia de género en las operaciones y contenidos mediáticos. En este marco, presento los indicadores y los medios de verificación en las materias de balance e igualdad de género con el correspondiente diseño de códigos de ética que busquen dicha armonización.

Los mass media han marcado las pautas de personificación en las personas con una progresiva consecución imaginativa del prestigio, de la popularidad y del éxito. La subjetivación mediática se muestra con el anhelo de hominización mercantilista, tecnológica y comunicativa que busca forjar la individualidad a su medida. En esta perspectiva se pretende describir y analizar los estilos de vida provenientes de las series de televisión anteriormente mencionadas, con las siguientes preguntas: ¿cómo se crearon?, ¿cuáles eran las intenciones de sus creadores?, y ¿qué estilo de vida pretendían mostrar? Estas inquietudes se responden en un breve recorrido histórico, con la definición conceptual de la serie y con la especificación de los estilos de vida.

Las metodologías para responder a cada una de estas preguntas tienen el siguiente itinerario: con relación a la creación de *South Park* y *Padres de familia* señalo los frentes: de los escenarios, la fecha de su origen, el por qué se realizó y el fenómeno azaroso que produjo dichas series televisivas. Con respecto a las intenciones de los autores determino los siguientes referentes: el concepto, y los personajes de cada una de ellas. El concepto se entiende como las oscilaciones permanentes y recurrentes de las tramas que presenta cada uno de los programas. En este análisis abordo los personajes principales y examino su situación socio-económica, cultural, política, religiosa, psicológica, sus coherencias, transformaciones y distorsiones. Elaboro la constitución y categorización de los estilos de vida con el siguiente procedimiento: tomo los análisis sociales anteriores y a partir de estas valoraciones categorizo sus inclinaciones, sus obsesiones y sus preocupaciones. Una vez detalladas estas características proyecto los estilos de vida en las coordenadas culturales, sociales o religiosas. En este artículo desarrollo un ejemplo con *Kenny*, el niño silencioso de *South Park*, quien accidentalmente muere al final de los capítulos. Su personalidad enigmática y oculta proyecta el estilo de vida de la ausencia social, de la ocultación comunitaria y el sistemático anonimato, que le anulan las posibilidades de participación en la sociedad. Finalmente, sintetizo los estilos de vida en dos momentos: el primero son las presentaciones de

los estilos de vida tradicionales de la sociedad que representan los personajes de las dos series. El segundo son los estilos de vida emergentes que representan dichos personajes, cuya tendencia es realizarse en el futuro. Estudio los estilos de vidas tradicionales y emergentes según la ética, entendida como la reflexión de la moral, en la estética comprendida como la contemplación de lo sublime, y en la política, que es el discernimiento entre el bien particular y el bien general.

2. Series Televisivas

Las series de *South Park* y *Padre de Familia* se presentan en el formato de dibujos animados. Su paradoja radica en que son observados por los niños, niñas y adolescentes, pero el contenido está dirigido a un público adulto. En los dos programas se muestran unas familias disfuncionales que critican de forma irreverente, ácida y distorsionada los órdenes establecidos por la cultura y la sociedad. Para argumentar el desorden social y el caos mundial, estas dos series utilizan un lenguaje fuerte, sarcástico, irónico, violento y directamente grosero e insultante. Los libros que se refieren a estas dos series se presentan como guías de vida, reflexiones filosóficas y ensayos sociológicos que desnudan una realidad fragmentada, hipócrita y doble-moralista. En estas obras se delinean metafóricamente los estilos de vida con una guía o un guion existencial, para aplicarlos actualmente o proyectarlos hacia el futuro.

2.1 Tradición Literaria

2.1.1 Reflexiones filosóficas

El sentido filosófico de *South Park* en Arp y Decker (2013) se centra en la paradoja de que, si bien el programa presenta algunas escenas que molestan a los televidentes el autor lo considera como uno de los programas más importantes de la televisión. El problema se sitúa en el “monopolio de la verdad”; la filosofía, como la serie, está en descubrir la verdad para hacer del mundo un mejor lugar para vivir. La diferencia está en que la filosofía es menos impactante que *South Park*, para hacer pensar a la gente, para fomentar la crítica y generar inestabilidad en las

creencias y en la realidad del mundo absurdo en que vivimos.

La perspectiva filosófica de *Family Guy* en Wisniewsky (2007) es una crítica sobre la disfuncionalidad en todos los niveles sociales, ubicándolo entre la tragedia y la comedia. El autor considera que el programa ha sido mal interpretado por cuanto la crítica se queda en la superficialidad de las imágenes y de los diálogos, pero no profundiza precisamente en dichas imágenes y en dichos diálogos. Esta situación ha llevado a que la serie sea el baluarte de esa postmodernidad que no diferencia entre la apariencia y la realidad. La realidad es que estos dibujos animados critican la apariencia de la ética, la estética, la hipocresía, la vida y la trascendencia. Las dos grandes tesis de estos textos se encuentran enfocadas en la cuestión sobre el monopolio de la verdad y la confusión postmoderna de lo real y lo aparente. En esta perspectiva, los estilos de vida se constituyen con una verdad ambivalente y altisonante entre la real apariencia y la aparente realidad.

2.1.2 Ensayos Sociológicos

La visión sociológica que presentan los textos de *South Park* en Thompson (2014), analiza cómo se ha mantenido la serie por cerca de dos décadas con un libreto estúpido, enfermo y depravado. Una serie dirigida a los niños y niñas termina siendo un programa para individuos adultos, a pesar de que una crítica ácida la considera un espectáculo inmaduro. El secreto del éxito del programa es una mezcla intencionada de vidas reales, con tiempos anacrónicos y catástrofes en la pequeña montaña de *South Park*. Presenta un portafolio de disfuncionalidades personales, individuales y familiares de una sociedad enferma que se resiste a acabar con la humanidad. En *Largo, grande y profundo* (Hanley, 2013), se analizan los efectos de la serie en la cultura cuando se corren los límites y restricciones propias de las franjas infantiles y juveniles para inferir toda suerte de valoraciones políticas, éticas, religiosas y estéticas. En este espíritu se aborda el texto con las cuestiones morales: el manejo de las células madre, la eutanasia, las drogas en el deporte, el ambiente y las relaciones homosexuales.

En *deconstructing South Park* (Cogan, 2012) se dice que deconstruir la serie -su desarrollo en sí-, ya es una mala idea. El programa es una mesa redonda para la sátira que se encuentra presidida por Cartman. Es un tratamiento simulado del caos con el doble movimiento de la discapacidad, pero al mismo tiempo de la parodia. No hay nada sagrado sino una pantomima regulada entre dios y el diablo. Es el metadiscursio apocalíptico expresado por las palabras soeces que caricaturiza la política, porque se habla mucha basura; muestra la decadencia humana con una decadencia estética, en la que se profana los estándares de la tradición y los liberaliza, posicionando unas nuevas formas de ser y de actuar. En *El álbum de los recuerdos escolares* (Griffin, 2007), de Padre de Familia, se registran los eventos más memorables de su paso escolar. Los aspectos relevantes se esconden en su lado oscuro con las situaciones más degradantes. Es la juvenilización eterna manifestada a través de un joven actual, que seguirá joven mañana y en la vejez. En la perspectiva de los estilos de vida se acentúa la mentalidad infantil y juvenil que se presenta en los individuos de la actualidad, y seguramente del futuro. La infantilización y la juvenilización llevan a que la verdad no sea relativa sino que se relativice. Se desarrollan todo tipo de disfuncionalidades en una sociedad estructuralmente adolescente en la que nada es sagrado, pero es miedosa de cualquier expresión apocalíptica.

2.1.3 Proposición de estilos de vida

Anderson (2013) presenta la división social norteamericana en liberales y conservadores. El autor explora que los medios de comunicación norteamericanos no se encuentran inclinados hacia las posiciones liberales sino a la defensa de las posiciones conservadoras por medio de los nuevos medios como Internet, la televisión y la radio. En términos políticos, *South Park* es una serie republicana. El bien pensante o el manejo de lo políticamente correcto muestra una sociedad enferma que está cansada de que se lo recuerden. El escenario para las nuevas generaciones se visibiliza al decirles a los conservadores que la basura liberal es la nueva dirección correcta, y viceversa. Los

conservadores son sexistas, racistas, homófobos y los liberales con comunistas, anarquistas y promiscuos. *Las lecciones* (Simpson, 2014) es un análisis de los capítulos más liberales de la serie, cuya consigna es que los fanáticos del programa ya no se asustan con lo que acontece en el mundo. En el capítulo de los gnomos se argumenta que la libertad de empresa depende del consumo que realicen los clientes de sus productos. El capítulo de la colilla parte de que fumar es malo, pero si las personas a pesar de la advertencia siguen fumando no se les puede restringir. En el capítulo Margaritaville, la enseñanza es que Kyle toma la deuda de toda la ciudad con el fin de que los pobladores restauren la confianza y el poder adquisitivo. Esta maniobra de endeudarse la realizan los gobiernos con el fin de aliviar la deuda de los pobladores.

Las reflexiones de Calahan (2007) están enfocadas a ser guías existenciales de sus seguidores y seguidoras. Se manifiestan como una nueva religión que imparte mandamientos y rituales de vida, que muestra al bebé Stewie Griffin las técnicas para dominar el mundo. La tesis de análisis gira con la ginocracia, cuya máxima se centra en que para dominar el mundo hay que entenderlo. Los resultados se encuentran dentro de uno de aquellos marcos amigables que gustan de la anarquía. Con Griffin (2009) se sigue en la trama de dominar el mundo, pero con un hombre frágil por su pérdida de gusto en la moda, en la música y en la televisión, porque estos aspectos en sí son malos. En esta guía Brian enseña a reinventarse en su doble condición de humano y de perro. Acoge la máxima que dice que no hay criatura mejor preparada sobre cómo ser un hombre que el mejor amigo del ser humano. De La Hoz (2011), en la guía de vida, para lograr el éxito en este mundo, se requiere abordar la existencia de forma absurda. Esta guía se fundamenta en los estilos de vida de los protagonistas de la serie, como son: las reglas de Stewie para dominar el mundo, los principios de Brian para enseñar el arte de la virilidad a los hombres, y los roles infantiles de Lois y Megs para estar en la vanguardia con las nuevas tendencias.

Smith (2007) presenta una guía para disfrutar la navidad. Peter Griffin es el modelo

extraordinario para organizarle las vacaciones, especialmente las navideñas, como el mejor momento del año. Independientemente de lo malo o de lo bueno de la lista de vacaciones navideñas, algunas de las sugerencias se identifican plenamente con el descanso de cualquier lado del mundo: dormir hasta tarde y ver televisión todo el día. Los estilos de vida que se construyen no están en la ponderación de posiciones sino en extremar las posiciones en ultraliberales y en ultraconservadores, quienes solamente coinciden en la preservación de su individualidad. Dentro de estos radicalismos se observan unos profundos liberalismos a favor de la economía capitalista, del empresariado empoderado y del hedonismo de los individuos, que es la máxima verdad; en este sentido, también un ultraconservadurismo que no acepta la pluralidad, la diversidad y la incommensurabilidad. Lo inquietante es que las personas fanáticas de las series de televisión no tienen ningún tipo de posición con relación a la solicitud de orientaciones sobre cómo descansar, en qué trabajar, cómo enfrentar la vida, cómo comportarse frente a la crisis y a los desafíos personales y sociales.

2.2 Breve historia de South Park y Padre de familia.

La serie South Park fue creada por Parker y Stone en el año 1991 mientras estudiaban cine en la Universidad de Colorado. El programa se originó con el corto animado: Jesús vs Frosty. Trataba del enfrentamiento entre Frosty, un hombre de nieve, y el niño Jesús. En la pelea Jesús decapitó a Frosty con su aureola. En 1995 los ejecutivos de Fox consideraron gracioso el corto, y contrataron a los creadores para realizar un nuevo corto animado como tarjeta de navidad para enviarla a los amigos y amigas. Este corto trató sobre la confrontación entre Jesús y Papa Noel, quienes terminaron en paz como símbolo navideño. En el mes de agosto de 1997 la serie fue publicitada velozmente por el incipiente internet, ocasionando en los años subsiguientes escándalos en las sociedades estadounidenses, canadienses, y tardíamente en la sociedad latinoamericana. South Park sale en 1998 con su largometraje *Longer, bigger and*

uncut (Más grande, más largo y sin cortes). El propósito de la película era autocriticarse para enfrentar las opiniones dominantes de los moralistas ultraconservadores. La película pretendía autodesprestigiarse pero obtuvo el efecto contrario con una gran aceptación del público.

La serie *Padre de Familia* fue creada por Seth MacFarlen en el año 1999 como cortinilla inicial de los juegos realizados en el Superbowl. La trama del programa se desarrollaba en una ciudad ficticia denominada Quahog Rhode Island. Los orígenes de la serie se presentaron con las series animadas *The life of Larry y Larry & Steve*. El personaje central fue el perro, que en la primera temporada se llamaba Peter y en la segunda temporada Brian. En diciembre del año 1998 presentaron un piloto de veinte minutos a los ejecutivos de la Fox, quienes lo vieron exitoso. Tres años después fue cancelado el programa por la productora, por problemas internos. No obstante, las altas ventas de sus productos y de sus accesorios motivaron sacar nuevamente el programa al aire en el año 2004. La serie *Padre de familia* (*Family Guy*) tuvo su último contrato con la FOX en el año 2013. La serie ha tenido más de siete temporadas, cada una divididas en cien episodios desde su creación. Este programa proyectó su película directa en DVD denominada: *Family Guy presents Stewie Griffin: The Untold Story*. Cuyo argumento trataba sobre el niño Stewie, quien busca su yo o identidad aprovechando una distorsión temporal en el futuro para ver su porvenir. *Family Guy* se posesionó como la marca favorita para el diseño de los juegos en *nintendo* y en *play station*.

2.3 El concepto de South Park y Padre de Familia

La trama de la serie de *South Park* se presenta en un contexto cómico sobre la vivencia de cuatro niños que viven en un pequeño pueblo ficticio del mismo nombre. El programa realiza una crítica con un lenguaje fuerte mostrando a los niños racionales e inteligentes y a las personas adultas irracionales e idiotas. Los personajes en el programa cumplen una función crítica frente a los líderes y frente a las instituciones sociales

como la escuela, la iglesia y los estamentos gubernamentales. En los libretos se critica los problemas coyunturales en materia política, económica y religiosa. Por ejemplo: la invasión de EE.UU. a Irak y a Afganistán, la valoración superior de la cultura anglosajona con respecto a la cultura latinoamericana, la visita del Papá a South Park para criticar las visitas del Pontífice a Canadá y a EE.UU. La serie ha sido vetada por los presidentes Putin (Rusia) y Calderón (México).

El nudo de la serie de *Padre de Familia* se encuadra en una familia que vive en una ciudad ficticia de Montreal; en este contexto se critica a las familias anglófonas, creando unas situaciones provocadoras con respecto a las buenas costumbres, a la incitación e imitación al crimen, a la apología de la drogadicción y al sexo “desviado”. La crudeza del programa ha llevado a los productores a cancelar la serie, pero al mismo tiempo a revivirla gracias a los miles de seguidores y seguidoras que han realizado toda suerte de acciones como: recolección de firmas, envío masivo de correos, manifestaciones y boicoteos a la productora, entre otras actividades. Los detractores consideran el programa una comedia sucia que busca entretener con la sátira y el escándalo familiar. Los defensores argumentan que la serie es una mezcla novedosa de crítica y de humor inteligente para cuestionar situaciones crudas sobre el establecimiento de lo establecido. En algunos capítulos de las series de *South Park* y de los *Simpsons* se ha criticado a *Padre de Familia* por ser una serie que utiliza un lenguaje inapropiado, la desnudez animada y el contenido violento.

2.4 Personajes de South Park y Padre de Familia

Los personajes centrales de *South Park* son los niños: Kenny, Stan, Cartman y Kyle. Ellos viven en un ambiente de pobreza, mediocridad e inferioridad social, escenarios que posibilitan la función de la crítica, la sátira, la ironía y el sarcasmo. Las características que *Stan* presenta en la serie son la de un niño adulto, que comunica serenidad y asume el rol de líder, que jalona e inspira a sus amigos. Su mayor preocupación

es por preservar su buena imagen viviendo de las apariencias familiares. La particularidad de *Kyle* está en su origen judío, que le causa diversos conflictos por las manifestaciones antisemitas que se presentan en el programa. De los cuatro es el que más se cuestiona, y su mayor preocupación está en establecer la verdad. La singularidad de *Cartman* se manifiesta por sus actitudes antisociales: se ha declarado xenófobo y desprecia a los judíos, es complaciente con sus amigos pero a las personas adultas las considera idiotas; su mesianismo lo ha llevado a no interesarle el dolor ajeno sino sólo su bienestar. La peculiaridad de *Kenny* es que procede de la pobreza, permanece en silencio y al final del capítulo lo matan, pero vuelve aparecer en el siguiente programa. A lo largo de las temporadas lo han dejado de matar y habla un poco, aunque no se le entiende.

Los protagonistas centrales de *Padre de Familia* son: Peter (el padre), Lois Griffin (la madre), y sus hijos Meg, Chris y Stewie Griffin. Ellos están acompañados por la figura de un perro antropomórfico llamado Brian Griffin. Esta familia se caracteriza por vivir situaciones inverosímiles que con el recurso de la irreverencia critican la actual disfuncionalidad social. *Peter*, el padre de los Griffin, es un obrero exitoso de una industria tecnológica; por su retardo mental actúa de forma ingenua, torpe e incompetente. Su personalidad es impulsiva y es celoso con su esposa por aquellos que se acercan a ella. Se burla de su hija Meg, desorienta a Chris, pero conversa amablemente con Stewie. *Lois*, la madre de los Griffin, se ha transformado significativamente de una dama de la alta sociedad que vivía con un esposo tonto y unos hijos malcriados, en las primeras temporadas, a las últimas temporadas en las que desvela su lado oscuro presentándose promiscua, bisexual, sadomasoquista, ludópata y drogadicta. *Meg*, la hija mayor de los Griffin, se considera gorda y fea, no se siente acogida por su familia y acepta cualquier propuesta para no contrariar a sus amigas. En las últimas temporadas es ignorada por la familia; esta situación la ha vuelto psicótica y bipolar, situación que la ha llevado a secuestrar, asesinar y tener relaciones zoofílicas con Brian.

Chris, el hijo medio de los Griffin, despliega su talento artístico en la pintura y la música; tiene como modelo a su padre, y de ahí su poco sentido común. Muestra indicios de esquizofrenia cuando confronta a sus amigos psicóticos con los imaginarios. A pesar de ello es un adolescente educado y amable. *Stewie* es el bebé lactante de los Griffin; su inteligencia de adulto le permite manejar la ingeniería física y la mecánica para hacer prototipos científicos. Estas cualidades están acompañadas por su lado oscuro agresivo que lo lleva a cometer delitos criminales como el robo y el asesinato. Su intención es dominar el mundo, pero necesita matar a su madre aunque nunca logra este objetivo. *Brian* es la mascota de los Griffin: un perro antropomorfo que camina con las patas traseras, en tanto las patas delanteras le sirven de brazos. Habla y razona más que los integrantes de la familia. Su oficio es el de escritor. Tiene los comportamientos humanos del gusto por la cultura y por las posiciones liberales. Su comportamiento canino se manifiesta en recoger la pelota que le tiran.

2.5 Estilos de vida de South Park y Padre de Familia

Los estilos de vida que se dejan entrever con los personajes de la serie de South Park son los siguientes:

El niño *Stan*, a pesar de su liderazgo y su madurez, presenta un estilo de vida en el que se preocupa por las apariencias, por el excesivo cuidado de su imagen, y por el modelaje del estereotipo de la efigie de la exterioridad y la superficialidad. El niño judío *Kyle* representa el estilo de vida de la maleabilidad en el que no tiene convicciones fijas sino que actúa conforme a la variabilidad de las circunstancias, de las opiniones y de su bienestar particular. El niño gordo *Cartman* manifiesta dos características en su estilo de vida: su mesianismo y su narcisismo frente a sus amigos. Su mesianismo se expresa por considerarse como el hermano mayor salvador de los demás. Su narcisismo se manifiesta por sus actitudes infantiles como la autoadoración. El niño silencioso *Kenny* representa el estilo de vida enigmático y misterioso caracterizado por la ausencia

social, su ocultamiento frente a la comunidad, su anonimato frente a la fama y su bajo perfil frente al control que ejercen sus amigos y la sociedad. Su visibilidad se expresa cuando lo aniquilan.

Los siguientes son los estilos de vida que se destacan en los personajes de la serie Padre de familia:

La personalidad compleja y complicada de *Peter* el papá, representa el estilo de vida que se construye a partir de la azarosidad; a pesar de sus limitaciones cognitivas y de sus idioteces tiene un éxito desmedido en la vida personal y laboral. La personalidad disonante de *Lois*, la mamá, expresa un estilo de vida camaleónico; su actuación está de acuerdo con sus paranoias cotidianas. La mutación comportamental se manifiesta cuando sospecha de las acciones benevolentes reaccionado perversamente. La hija mayor, *Meg*, manifiesta el estilo de vida del reconocimiento y de la pusilanimidad. Su comportamiento positivo o negativo depende de si es reconocida por sus amigas o amigos. Su actitud turbia se manifiesta cuando tiene que tomar decisiones límite o importantes, pero vacila porque no tiene juicios claros. El segundo hijo, llamado *Chris*, muestra un estilo de vida denominado plegable, por su flexibilidad frente a las decisiones. Es una personalidad que se deja enrollar o desmontar por las circunstancias sin tener en cuenta ningún criterio. El bebé *Stewie* revela un estilo de vida llamado de desacoplamiento cruzado, por cuanto no hay una relación coherente entre los parámetros cognitivos y los estándares cronológicos. En este caso, la precocidad intelectual le trae una desadaptación con los demás para ver la vida con realismo.

3. Estilos de vida

Los estilos de vida que se presentan en estas dos series, se infieren en dos escenarios de reflexión: el primero parte de los personajes que caracterizan los estilos de vida tradicionales de la sociedad; el segundo está relacionado con aquellos personajes cuyas características personales modelan los estilos de vida emergentes de los futuros ciudadanos y ciudadanas. En el primer escenario se encuentran los siguientes

estilos de vida: el de quien vela por el cuidado de la imagen (*Stan*), el de quien se autoadora o el narciso, el de quien se revela como el mesías o sufre el síndrome mesiánico (*Cartman*), el de quien actúa camaleónicamente (*Lois*) y el de quien asume la vida con la elasticidad de sus pliegues vitales (*Chris*). En el segundo escenario emergen los siguientes estilos de vida: el de quien actúa de forma dúctil y maleable (*Kyle*), el de quien se mueve subrepticamente en la sociedad (*Kenny*), el oportunista del flujo azaroso (*Peter*), el pusilánime que no tiene posiciones propias (*Meg*) y el consciente desacoplado cruzado (*Stewie*).

3.1 Estilos de vida tradicionales

El estilo de vida del *cuidado de la imagen* (*Stan*) proviene de los medios de comunicación, específicamente de los audiovisuales de la televisión y del cine. Estas mediaciones comunicativas han ido introduciendo la noción de imagen en la cotidianidad humana en el siglo XX, y se han profundizado en la actualidad del presente siglo. La imagen que se ha desarrollado es la de aquella axiología en la que se ha penetrado por etapas: La imagen de la ética de las noticias según la cual se requiere de la información para tomar decisiones y tener el poder. La imagen de la estética en la que se modela las formas de vivir en la figura, el color y los contornos, comunicando nuevos gustos, bellezas y divinidades. Finalmente, la imagen de la política en la que se promueve estereotipos que conducen a los conceptos de la fama, la apariencia, la exterioridad, la epidermis y la superficialidad.

El estilo de vida que *comunica el narcisismo* (*Cartman*) procede de una cultura de la imagen que promueve la exagerada forma de verse a sí mismo. Este mirarse a sí mismo provoca las diferentes visiones del egocentrismo contemporáneo. La visión del egocentrismo en la ética se transforma en un literal egoísmo, que se expresa en las diferentes conductas de autoaceptación, autocomplacencia, autoconfirmación y autoconsideración, en donde los demás tienen la responsabilidad y la culpabilidad del deterioro del ego. La visión del egocentrismo en lo estético se refiere a la

incorporación de la diversidad de gustos para sobredimensionar el ego, sin importar las posibilidades de hacerlas realidad. Con respecto a la visión del egocentrismo en lo político, ésta se plantea en términos de tolerancia hacia los demás cuyo criterio central está en valorar la conveniencia o inconveniencia personal.

El estilo de vida *mesianico* (Cartman) se visibiliza en el autonombramiento del individuo como hermano mayor de una sociedad, de una comunidad o de un grupo de personas. Se confunde al hermano mayor con el potencial líder que jalona e inspira algún proyecto. El mesías, en una mirada ética, pretende ser el elegido para promocionar la sociedad, pero en sus actuaciones se desvela que su fin es autopromocionarse camuflado con el servicio social. Este mesianismo, desde una óptica estética, se plantea en términos de sublimidad, porque sus acciones en sí son tan extraordinarias que se requiere aplaudirlas, alabarlas, reconocerlas y reportarlas para la posteridad. Con respecto a lo político, el mesías o el hermano mayor personifica la autoridad y el poder mediante la personificación de sí mismo, exteriorizándolas con los medios de la ley, la norma y la regla.

El estilo de vida del *síndrome camaleónico* (Lois) se caracteriza por las permanentes metamorfosis que sufre cotidianamente el individuo con respecto a las situaciones o a los pliegues conflictivos que alteran el ego, la imagen o el mesianismo. En esta perspectiva, en la reflexión ética se presenta un divorcio entre lo que se piensa con relación a lo que se hace. Hay una separación intencionada entre los discursos y los comportamientos. En cuanto a la reflexión estética, la prelación se encuentra en la formalidad de la apariencia con relación al fondo de las esencias. La notoriedad del gusto del individuo estriba en la fachada por encima de la realidad. Con respecto a la reflexión política, la única posición del camaleón es sacar la máxima utilidad posible para beneficiar su zona de confort, que la tiene bien determinada para fortalecer la individualidad.

3.2 Estilos de vida emergentes

Las personas que actúan con el estilo de vida

de la *ductilidad maleable* (Kyle) se caracterizan por presentar actitudes de acomodación y de adaptabilidad. La acomodación se visibiliza en el individuo con la maximización de la zona de confort, mediante la prolongación y permanencia de su bienestar particular. La adaptación es un efecto defensivo de la acomodación, que se manifiesta en el individuo esforzándose en preservar su bienestar con las actitudes de la maleabilidad, de la docilidad y de la condescendencia. El cuadro axiológico de los individuos de la ductilidad le apuesta a la discontinuidad ética, estética y política de los paradigmas de la maleabilidad de lo bueno que tiene lo malo, de lo bello que tiene lo feo, de los fines que tienen los medios, y así recíprocamente. La ductilidad se presenta en los futuros ciudadanos y ciudadanas como figurillas denominadas marionetas o títeres.

Las personas que actúan con el estilo de vida de la *subreptividad social* (Kenny) se identifican por su intencionalidad de camuflarse y de vivir en el anonimato. El camuflaje se manifiesta en los individuos de la actualidad, en la necesidad de ocultarse, encubrirse o disfrazarse porque, gracias a la tecnología, estos sujetos se sienten rastreados por el celular, por las cámaras y por los dispositivos de control. El anonimato se expresa actualmente en los individuos mediante los mecanismos de defensa que buscan detener el acoso tecnológico y virtual que socializan las individualidades con los conceptos de usuario, correo o perfil. El marco axiológico de los individuos de la subreptividad le apuesta a las subsuelidades de la ética, de la estética y de la política, con el paradigma subterráneo de abordar el asunto ético con la doble moral, de apreciar lo estético en la conformidad y la deformidad subjetiva y de participar políticamente con la indiferencia activa. Lo subrepticio se presenta en los futuros ciudadanos y ciudadanas llamados invisibles, denominados de la invisibilidad.

Las personas que actúan con el estilo de vida de la *fugacidad azarosa* (Peter) se proyectan por vivir con gran esmero el instante y con gran densidad el momento. El instante se presenta en los individuos que quieren disfrutar cada segundo posible sin ninguna preocupación de un futuro a mediano o largo

plazo. El momento se expresa en los individuos que economizan sus acciones para aprovechar la coyuntura, la oportunidad y la ocasión para enaltecer su individualidad con el éxito. Estas personas buscan la notoriedad en la fugacidad del azar. La base axiológica de estos individuos se plantea en la aleatoriedad en los términos de la ética, la estética y la política. Lo bueno es aquello que contribuye al crecimiento del ego. Lo bello es aquello que enaltece la imagen. El bien general es la mutación de los fines hacia aquellos medios que fomentan el bien particular. Lo azaroso se presenta en los futuros ciudadanos de la inminencia y de la inmediatez.

Las personas que actúan con el estilo de vida de la *pusilanimidad* (Meg) se manifiestan como aquellos individuos que viven sin ningún tipo de criterio o de juicio estable, revelándose su condición mediante la fobia y la ilusión. La fobia es entendida como aquella inclinación de los individuos a tener aversión para enfrentar la vida con realismo, porque lo hace de forma ficticia o virtual. La ilusión es comprendida como aquellos deseos de los individuos por tener anhelos que se transforman en espejismos quiméricos irrealizables. El planteamiento axiológico de estos individuos se presenta en la fragmentación ética, estética y política. El individuo aborda las acciones buenas desintegrándolas en acciones molestas. Se acoge lo bello fraccionándolas con gestos de mal gusto. En lo político se fracturan las normas, las leyes y las orientaciones hacia la conveniencia particular. La *pusilanimidad* se presenta en los futuros ciudadanos y ciudadanas de la ceguera y la alucinación.

Las personas que actúan con el estilo de vida del *desacoplamiento cruzado* (Stewie) se expresan en aquellos individuos que viven entre la precocidad y la agraciada. La precocidad se muestra, por un lado, en aquellos sujetos adolescentes que asumen roles y decisiones propios de las personas adultas. La consecuencia de esta precocidad ha traído a los individuos, procesos de involución manifestados en los sujetos adultos adolescentes o personas adultas infantiles. La agraciada de los individuos está relacionada con la anterior precocidad. La desazón es propia de las personas adolescentes adultas que se agobian por el peso de las

responsabilidades que adquieren. La amargura es propia de los sujetos adultos infantiles porque no vivieron las etapas de la infancia, y en compensación incorporan un estilo de vida correspondiente a una adolescencia infinita. La axiología que se visibiliza está planteada en la encrucijada de la ambigüedad ética, en la metamorfosis estética y en una desadaptación sociopolítica.

3.3 La promoción de la hiper-individualidad

En este breve análisis de las dos series de televisión de *South Park* y *Padre de Familia*, es coincidente que ambos programas promueven activamente la hiper individualidad. La individualidad en la premodernidad se planteaba en términos objetuales relacionados con la naturaleza o con la divinidad. La individualidad en la modernidad se situaba en la subjetividad racional que fomentaba los derechos de la libertad, la fraternidad y la igualdad, junto con los deberes de la corresponsabilidad con los demás. La individualidad de la postmodernidad contemporánea se encuentra modelada por la racionalidad de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información. Esta hiper-individualidad se encuentra muy bien graficada con Brian, el perro antropomorfo, que es la mascota de la familia de los Griffin, y que simboliza la humanización de los animales que se comportan como individuaciones, pero igualmente representa la animalización de los humanos que prefieren tener al lado a las mascotas que a sus propios congéneres.

Esta hiperindividualidad se presenta en términos de complejidad proveniente del Siglo XX, y se ha prolongado hasta la actualidad. La complejidad es tejida por las nuevas dimensiones que se han profundizado en la individualidad del humano contemporáneo. Estas dimensiones emergentes en la ética se visibilizan en los siguientes estilos de vida: las actuaciones camaleónicas, las actitudes dúctiles maleables y los comportamientos pusilánimes. Las dimensiones nacientes en la estética se manifiestan en los siguientes estilos de vida: los meticulosos de la imagen, los fugaces azarosos y los desacoplados cruzados. Finalmente,

las dimensiones florecientes de la política se presentan con los siguientes estilos de vida: el narcisismo egocéntrico social, el mesías o hermano mayor controlador, y el ausente subrepticio social.

Estos ciudadanos y ciudadanas hiper individualizados van estructurando unas nuevas ciudadanías y reinventando otras en los estilos de vida de los individuos caracterizados por la *vipmanía*, con las propiedades de una vida a la medida, con posibilidades de vivirla libremente, marcadas por el confort y por el placer; este hedonismo intencionado se encuentra comunicado por la virtualización y la simulación. Estas ciudadanías podrían denominarse de la siguiente forma: la ciudadanía de la mutación (camaleón), la ciudadanía de la flexibilidad (ductilidad), la ciudadanía de la sensibilidad (pusilanimidad), la ciudadanía totémica (imagen), la ciudadanía de la aleatoriedad (fugacidad azarosa) y la ciudadanía de la ausencia (subrepticidad).

4. Conclusiones

South Park y Padre de Familia son pequeñas muestras de las fuertes influencias que tienen los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la constitución de los proyectos y en el modelaje de los estilos de vida. En los últimos años ha habido un entrecruzamiento de la premodernidad, de la modernidad y de la forma sustancial de la postmodernidad en la configuración de los estilos de vida. La familia como institución premoderna y la escuela ilustradora como institución de la modernidad, configuran y preparan los proyectos de vida para asumir acríticamente los estilos de vida que proponen los mass media y las nuevas tecnologías. Estos tres escenarios ofrecen a los individuos, como política pública: mayor libertad, mejor equidad, óptima calidad de vida y máximo bienestar particular. La población infantil, juvenil y los individuos jóvenes adultos, han interiorizado estos conceptos provenientes de su círculo familiar, escolar y mass mediático-tecnológico, expresándolos en los estilos de vida que he inferido en este trabajo.

Los estilos de vida actuales han traído

de suyo la reconfiguración de identidades tradicionales, emergentes y vanguardistas; a continuación precisaré cada una de ellas:

La identidad de la combinación sincretista se manifiesta en los estilos de vida de la ductilidad y de la maleabilidad. Estos individuos gustan de las zonas de confort; por ello se comportan de forma flexible, elástica y moldeable, para permanecer siempre adaptados y acomodados en su seguridad. Actualmente se manifiestan en los ciudadanos y ciudadanas denominados títeres o marionetas. La identidad de la combinación ecléctica se manifiesta en los estilos de vida de la pusilanimidad. Estos individuos viven sin ningún tipo de juicio o criterio; sus decisiones se realizan a partir de las fobias y las filias. Sus acciones se encuentran jalonadas por el miedo y por el culto de las inclinaciones; son los ciudadanos y ciudadanas que se forjan en la alucinación, la ceguera y la opacidad de las circunstancias.

La identidad de la borrosidad se presenta en el conjunto de estilos de vida caracterizados por la hiperindividualidad en el justo a tiempo, en el todo a la medida, en el hedonismo seguro y en la virtualización vital. Sus acciones se encuentran direccionadas a buscar la confusión para poder incorporarse. Se van estructurando los ciudadanos y ciudadanas mutantes, dúctiles, pusilánimes, totémicos, subrepticios y aleatorios. La identidad de la ambivalencia se manifiesta en los estilos de vida representados por el cuidado de la imagen. Sus acciones se encuentran monitoreadas por el asesor, y por la presión laboral y social. Se van configurando las ciudadanías de la fama, de la apariencia, de la epidermis, de la exterioridad y de la superficialidad.

La identidad del desacoplamiento generacional se muestra en los estilos de vida del narcisismo, del egocentrismo, de la precocidad y de la dilación. Es el individuo narcisista que de forma consciente promueve su imagen, sus logros y sus éxitos. El egocentrista que ubica su yo en el centro de todas las circunstancias posibles. De la precocidad de la ginocracia y de la dilación de la androcracia están surgiendo fenómenos como la adultización de la gente joven y la infantilización de las personas adultas. La identidad de la disfuncionalidad individual se

exhibe en los estilos de vida cuyas actuaciones producen las consecuencias contrarias al funcionamiento regular, impactando el sistema social. En la actualidad, paradójicamente, lo sagrado se ha erosionado pero lo apocalíptico se ha reinventado. El misterio de lo sagrado se ha desvanecido junto con sus ritualidades, que se han transformado en otro espectáculo más. El apocalipsis, en cambio, se ha estructurado con el fin del mundo, el fin de la naturaleza y el fin de los seres humanos. Se gestan nuevas creencias, pero paralelamente nuevos escepticismos. Se cree ciegamente en la Internet, pero no se cree en la humanidad, constituyéndose unas nuevas religiones.

La identidad del individualismo ponderado ante las posiciones extremas de la derecha y de la izquierda en términos políticos se ha prolongado a las acciones morales. Por ello los estilos de vida no tienen posiciones claras sino sinuosas conforme con las circunstancias. Ante la incapacidad de decidir y de tomar posiciones sólidas, son muy accesibles frente a cualquier recomendación o guía de vida frívola, frente a los diez mandamientos de South Park, Padre de familia o los Simpsons. La identidad de la individualidad redentora se presenta en los estilos de vida mesiánicos en las modalidades de hermano mayor, el sensei social o el mesías político o económico. Sus actuaciones son de autorrepresentación, de autopromoción y de autorreconocimiento como líder y cabeza de sociedad. Estos ciudadanos y ciudadanas confunden fácilmente el bienestar particular con el bienestar general.

La identidad de la individualidad metamórfica se manifiesta en los estilos de vida camaleónicos, que se caracterizan por su transformación personal, familiar, social y cultural. Las acciones reiteradas radican en que no hay conciencia ni coherencia entre lo que se piensa, lo que se siente y lo que se hace. De estos comportamientos emergen las ciudadanías de los discursos, de las emocionalidades y de las indiferencias. Es la identidad de la presencialidad ausente que se presenta en los estilos de vida silenciosos, anónimos y ligados a las tecnologías. Sus actuaciones subrepticias son sus únicas participaciones y sus camuflajes sofisticados son sus credenciales. El anonimato intencionado es su mecanismo de proyección presencial que utiliza mediante Facebook,

Twitter y con el celular. Estos ciudadanos y ciudadanas tienen incapacidad de enfrentar de forma realista la vida, y lo hacen con dispositivos. La identidad de la aleatoriedad se visibiliza con los estilos de vida de la fugacidad azarosa que gustan del momento, del instante y de la ocasión. Sus actuaciones están en el corto plazo y no tienen un plan hacia el largo plazo. Son ciudadanos y ciudadanas que trabajan por un mes, y con el dinero ganado viajan fuera del país. En el país al que llegan trabajan por otro mes, y así sucesivamente. Se llaman los hippies tardomodernos.

La tendencia ética, estética y política que surge de este análisis se podría denominar de la distorsión coordinada y organizada. En lo ético se erosionan las visiones tradicionales de la bondad y de la maldad, pero se diluyen y se regulan a partir de las nuevas orientaciones morales promovidas por los mass media. Los medios de comunicación alertan, pero al mismo tiempo promueven la intolerancia para lograr las respectivas teleaudiencias. En lo estético se ha deteriorado la noción subjetiva de lo bello y de lo feo por el enfoque orientador de las tecnologías de la información, que determinan qué es lo conforme y lo deforme para que los sujetos puedan consumir los nuevos dispositivos. En lo político, se han destruido los límites entre el bien particular y el bien general, por el permanente bombardeo de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación, pues hoy lo importante es la individualidad y las individualidades de los sujetos, ignorando la colectividad participativa en deberes y derechos.

Lista de referencias

- Anderson, B. C. (2013). *South Park Conservatives. The revolt against liberal media bias*. Washington: Regnery Publishing.
- Arp, R. & Decker, K. S. (2013). *The ultimate South Park and philosophy. Respect my philosophah*. Oxford: Blawell Philosophy and Culture Series.
- Baiget, T. (2015). *Anuario ThinkEPI2015. Análisis de tendencias de información y documentación*. Barcelona: EPI SCP.
- Calahan, S. (2007). *Padre de Familia*. Barcelona: Astiberri.



- Cogan, B. (2012). *Deconstructing South Park. Critical Examinations of Animated Transgression*. New York: Lexington Books.
- De La Hoz, C. (2011). *Family Guy Gide to Life*. Philadelphia: Running Press.
- Espinosa, F. J. (2011). *La igualdad de género en la evaluación de la ayuda del desarrollo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- González, A. & Rodríguez, R. (2014). *Caos digitalymedioscomunes.Transformaciones de la comunicación social en el Siglo XXI*. Madrid: Dickinson.
- Griffin, B. (2009). *Padre de Familia No 2*. Barcelona: Astiberri.
- Griffin, S. (2007). *Family Guy: The Stewie Griffin School of Hard Knocks Grad Pad: A personalized, Ultraconfidential Yearbook*. New York: Harper Collins.
- Hanley, R. (2013). *South Park and Philosophy. Bigger, Longer and Penetrating*. Chicago: Popular Culture and Philosophy.
- Jarvis, J. (2014). *El fin de los medios de comunicación de masas*. Barcelona: Gestión 2000.
- López, J. P. (2004). *Mi proyecto de vida*. México D. F.: Panorama.
- Monbourquette, J. (2000). *A cada cual su misión. Descubrir el proyecto de vida*. Santander: Sal Terrae.
- Pardo, I. (2005). *Jóvenes construyendo su proyecto de vida*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Penas, S. (2008). *Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la Provincia de Coruña*. Coruña: Santiago de Compostella.
- Rodríguez, J. A. (2014). *Aproximación de un modelo teórico de participación social que ofrezca la calidad de vida desde el contexto de la educación venezolana*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Simpson, B. (2014). *The libertatian lesson of South Park: An analysis of libertarianism in South Park*. Santa Fe: Small Town Press.
- Smith, D. (2007). *Family Guy: Peter Griffin's Guide to the holiday*. New York: Harper Collins.
- Thompson, D. (2014). *South Park. FAQ. All that's left to know about the who, what, where, when and... of American favorite mountain town*. Milwaukee: Montclair.
- Unesco (2014). *Indicadores de género para medios de comunicación*. París: Sector de la Comunicación y de la Información.
- Wisniewsky, J. (2007). *Family Guy and Philosophy*. Nueva York: Wiley-Blackwell.

Referencia para citar este artículo: Molina-Chávez, W. M. & Álvarez-Valdés, C. (2017). Imaginarios sociales sobre lo juvenil en el Chile contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 85-100.

Imaginarios sociales sobre lo juvenil en el Chile contemporáneo*

WALTER MANUEL MOLINA-CHÁVEZ**

Profesor Universidad de Magallanes, Chile.

CAROLINA ÁLVAREZ-VALDÉS***

Investigadora Universidad de Chile, Chile.

Artículo recibido en marzo 7 de 2016; artículo aceptado en mayo 17 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** en este artículo, se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo fue identificar imaginarios sociales emergentes sobre lo juvenil en el Chile contemporáneo. Es un estudio cualitativo basado en el análisis de trece grupos de discusión realizados en cinco regiones del país. La selección de los participantes en el estudio consideró a estudiantes que cursan su último año de educación secundaria en Chile. Entre los resultados más relevantes se encuentra la identificación de un imaginario social sobre lo juvenil como un desafío de escolarización, que se estructura conflictivamente con énfasis en varias dimensiones y procesos claves en la configuración de la condición social de las juventudes chilenas contemporáneas.

Palabras Claves: Imaginarios sociales, juventudes, desarrollo humano, escolarización (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Social imaginaries of youth in contemporary Chile

• **Abstract (analytical):** This paper presents the finding/results of an investigation that had the objective of identifying emerging social imaginaries related to youth in contemporary Chile. This is a qualitative study based on the analysis of thirteen discussion groups, conducted in five regions across the country. Participants in the study were studying their last year of secondary education/high school in Chile. Among the most relevant results is the identification of a social imaginary of youth as a permanent challenge to be controlled by the education system, which is structured as a conflict into the foundation of emphasizing different dimensions and processes that are considered essential in the configuration of the social condition of contemporary Chilean youth.

Key words: Social Imaginaries, youths, human development, schooling (Social Sciences Unesco Thesaurus).

* El presente **artículo de reflexión** se sustenta en la investigación realizada por los autores en el marco del Proyecto Anillo “Juventudes: Transformaciones socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales de las y los jóvenes en el Chile contemporáneo” (SOC 1108) financiado por Conicyt-Chile, cuyo inicio fue el 5 de diciembre de 2012 y su finalización el 5 de mayo de 2016. La reflexión aquí presentada corresponde al trabajo realizado durante el año 2014. El Área de conocimiento del presente artículo pertenece a la Sociología, mientras que la sub área corresponde a los estudios de Juventudes.

** Doctor en Ciencias de la Educación, por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor Universidad de Magallanes, Departamento de Ciencias Sociales, Carrera de Trabajo Social, Casilla 113-D, Punta Arenas, Chile. Correo electrónico: walter.molina@umag.cl

*** Magíster en Ciencias Sociales, mención Sociología de la Modernización, Universidad de Chile. Investigadora Asistente Proyecto Anillo Juventudes. Integrante Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile. Correo electrónico: caroalvarezvaldes@gmail.com



Imaginários sociais sobre o juvenil no Chile contemporâneo

• **Resumo (analítico):** Neste artigo apresentam-se os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi identificar imaginários sociais emergentes sobre o juvenil no Chile contemporâneo. É um estudo qualitativo baseado na análise de treze grupos de discussão realizados em cinco regiões do país. A seleção dos participantes no estudo considerou a estudantes que cursam seu último ano de educação secundária em Chile. Entre os resultados mais relevantes se encontram a identificação de um imaginário social sobre o juvenil como um desafio permanente de escolarização, o qual se estrutura conflituosamente sobre a base de enfatizar diversas dimensões e processos chave na configuração da condição social das juventudes chilenas contemporâneas.

Palavras chave: Imaginários sociais, juventudes, desenvolvimento humano, escolarização (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Lo juvenil como imaginario social en construcción en el Chile contemporáneo. -4. Resultados. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

*“Juventud, divino tesoro,
¡Ya te vas para no volver!”
Rubén Darío*

1. Introducción

Los imaginarios sociales sobre lo juvenil están referidos a la institución de un conjunto de creencias, normas, valores, modos de vida y prácticas sociales que estructuran una cierta noción sobre las juventudes en el Chile actual. Al respecto, Castoriadis (2007) señala lo siguiente: “la institución de la sociedad es en cada momento institución de un magma de significaciones imaginarias sociales, que podemos y debemos llamar mundo de significaciones” (2007, p. 556). Desde esta perspectiva de análisis, se autoriza a rastrear preliminarmente un conjunto de ejes de significación emergentes en el contexto actual en torno a la idea de ser joven desde la propia experiencia sociológica y en los discursos de las y los jóvenes chilenos actuales.

Se puede sostener que a comienzos del siglo XX emergen por primera vez las juventudes latinoamericanas como un sujeto social y político, que situadas en el seno de la conflictiva estructura social e impulsadas por un imaginario social de rebeldía y cambio recorrerán prácticamente todos los escenarios de lucha social y política. Lo anterior, permite sostener como lo hacen algunos autores claves de la filosofía latinoamericana del sujeto (Zemelman, 1998, Hinkelammert, 2003, Acosta,

2011) que dicha emergencia de las juventudes en América Latina expresa la presencia de un sujeto histórico concreto que en la interfaz del siglo XX y XXI logra desplegarse y visibilizar su presencia en su dimensión individual y colectiva.

En este contexto analítico, lo propiamente juvenil es un proceso de construcción social compleja que, junto con estar articulado en torno a un eje temporal biográfico agenciado por los propios sujetos juveniles, implica simultáneamente la construcción de un imaginario social de dicha temporalidad biográfica, de sus vivencias más relevantes, de sus principales desafíos existenciales e instituye social e imaginariamente una determinada resolución al enigma de lo juvenil como experiencia sociológica clave en la emergencia de las sociedades capitalistas y su proyecto de modernidad propio.

Por ello, es de interés en la presente investigación identificar algunos elementos simbólicos (signos) del imaginario social sobre juventud que comienza a configurarse en Chile a partir de un contexto de profundas transformaciones en el ámbito económico, social, político y cultural en las últimas cuatro décadas. Esto es consistente con las hipótesis que han formulado algunos autores (Duarte, 2015) que sostienen que las juventudes chilenas contemporâneas conforman una metáfora de dichas transformaciones, es decir, lo que les sucede a las y los jóvenes chilenos es simultáneamente lo que le ocurre a la sociedad chilena en su conjunto y viceversa.

2. Metodología

El corpus de datos que se analizarán proviene de 13 grupos de discusión realizados con jóvenes estudiantes que cursan el último año de educación secundaria en varias regiones de Chile. La muestra estructurada para este estudio es no probabilística y siguió los procedimientos de muestreo estructural (Canales, 1994) para la elección de los liceos y de los estudiantes que participaron en los grupos de discusión. Esta selección consideró varias realidades sociales, por ello, se trabajó con establecimientos educacionales que dieran cuenta de diversos sectores de la sociedad chilena. Cabe señalar que los establecimientos de educación secundaria en Chile se diferencian entre los que acceden a financiamiento o subvención pública (liceos municipales o liceos particulares subvencionados por el Estado)

y los que sólo cuentan con financiamiento privado de las familias. En este caso, se trata de particulares pagados que también están incluidos en este muestreo. En este sentido, el tipo de financiamiento y el monto que debían financiar las familias fue un factor que determinó la muestra, pues indica sus condiciones económicas, sociales y culturales. Por otra parte, la composición interna de los grupos de discusión se determinó por medio de la selección de jóvenes que cursaban el último año de secundaria, pues, este momento de pasajes a la educación terciaria (universidades, centros de formación técnico, institutos profesionales) los sitúa en una posición reflexiva sobre sí mismos, su juventud, la sociedad en la que viven y los pasos que deben o quieren seguir.

Estas escuelas o liceos están localizadas en cinco regiones de Chile. El detalle de la distribución se observa en el siguiente cuadro:

Liceo	Región	Comuna	Dependencia administrativa
Liceo 1	Metropolitana	Santiago	Municipal
Liceo 2	Metropolitana	Santiago	Particular Subvencionado
Liceo 3	Metropolitana	Santiago	Particular subvencionado
Liceo 4	Metropolitana	Macul	Municipal
Liceo 5	Metropolitana	Las Condes	Particular Pagado
Liceo 6	Metropolitana	Ñuñoa	Particular subvencionado
Liceo 7	Quinta Región	Valparaíso	Municipal
Liceo 8	Sexta Región	San Fernando	Particular Subvencionado
Liceo 9	Séptima Región	Curicó	Particular subvencionado
Liceo 10	Séptima Región	Talca	Particular subvencionado
Liceo 11	Octava Región	Talcahuano	Municipal
Liceo 12	Octava Región	Concepción	Municipal
Liceo 13	Décima Segunda Región	Punta Arenas	Particular subvencionado

Para enmarcar el análisis de los datos, en un primer momento se revisaron algunos estudios considerados clásicos en la sociología de la juventud. Esto se hizo, con el fin de explorar conceptos y procesos considerados clásicos en torno a la definición de lo juvenil en la actualidad. Por otra parte, el análisis se orientó por la hipótesis de trabajo que sostiene que en la actualidad se estarían redefiniendo las trayectorias sociales y ciertos hitos juveniles asociadas al tiempo biográfico

(Canales, Ghiardo & Opazo, 2015, p. 52) o el tiempo de la individuación de las y los jóvenes escolarizados en el Chile contemporáneo. En este sentido, el egreso de la enseñanza secundaria se convertiría en un hito relevante en el camino de preparación para el “mundo adulto” y especialmente en relación a dos procesos biográficos considerados claves: a) formación de expectativas en torno asumir responsabilidades para el futuro, b) procesos de subjetivación o distanciamiento crítico en torno

a la autoridad, disciplina, obediencia e (in) subordinación a los mandatos adultos.

A partir de estas orientaciones teóricas y metodológicas de la investigación, se procedió a revisar parte del material de campo, en pos de identificar, a modo de hipótesis, algunos ejes de significación que estén a la base de la institución de imaginarios sociales sobre “lo juvenil” y que a su vez pudieran estar eventualmente conectados, ya sea con algunas de las “ideas clásicas” sobre juventud o alternativamente con aspectos discursivos emergentes de las y los jóvenes chilenos.

3. Lo juvenil como imaginario social en construcción en el Chile contemporáneo

Desde un punto de vista socio-histórico más amplio, González y Feixa (2013) plantean que la presencia y visibilidad social de los jóvenes y lo juvenil en las sociedades latinoamericanas se ha movido pendularmente desde un primer momento de total invisibilidad social verificada desde mediados del Siglo XIX. Transitando, posteriormente, por periodos de incipiente visibilidad socio-cultural en el contexto de la expansión de las instituciones educativas en la mayor parte de los países latinoamericanos, especialmente en el caso chileno y argentino. Un momento de gran visibilidad social sería la estructuración del movimiento de reforma universitaria desplegado en la ciudad argentina de Córdoba en el año 1918, lo cual dio un gran impulso y dinamismo a la construcción socio-imaginaria de las juventudes latinoamericanas. Al respecto, los autores citados sostienen lo siguiente:

“Así y en forma progresiva, las juventudes latinoamericanas se irán asentando al amparo de los espacios que las mismas conformaciones sociales de la región irán construyendo, posibilitados por la expansión educativa y la ampliación de las capas medias urbanas. Todo ello en el contexto de la modernización y las políticas desarrollistas operantes en América Latina, donde los jóvenes comienzan a ser definidos como sujetos de derecho y sujetos de consumo aceleradamente en las décadas del 50 y 60. De este modo se comprende un transcurso que va desde los que la disfrutaban hasta los que

padecen la juventud” (González & Feixa, 2013, p. 13).

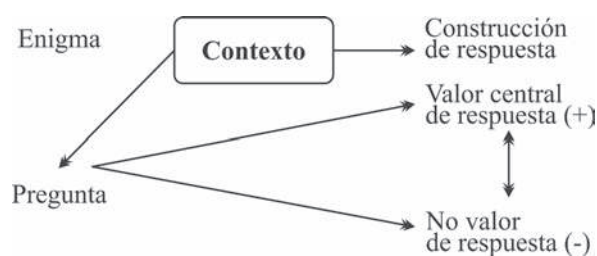
De este modo, se puede sostener que a comienzos del Siglo XX emergen por primera vez las juventudes latinoamericanas como un sujeto social y político que situadas en el seno de la conflictiva estructura social e impulsadas por un imaginario social de rebeldía y cambio recorrerán prácticamente todos los escenarios de lucha social y política de este convulsionado Siglo XX. Sin embargo, desde nuestro propio punto de vista en la interfaz del Siglo XX y XXI comienzan a emerger otros imaginarios sociales sobre lo juvenil que comienzan a destacar más la dimensión individual por sobre los aspectos colectivos de la experiencia juvenil contemporánea. Uno de los hitos más relevantes en este proceso de progresiva visibilización social de las y los jóvenes es el surgimiento y estructuración de los sistemas educativos en Latinoamérica y a partir de lo cual se comienza a instituir un imaginario social hegemónico sobre lo juvenil y sus significados sociales dominantes asociados con los desafíos de su formación, preparación y tránsito hacia el mundo de los roles sociales adultos. Con ello, los procesos de escolarización obligatoria comienzan a constituirse cada vez más en una de las características sociológicas centrales de nuestras sociedades latinoamericanas y ello a su vez, contribuye a la configurar identidades y valores que posteriormente serán procesados como elementos o ejes estructurantes de lo juvenil. Más recientemente, la entrada en la escena social de las industrias culturales, la estructuración de mercados orientados al consumo juvenil, junto a la inédita irrupción y expansión de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana de las y los jóvenes; están marcando las notas definitorias en la configuración imaginaria social de la condición social juvenil en las sociedades capitalistas contemporáneas.

En consideración de lo anterior se sostiene que los imaginarios sociales que se configuran alrededor de un magma de significaciones sobre lo juvenil hacen parte de un largo proceso de construcción socio-imaginaria y simbólico que se despliega a partir de estructuras sociales concretas e históricamente situadas. Cabe señalar, que desde una perspectiva

teórica reciente, dichos imaginarios han sido caracterizados como “esquemas construidos socialmente que orientan nuestra percepción permiten nuestra explicación hacen posible nuestra intervención en lo que en diferentes sistemas sociales sea tenido como realidad” (Pintos, 2014, p. 7). Su principal potencialidad heurística de dichos imaginarios radicaría en su capacidad para develar determinadas zonas opacas de la sociedad, lo cual permite hacer visible la invisibilidad social. Es decir, se comienzan a hacer visibles los criterios, los significados y mecanismos a través de los cuales determinados grupos poblacionales son considerados socialmente jóvenes en una época determinada y quienes no lo son. Lo anterior, en virtud de sus posiciones en la estructura social, de condicionantes históricas y vivencias biográficas particulares. Estas concepciones sociales y culturales sobre la edad (juvenil, la infancia y otras) se elaboran conflictivamente en el seno de una sociedad y constituyen un determinado campo de poder y conflicto sociopolítico emergente.

En este contexto, y como una forma de abordar la dimensión de complejidad de los imaginarios sociales, Baeza (2003) propone un esquema de análisis, que se refleja en la siguiente figura:

Figura 1: Esquema para la indagación de los imaginarios sociales.



Fuente: Baeza, 2003, p. 54.

Al comenzar a indagar un imaginario específico se parte de una pregunta en torno a algún aspecto de la realidad social indagada. Como consecuencia de esta pregunta o enigma de base se activa un proceso de construcción o elaboración social de una respuesta consistente y duradera. Dicha respuesta puede apelar a un principio moral, a un valor o a cualquier elemento simbólico o social que se constituya

en el eje articulador del imaginario instituido socialmente. Sinérgicamente, todo el proceso de construcción arranca de unos elementos contextuales de los cuales el imaginario se nutre permanentemente. De este modo, la figura muestra todo el dinamismo y la diversidad de materiales socio-imaginarios que se activan en el proceso de configuración de los imaginarios sociales en las sociedades contemporáneas.

Para el caso latinoamericano, Hurtado (2004, p. 113) identifica los siguientes paradigmas sobre la noción de juventud: a) como etapa de transición b) como periodo de crisis c) como actores estratégicos para el desarrollo y d) como construcción cultural. El primero de los imaginarios presentados, se articula en torno a la noción de edad, de adolescencia, cuerpo, ciclo vital, entre otras nociones con un fuerte sesgo o acento en los procesos de maduración biológica. Contextualmente dicho imaginario se conecta con los procesos de extensión progresiva de la edad juvenil que se observa en Chile a comienzos del siglo XX. La segunda construcción imaginaria de lo juvenil gira alrededor de una imagen de las y los jóvenes como un grupo en riesgo o afectados por problemas psicosociales; los que se vincularían preferentemente con los procesos de cambios psicológicos y biológicos propios del tránsito de la adolescencia a la juventud que implicarían riesgos, crisis, descubrimiento e hitos biográficos que marcan el inicio de la sexualidad, el descubrimiento de sus intereses políticos y sus vocaciones profesionales y/o laborales, entre otros aspectos. En tercer lugar, se ubican aquellos imaginarios sociales que tematizan la edad juvenil a partir del protagonismo potencial o efectivo que adquieren las y los jóvenes en relación a los procesos de democratización de nuestras sociedades en distintos momentos de su historia. Y finalmente, Hurtado (2004, p. 114) sostiene que desde una perspectiva antropológica, la juventud emerge como una construcción cultural. Y al respecto el autor precitado puntualiza el siguiente:

Lo juvenil ha sido cargado de contenidos particulares acorde a los contextos donde se construye este imaginario, por tal razón el concepto ha estado vinculado a lo heroico, a la fuerza, al coraje, a

la vitalidad; desde esta perspectiva la juventud es heroizada e idealizada (Hurtado, 2004, p. 114).

Por otra parte, Alpízar y Bernal (2003) identifican dos imaginarios sociales dominantes, que aunque contradictorios entre sí, permiten caracterizar algunas de las ideas sobre lo juvenil que circulan en la sociedad chilena de fines del siglo XX. Uno de ellos se refiere a cierta concepción de las y los jóvenes como agentes de cambio y el otro imaginario que caracteriza a los jóvenes como problema u obstáculos para el desarrollo. Cómo se puede observar, en la primera perspectiva, se idealiza la condición juvenil y se les otorga a los jóvenes la categoría de agentes de cambio, de esperanza de cambio de la realidad social chilena. En la segunda perspectiva al sujeto juvenil se le asume como problema social; debido principalmente a que se trata de un segmento de la población que enfrenta profundo problemas estructurales y de inserción social.

3.1. Configuraciones de lo juvenil desde un diálogo intertextual con los estudios clásicos

En esta sección se revisan algunas hipótesis clásicas y contemporáneas en torno a la noción de juventud, luego se discute su resonancia o visibilidad en las actuales conversaciones sociales en torno la configuración de la condición juvenil en Chile. De este modo, se intenta establecer un diálogo intertextual con los autores considerados clásicos en los estudios de juventud.

Profundizando en este diálogo, y considerando que el interés principal del presente artículo es develar la institución de imaginario social de lo juvenil en el Chile actual; se sostiene preliminarmente que dichos elementos simbólicos y sociales se conectan, directa o indirectamente, con algunas nociones y procesos claves de la condición social juvenil que han sido identificados y analizados por distintos autores considerados clásicos en el campo de los estudios de juventud (Benedict, 2008, Mattelart & Mattelart, 1970). Uno de los estudios sobre juventud considerados

clásicos hasta la actualidad en Chile, es el texto *Juventud chilena: Rebeldía y conformismo* (Mattelart & Mattelart, 1970) desarrollada por sociólogos franceses a comienzos de los años setenta y que tuvo amplias repercusiones en la sociedad chilena de la época; pues en alguna medida sus resultados cuestionaron el imaginario social dominante sobre la juventud y que se sintetizaban en algunas de las figuras simbólicas siguientes: juventud politizada, juventud con alto compromiso político, juventud revolucionaria o la juventud como proceso toma de conciencia sobre la necesidad de impulsar cambios sociales profundos, entre otras figuras de la rebeldía juvenil utilizadas. Por el contrario, a pesar de lo señalaba el título de la obra, los resultados de dicha investigación mostraban que lo que caracterizaba a las y los jóvenes de la época, eran más bien unas expresiones minoritarias de rebeldía juvenil, la cual canalizadas principalmente a través de organizaciones políticas y sociales en las que participaban de modo intermitente e inestable. Y por otra parte, la investigación daba cuenta de la emergencia de un conformismo incipiente en la mayoría de los hombres y mujeres jóvenes encuestadas en el marco de dicho estudio. Lo anterior expresa claramente como la institución imaginaria social de la juventud en cada época se nutre de diversos materiales, procesos y elementos simbólicos que funcionan como un “magma de significaciones” (Castoriadis, 2007, p. 556) y que están a la base de la configuración imaginaria de lo social y lo juvenil en una época histórica determinada.

Un segundo trabajo clásico es el caso de Benedict (2008), que define la noción juventud como un *proceso de transición desde la infancia a la adultez*. A pesar de que se trata de una perspectiva antropológica influida fuertemente por el relativismo cultural dominante en los paradigmas antropológicos de la época; consigue aportar elementos analíticos claves tanto para re-pensar el significado de las edades en distintas culturas como para identificar ciertos procesos sociales claves que configurarían la “edad juvenil” y sus principales desafíos en términos de socialización, autonomía y continuidad cultural de las sociedades

conocidas. Al respecto, Benedict (2008 [1938]) afirma lo siguiente:

“Todas las culturas tienen que lidiar en algún sentido con el ciclo de desarrollo que implica el paso de la infancia a la adultez [...] Cada ser humano que cuenta con todas sus potencialidades, debió ser primero un hijo para ser después un padre; ambos papeles tienen psicológicamente un enorme contraste, pues al inicio tuvo que ser dependiente de otros para conformar su propia existencia y posteriormente él debe otorgar dicha seguridad a otros. Esta discontinuidad en el ciclo de la vida, es un hecho de la naturaleza y es un hecho insoslayable. Aunque es un hecho original que el que el niño se vuelve hombre, la manera en que la transición se efectúa varía de una sociedad a otra, y ninguno de estos puentes culturales específicos debe verse como un camino “natural” hacia la madurez” (Benedict, 2008, pp. 35-36).

Pérez-Islas, Valdez-González y Suárez (2008) destacan que uno de los aportes más significativos de Benedict a los estudios de juventud, consiste en que elabora una propuesta conceptual más amplia sobre la edad, explicitando que entre la naturaleza y el comportamiento humano, hay una serie de mediaciones influenciadas por la cultura, en las cuales surgen contrastes y diferenciaciones específicas que ayudan a conformar los papeles sociales de los individuos en sociedades concretas. En el caso de la relación intergeneracional entre jóvenes y adultos, las oposiciones más importantes, desde su punto de vista, son las siguientes: responsabilidad-no responsabilidad; la relación dominio-sumisión; y el papel sexual contrastado en los diferentes escenarios culturales.

En la actualidad los significados sociales asociados al término *transición como algo inmanente a la condición juvenil, constituyen aproximaciones teóricas* ampliamente debatidas; específicamente por su énfasis excesivo en destacar el recorrido unidireccional y rígido (no reversible) desde la niñez hacia la adultez. Lo anterior, sin documentar mayormente las diferencias en diversos contextos sociales y culturales de la época en el cual se centran

los análisis referidos anteriormente. Desde una posición teórica crítica, Dávila (2015) destaca la emergencia de diversas estructuras de transición que cuestionan ese sesgo lineal, a-histórico y rígido que le han dado algunos de los autores clásicos a los procesos transicionales que van encaminados desde la niñez tardía, la juventud incipiente y la adultez social.

Por otra parte, en los abordajes contemporáneos que estructuran una noción de juventud, siguen muy presentes los enfoques clásicos sobre la juventud como un proceso de transición desde etapas de menor autonomía respecto de la vida adulta. Sin embargo, el autor mencionado (Dávila, 2015) destaca la diversidad de conceptos o expresiones para dar cuenta de la variabilidad social y cultural de dichos procesos transicionales. Un ejemplo de ello, son los conceptos de trayectorias sociales, trayectorias juveniles o cursos de vida, entre otros conceptos, los cuales desde nuestra perspectiva contribuyen a caracterizar más integralmente la condición social juvenil contemporánea.

A partir de los diversos elementos teóricos anteriormente analizados, y provenientes desde enfoques clásicos, re-interpretados a partir de un diálogo abierto con textos e investigaciones contemporáneas sobre juventud(es) en Chile; se han logrado identificar algunos elementos y procesos que han sido considerados aspectos centrales o estructurantes de la definición y conceptualización de lo juvenil desde dichos enfoques. Algunos de estos elementos son los siguientes: a) Juventud, niñez o adultez como edades y/o cohortes cronológicas en la vida de los seres humanos con significados sociales específicos en las distintas culturas b) El paso de la infancia a la adultez implica ciclos de desarrollo que tienen una fuerte connotación biológica a tal punto que son considerados hechos de la naturaleza mediados por las diversas culturas conocidas c) La transición de la juventud a la adultez tendría una estructuras relativamente rígida, fuerte y que conduce inevitablemente a la adultez como finalidad social normativizada. Desde nuestra propia perspectiva de análisis los tres aspectos precitados constituyen los aspectos centrales de las tematizaciones clásicas de lo juvenil, de

sus fronteras etarias, de los desafíos sociales implicados en un ciclo de vida o desarrollo concebido desde una miradas con una fuerte raigambre biológica, psicológica y social dominante en la década de los treinta del siglo pasado (Benedict, 2008).

4. Resultados

A continuación se presentan algunos resultados preliminares obtenidos a partir del análisis de algunas preguntas claves de la presente investigación y se relacionan directamente con la descripción de la experiencia escolar y social de las y los jóvenes chilenos sobre el momento de su egreso de un ciclo de estudios secundarios, es decir, la culminación formal de su enseñanza secundaria. Por ello, resulta de interés conocer su tematización sobre dicho hito relevante de su propio *tiempo biográfico*, sus expectativas o proyecciones al terminar su escolarización secundaria y sus aspiraciones más globales para el futuro. En este contexto de análisis, emergieron sistemáticamente algunas ideas o nociones sobre juventud(es) y lo juvenil que están a la base de un ***imaginario social sobre lo juvenil como un desafío de escolarización***. Algunos de dichos ejes de significación que sustentan dicho imaginario son convergentes y consistentes con algunos de los rasgos contextuales más relevantes de la sociedad chilena actual.

4.1. Lo juvenil como proceso maduración desde la adolescencia a la juventud y al mundo adulto

En una perspectiva dialógica con la tradición investigativa es relevante destacar que en la contingencia de la conversación social juvenil generada en torno a los grupos de discusión, resuenan algunos de los ecos de debates científicos clásicos en el campo de los estudios de juventud. Específicamente, frente a la pregunta inicial: ¿Cómo están viviendo ustedes su egreso de la Educación Secundaria?, surgen preliminarmente algunas de las siguientes respuestas:

“No alcanzas a terminar la etapa de adolescencia y ya tiene que estar

preocupándose de trabajo, de estudio” (Liceo 8, Camila, L75-76).

“es un proceso, un cambio fuerte para mí, **paso de ser un niño a un adulto** y valerme por mí mismo” (Liceo 13, David, L38-45).

“[...] es pasar a valerse por sí mismo, no en el sentido de que ya voy a vivir sola ‘altiro’, [...] uno mismo se tiene que arreglar por sus propios medios” (Liceo 13, Almendra, L38-45).

“Para mi familia madurar más que nada es tomar las decisiones propias, no por lo que dice el resto y es difícil” (Liceo 13, Francisca, L87-93).

Uno de los primeros ejes que surge en el discurso de los jóvenes acerca del momento o la *temporalidad biográfica* que están viviendo, lo enuncian como el “paso de ser un niño a un adulto y valerme por mí mismo”. En términos globales, para ellos se trata de un proceso de maduración relacionado con la toma de decisiones cruciales que permitirán configurar sus trayectorias sociales post secundarias. Desde este marco, las y los jóvenes analizan sus posibilidades de desarrollo actual o futuro, incluyendo en esta evaluación el aporte potencial que hace o potencialmente puede hacer a sus respectivos proyectos de vida la obtención de las credenciales escolares formales que acreditan ciertos conocimientos y competencias generales que desde su propia perspectiva de análisis les pueden permitir concretar algunas de sus aspiraciones de mayor autonomía personal en la configuración de sus vidas y disminuir con ello la influencia en su entorno inmediato en las decisiones más importantes en pos de concretar sus proyectos de vida.

Como se puede observar, en los fragmentos del habla social juvenil antes analizados, destaca la sistemática referencia de las y los jóvenes a la noción de transición como un proceso de maduración que iría desde un momento específico del ciclo de vida (niñez o adolescencia) a otro momento claramente diferenciado (juventud). Lo anterior, estaría marcado por cambios tanto a nivel de desarrollo biológico como psicosocial de las y los jóvenes. Se puede observar una notable convergencia del discurso de las y los jóvenes contemporáneos

con una de las “ideas clásicas” enunciadas previamente en torno la condición juvenil a partir de las primeras décadas del siglo XX. Cabe señalar que esta significación imaginaria es transversal en los grupos de discusión.

Lo relevante de tal hallazgo es que da cuenta de la convergencia entre dos vertientes del magma socio-imaginario del cual se nutren en general los imaginarios sociales. Por una parte, los conocimientos especializados y las ideas científicas. Por otra, el habla juvenil que las re-significa cotidianamente desde su propia experiencia social. Ello permite afirmar que las significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 2007, p. 566) emergentes en el Chile contemporáneo encuentran un equivalente efectivo en las y los jóvenes quienes en los últimos veinticinco años han debido resolver uno de los principales enigmas sociales o pruebas sociológicas que les ha impuesto la sociedad, es decir, aumentar su capacidad de agencia individual, su autonomía y su capacidad de situarse y elegir individualmente en una precaria estructura de oportunidades que se ha estructurado a partir de meritocracia y equidad social. Y en tal escenario social las mencionadas significaciones sociales, provenientes de tradiciones culturales y científicas lejanas al tiempo presente y que son representadas o puestas en circulación nuevamente por las y los jóvenes al momento de describir sus experiencias sociales respecto de la culminación del ciclo de enseñanza secundaria y como esté término o egreso de un nivel escolar marca de múltiples maneras sus trayectorias sociales futuras, incluso provocando en algunos casos unas genuinas rupturas biográficas en las y los 400 mil jóvenes que egresan cada año de este nivel educativo que en Chile.

4.2. Lo juvenil como proceso adquisición de mayor autonomía a través de la escolarización

Profundizando en una segunda dimensión del imaginario social de lo juvenil como desafío de escolarización en Chile, surge la idea de ampliar su autonomía personal y las capacidades de las y los jóvenes en relación a definir sus propios límites de acción tanto

a nivel personal como colectivo. Tanto en la identificación de este imaginario como para la caracterización de sus significaciones más relevantes, se establece un diálogo intertextual explícito entre las nociones y conceptos surgidos a partir de un texto considerado clásico en el marco de los estudios de juventud y se pone en discusión con el contenido de los discursos juveniles contemporáneos que emergieron en la indagatoria.

Las ideas de Benedict (2008), permiten discutir en torno a uno de los hechos biográficos más importantes en la configuración del estatus juvenil y algunos de sus mecanismos socializadores involucrados en algunas sociedades históricamente determinadas. Nos referimos específicamente a la adquisición del estatus de responsable-no responsable, que sería según Benedict (2008) un proceso que guía el “paso” desde la niñez a la adultez. Particularmente, se considera relevante la observación acerca de la gradualidad e intencionalidad subjetiva, que deben incorporar procesos de socialización en el contexto de una relación de aprendizaje inter-generacional entre niños, adolescentes y adultos pertenecientes a una cultura concreta. Es decir, estos procesos de adquisición de tareas y roles adultos implican simultáneamente un proceso de subjetivación de los sujetos. Por ello, en este contexto es necesario destacar que los mecanismos de individuación constituyen una de las dimensiones inmanentes de los procesos de interiorización de ciertos valores o principios de acción colectivos. O dicho de una forma, la individuación de un sujeto constituye una de las caras o puntos de llegada de los procesos de socialización. En este sentido subjetivación y socialización constituyen la cara y el sello de un mismo mecanismo macro social clave para la reproducción del orden social (y su transformación). Por ello, la vigencia de los análisis y observaciones antes presentadas son relevantes a pesar de estar referidos a la cultura americana de mediados del siglo XX.

El texto clásico de Benedict (2008) nos permite (re)pensar las tensiones existentes en los procesos de subjetivación y constitución de sujetos juveniles en torno a las nociones de responsabilidad, autonomía, autoridad,

disciplina, obediencia y la subordinación a los mandatos adultos. Y particularmente repensar el rol que en estos procesos estarían jugando las instituciones sociales que tradicionalmente moldeaban o cumplían dichas tareas de socialización: la familia, la escuela, entre otras instituciones.

La necesidad de analizar la eficacia institucional de las agencias tradicionales de socialización y la posibilidad de proponer mecanismos alternativos e impulsar transformaciones socio-estructurales que respondan a las nuevas demandas de mayor autonomía individual y a la par de más vida colectiva que genere las estructuras institucionales necesarias para que las y los jóvenes chilenos logren cada vez mayores espacios de autonomía personal y accedan a soportes institucionales para su ejercicio ciudadano y despliegue en su vida cotidiana. Al respecto, es relevante recordar la formulación que realizó Beck (1997) respecto de la configuración de una paradoja latente en el seno de las sociedades del riesgo: “el que quiera vivir individualmente, deberá hacerlo socialmente”. Con ello se insiste en la necesidad que las sociedades contemporáneas abran nuevos caminos de integración social y configuren una red de soportes institucionales más efectivos para que los individuos y grupos que la componen junto con individualizarse, contribuyan eficazmente a la cohesión social.

En esta misma línea analítica, y como una forma de ejemplificar algunas de las significaciones emergentes en el habla juvenil, se han seleccionado alguno de los siguientes textos para graficar el modo en que dichos estudiantes tematizan sus actuales desafíos de autonomía e instituyen el imaginario social sobre lo juvenil como un desafío de escolarización:

“tengo que seguir estudiando porque si no después no voy a poder valer por mí, no voy a poder tener una familia, entonces yo tengo sustentarme primero en mí para sustentar a la gente que quiero sino no voy a poder estar así, es que necesito llegar a una meta” (Liceo 13, David, L68-73).

“todos están esperando que escoja algo y también como que están esperando algo que no sé si yo pueda cumplirlo, como

que maduré de un día para otro y sepa todo lo que voy a hacer de mi vida y yo todavía no lo he pensado” (Liceo 13, Nicole, L78-84).

Las unidades de significación antes presentadas giran y convergen en torno a una segunda idea clásica de los estudios de juventud, es decir, la hipótesis que la juventud es principalmente un procesos de preparación para el mundo adulto o como un proceso de maduración y en general de lograr de mayor autonomía personal, respecto a sus pares y a su familia, lo cual incluye desde sus propios parámetros el asumir responsabilidades de modo progresivo, tanto en el tiempo presente como en el futuro. Sin embargo, en algunos de los textos analizados, dicha experiencia de egreso de la enseñanza secundaria es percibida como una ruptura intempestiva en un largo ciclo educativo que estuvo caracterizado por desplazar la carga de responsabilidad en otras agencias socializadoras: la familia, la escuela, los amigos, entre otras. Los textos anteriores aluden a procesos de subjetivación que son transversalmente percibidos por las y los jóvenes participantes, observándose en los relatos y testimonios algunos elementos discursivos que dan cuenta del distanciamiento crítico de los sujetos juveniles en torno a algunas figuras y roles adultos en torno a la autoridad, disciplina, obediencia e incluso fenómenos (in) subordinación a los mandatos adultos:

“muchas personas te presionan a que tú tienes que ser un profesional, pero muchas veces no haces lo que tú quieres, pero solamente te ponen la meta de que tú tienes que ser alguien” (Liceo 8, Camila, L55-58).

“Es más que nada la preocupación de lograr sacar un título, ser alguien, o sea [...] es como una preocupación de lograr las metas, cumplir esas metas y no quedar atrás, un stress [...] Cumplir la expectativa [...] Que los papás ponen, de seguir estudiando más y más y más”. (Liceo 8, Diego, L36-40).

“La inversión económica, por todo los sacrificios que han hecho los demás por ti y lo que tú has hecho, por querer salir adelante y como dijo el Diego no ser

alguien más del montón... pero es difícil, es difícil pero hay que lograrlo... de alguna forma u otra [...] En no defraudar a los que creen en uno... los sacrificios” (Liceo 8, Ian, L47-52).

Desde este punto de vista, la presencia de algunos ejes de significación simbólica que han surgido en el habla juvenil en el marco de la presente investigación y que se constituyen en elementos instituyentes (Castoriadis, 2007) del imaginario social de lo juvenil como desafío de escolarización. Los ejes emergentes son, por una parte, lo juvenil como proceso de maduración (comenzar a ser responsables, valerse por sí misma/o, preocuparse del trabajo, de los estudios, entre otras unidades de significado). Y por otra parte, lo juvenil como adquisición de mayor autonomía personal. Desde este punto de vista, la emergencia de dicho imaginario social sobre lo juvenil está muy vinculado a un conjunto de transformaciones socio estructurales que en las últimas cuatro décadas colocaron en el centro de la configuración de lo social aquellos mecanismos de mercados que se introdujeron en el ámbito de la educación, la seguridad social, y de todas la dimensiones relevantes de la vida social contemporánea en Chile. Ello, junto con naturalizar esa forma de estructurar la vida social, generó una presión en torno a los sujetos de posicionarse individualmente en dicha estructura social naturalizada. Y este esquema de producción de lo social, los procesos de escolarización y la adquisición de credenciales educativa se transformaron en el principal mecanismo de configuración de lo juvenil en un segmento significativo de las y los jóvenes chilenos contemporáneos.

Complementariamente, las transformaciones socio estructurales antes analizadas, han ido complejizando el tradicional modo de relación de los sujetos juveniles con algunos ámbitos claves de la vida social: educación, empleo y la familia, especialmente con las tensiones y conflictos en torno a los modos de ejercicio de las figuras y roles parentales y/o de autoridad. Al respecto, cabe destacar que a juicio de Araujo y Martuccelli

(2012) estos cambios estarían re-estructurando los actuales desafíos comunes o pruebas sociológicas a las que están sometidos los diversos sujetos sociales en la sociedad chilena contemporánea.

3.3. Finalizar la enseñanza secundaria: el piso minino de la escolarización en el Chile actual

A partir del material antes presentado proveniente de algunos grupos de discusión se *da cuenta de algunas convergencias discursivas en torno a la descripción de sus “experiencias de egreso”* de la enseñanza secundaria. En primer lugar, se instituye la significación imaginaria que con dicho “egreso” o finalización formal de sus estudios secundarios *se cierra de una etapa mínima obligatoria* de escolarización y con ello, las y los jóvenes plantean que ello es visto como un logro que satisface, aunque parcialmente en algunos casos, las *expectativas de la familia en torno a la finalización de esta etapa inicial de estudios*. En segundo lugar, se puede observar el énfasis de los relatos de las y los jóvenes está puesto en describir los grados de satisfacción de los padres y de adultos en general que conforman su entorno social y secundariamente se refieren a la contribución social que ello hace para el logro personal de sus propias metas o cumplimientos de sus expectativas en torno al futuro. Algunos de los relatos señalan lo siguiente:

“El tema es ‘tienes que tener la PSU, tienes que estudiar’ y siempre desde chico se te dice ‘tu única misión es estudiar’, pero no es la única misión que tiene una persona, no puedes encerrar a un niño por 12 años que son de estudio y si lo haces mal para él porque no desarrolla nada, una de las cosas que siempre desarrollamos acá más que el estudio, porque el estudio se hace en la casa, es desarrollo [...] que te vaya bien, que te portes bien y muchas cosas que al final son, para mí, son cosas que no tienen mucho sentido si tú no estás feliz contigo mismo, sino estás bien tú, qué sacas con tener prueba 7, sino sabes hablar con alguien” (Liceo 13, Sebastián, L110-120).

Como se puede observar en relación al momento del egreso de la enseñanza secundaria, este hito vinculado al tiempo biográfico es clave en el despliegue de las trayectorias juveniles post- secundarias y emerge como un momento complejo desde la experiencia social de las y los jóvenes que participaron en los diferentes grupos de discusión. Ello, en términos generales genera algunas expresiones de temor e incertidumbre tanto frente al presente como hacia futuro. No obstante, en el caso de los estudiantes de liceos que conforman el grupo de liceos donde las familias aportan menores recursos para el co-financiamiento de la educación de sus hijos; el momento actual que implica estar *ad portas* del egreso no genera miedo ni presión en torno a la exigencia académica de los resultados en términos de las calificaciones finales obtenidas en el ciclo escolar que termina, ni tampoco genera una presión adicional los posibles resultados negativos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), dado que un mal resultado en ella, puede condicionar significativamente sus oportunidades futuras de continuar estudios superiores, pero consideran que igual pueden acceder a otras opciones de formación superior no universitarias y también al mercado laboral en diversas variantes. Es decir, las posibilidades de incorporarse al mundo del trabajo surgen como una alternativa difícil, pero plausible de abordar y cotidiana para algunos de los convocados a los grupos de discusión. En consecuencia, las expectativas sobre lo que viene no es vivida como un paso automático hacia la universidad y una cierta lejanía con los códigos de ingreso a la educación superior universitaria (PSU, puntajes, tener que elegir que estudiar y/o donde estudiar, etc.); sino más bien habría un tránsito lento y articulado entre los caminos relacionados con las posibilidades de estudiar y/o trabajar como un desafío de corto y mediano plazo. Los ejemplos citados muestran respuestas y estrategias comunes de las y los jóvenes en los cuales surgen miradas pragmáticas (sin mucha introspección) y dinámicas respecto de las oportunidades existentes en el entorno local y la lectura situacional de sus posibilidades laborales que emergen como un medio u oportunidad para financiar su educación postsecundaria, su

especialización y sus expectativas de inserción social postsecundarias. Por el contrario, en el caso de los estudiantes pertenecientes de liceos de mayor co-financiamiento de sus padres o aquellos pertenecientes a escuelas particulares pagadas; transversalmente en dichos casos, los temores e incertidumbre de las y los jóvenes se agudizan. Con respecto a ellos, los estudiantes los tematizan como “presión académica” e incertidumbre acerca de su futuro post egreso de la escuela secundaria y sobre todo surge el temor a defraudar las expectativas de los padres, a ser menos que los padres y no poder lograr sus metas personales y familiares.

4.4. Expectativas y aspiraciones de los jóvenes chilenos contemporáneos: continuar estudiando, trabajar y auto-realización personal

Desde otro ángulo de análisis, la conversación social sobre el desafío o necesidad de continuar estudiando en la educación superior, en cualquiera de sus ofertas posibles, se articulan en torno a un eje de significado donde la profesionalización, la especialización y los estudios terciarios es instituida imaginariamente como una alternativa viable de lograr determinados niveles de calidad de vida y consistente con sus finalidades. Algunas de las formulaciones realizadas por los estudiantes son las siguientes: estabilidad económica, una buena calidad de vida, tendremos una buena vida, vivir tranquilos, vivir cómodos, vivir con holgura, vivir sin deudas, no endeudarse, entre otros elementos de sentido que emergen entre las y los jóvenes chilenos que egresan de la educación secundaria en el Chile contemporáneo. A modo de ejemplo, se presentan los siguientes textos:

“Yo aspiro a vivir cómoda, a no sé ir los fines de semana a comer algo rico, no cocinarme yo, después llegar llevar a los niños no sé a un cumpleaños, porque yo quiero tener familia y quiero tener una buenas vacaciones quizá en otro país, vivir súper cómoda, no vivir así como clase media donde yo nací po’, nací en clase media pero quiero siempre es uno como que vela por más, más, más

entonces si estoy acá en clase media quiero obviamente no sé ABC1” (Liceo 13, Almendra, L344-349).

“¿Qué viene para adelante?, yo creo que para mí es estudiar, estudiar es como lo más importante, todavía no estoy bien enfocado en algo en especial, pero después de aquí, no trabajar [...] y eso po que me gustaría estudiar nomas y sacar una carrera profesional, y lo que es importante es que después del Cuarto Medio no salir a trabajar, eso es lo que me interesa, querer hacer algo bueno” (Liceo 10, Franco, L41-48).

“Aparte de la estabilidad económica y una buena calidad de vida, después que nosotros estudiemos y todo eso, tendremos una buena, vivir tranquilos, sin deudas, si uno quiere algo se lo puede comprar, pero no endeudarse y todo eso, porque igual yo por lo que he visto, mi familia igual muchas deudas y todo eso, y a mí no me gustaría tener eso, es como vivir amarrado” (Liceo 10, Nicolás, L235-239).

Se puede observar que las expectativas y las aspiraciones de los y las jóvenes oscilan entre estudiar o trabajar como una forma de responder subjetivamente al desafío personal y la presión familiar emergente en el Chile actual por obtener estudios terciarios y a la vez incorporarse en mejores condiciones al mundo adulto y a la vida del trabajo. Estos últimos desafíos funcionales relativos a la integración social o sistémico han sido descritos por algunos investigadores como un “desafío sociológico”¹ (Martuccelli & de Singly, 2012) emergente en el Chile contemporáneo y que describe una condición juvenil transversal que enfrentarían las y los jóvenes participantes de los grupos de discusión de los liceos municipales y aquellos particulares subvencionados de bajo co-financiamiento familiar y que subjetivamente

se manifiesta en una doble presión a los actores escolares que “egresan” del sistema escolar secundario. Como se señaló anteriormente, el primero desafío relevante en la temporalidad biográfica juvenil es lograr egresar de cuarto medio o de la secundaria con los mejores resultados posibles (expectativas) y luego, la consiguiente presión de seguir estudiando en educación superior (en cualquiera de sus posibilidades que otorga el sistema terciario en Chile). Lo anterior, surge casi como una nueva obligatoriedad social de las juventudes chilenas contemporáneas. Es el desafío y la demanda de la escolarización como principal estrategia que permite una suerte de acumulación originaria de capital cultural o más precisamente con algunas credenciales escolares que le permitan posicionarse estratégicamente en la estructura de clases de la sociedad chilena contemporánea.

En el caso de los liceos de Talca, Punta Arenas y de otras regiones del país; el discurso juvenil sobre el desafío de continuar estudiando se articula simultáneamente con la necesidad de trabajar para pagarte tu carrera universitaria o ayudar a tus padres a pagar la Universidad, entre otros significados emergentes en este contexto escolar y familiar con marcadas connotaciones regionales. De este modo, el seguir estudiando, estudiar y trabajar, me voy a meter en un preuniversitario y trabajar; configuran algunas de las estrategias que despliegan las y los jóvenes chilenos en el contexto de un escenario económico, social, político y cultural que en las últimas dos décadas había consolidado una visión naturalizada de un tipo de sociedad estructurada en base a los mecanismos de mercado, tanto para el acceso a ciertos bienes de consumo como para el acceso a los bienes públicos como educación, salud, seguridad social, vivienda, entre otros. Por lo tanto, en tal escenario fue donde se impuso y naturalizó una lógica económica como principio estructurante de la vida social contemporánea y la escolarización en todas sus formas, se convirtió en el principal dispositivo *instituyente de un imaginario social de lo juvenil* que colocó el desafío de la escolarización como la principal herramienta que permitía resolver el enigma o la prueba sociológica más importante para acceder al desarrollo humano a partir del despliegue de las

1 Es una noción teórica que busca articular los problemas personales con las estructuras sociales que los crean o amplifican. Su objetivo es lograr caracterizar precisamente los desafíos a los que son sometidos los actores y las maneras en que los individuos superan, o intentan superar las pruebas. La noción permite articular lo individual y lo colectivo en la explicación (imaginación) sociológica (Martuccelli & de Singly, 2012, p. 72).

capacidades de agencia individual y colectiva de las y los jóvenes chilenos en el escenario social de post-dictadura en Chile (1990-2015).

De tal modo el imaginario social de lo juvenil desafío de escolarización se ha consolidado en la historia económica, social, política y cultural de las juventudes chilenas contemporáneas y muestra todo su predominio a partir de la segunda década del Siglo XXI en Chile. Al respecto un dato que ejemplifica esta hegemonía cultural es que las y los jóvenes chilenos que comienzos del año 1990 accedían a la educación superior eran alrededor de 200 mil personas y 25 años después esa cifra creció a un millón trescientas mil jóvenes que se encuentran en la actualidad en alguna institución de educación superior chilena.

5. Conclusiones

Entre los resultados más relevantes de esta investigación destaca la re-afirmación que la emergencia de las juventud(es) y de lo juvenil en el mundo contemporáneo, es un proceso de construcción social complejo y conflictivo, que integra diversas dimensiones y remite figuras e imágenes sociales en permanente tensión o conflicto, en pos de estructurar miradas hegemónicas que sean funcionales a determinados modelos de desarrollo, tanto en Latinoamérica como en Chile en las últimas cinco décadas.

El estudio permitió identificar una configuración socio-imaginaria claramente diferenciado y hegemónica en el seno de la sociedad chilena contemporánea. Un imaginario social sobre lo juvenil como un desafío de escolarización permanente. Alternativamente, se plantea a modo de hipótesis para futuras investigaciones la emergencia de un imaginario social sobre lo juvenil como proceso de politización que emerge de las actuales tensiones y conflictos de diversos actores sociales en pos de concretar profundas transformaciones socio estructural de la sociedad chilena post dictadura. Ambos imaginarios se estructurarían conflictivamente sobre la base de enfatizar diversas dimensiones y procesos considerados claves en la configuración de la condición social de las juventudes chilenas contemporáneas.

En relación al imaginario social sobre lo juvenil como un desafío de escolarización, éste ha logrado la hegemonía cultural en los últimos veinticinco años, desde el inicio del proceso de transición a la democracia en 1990 y cuya vigencia se mantiene hasta la actualidad. Sin embargo, y a modo de hipótesis teórica, se sostiene que dicho imaginario ya comienza a mostrar sus debilidades estructurales y a ser re-significado por los propios sujetos en el marco de un nuevo escenario social estructurado en la sociedad chilena actual. Lo anterior, ha sido destacado en análisis recientes por diversos autores (Aguilera & Muñoz, 2015). Al respecto, se sostiene lo siguiente: “Al mismo tiempo, así como diversas definiciones, deslindes e imágenes asociadas a la juventud conforman conceptos estructurados socialmente y orientados a incidir en la disputa por la producción de sociedad, continuamente emergen definiciones sobre ámbitos de la política, lo social y los movimientos sociales que tienen su origen en proyectos e intereses enfrentados en las conflictividades políticas” (Aguilera & Muñoz, 2015, p. 70). La relevancia y pertinencia del texto citado, radica en mostrar clara y sugerentemente que así como no existe “lo juvenil” como una categoría teórica homogénea y menos que pueda ser definida a partir de unos contenidos universales y vigentes en cualquier tiempo o espacio social; tampoco lo es la noción de política o lo político y sus múltiples conexiones con la sociedad que le da origen y de la cual toma sus rasgos socio-históricos más característicos.

En este marco de configuración de un nuevo escenario político y social en la sociedad chilena del último lustro, es posible sostener prospectivamente una eventual emergencia y despliegue de nuevos imaginarios sociales sobre lo juvenil. Uno de estos imaginarios que puede ir cobrando fuerza y una nueva vigencia, es una construcción socio imaginaria de lo juvenil concebido como proceso de politización, protagonismo y rebeldía juvenil que tiene amplias posibilidades de consolidarse como una respuesta contra cultural al imaginario dominante de lo juvenil como desafío de escolarización. Ello, considerando, que tal como lo señala el último informe de

desarrollo humano en Chile: “las señales de la politización son diversas [...] no se limitan a un único espacio de la sociedad, sino que se expresa en diversos planos de lo social: como ampliación de la discusión pública, como aumento de la conflictividad y la movilización social, como involucramiento ciudadano” Chile (Pnud, 2015, p. 15). Consistentemente con lo anterior, en diversos espacios y ámbitos de la vida social actual se observa una demanda y protagonismo de diversos actores sociales en la toma de decisiones, donde las y jóvenes se despliegan cada vez con mayor visibilidad.

Finalmente, entre las limitantes de los resultados presentados, se encuentra la opción metodológica que guió la presente investigación y que dice relación con investigar sólo el habla social de las y los jóvenes chilenos escolarizados. Ello, por considerar que este segmento de las juventudes constituye una de las mejores metáforas de las transformaciones socio-estructurales que se han cursado en la sociedad chilena en las últimas cuatro décadas. No obstante lo anterior, se reconoce la necesidad de incorporar en el futuro trabajo de campo de esta investigación a jóvenes con otras trayectorias sociales, no escolarizadas, segmentos juveniles que hayan formado ya sus propias familias y sobre todo jóvenes que se encuentren insertos en el ámbito productivo-laboral o excluidos de dichos mercados de trabajo, entre otras múltiples posiciones sociales que ocupen jóvenes chilenos contemporáneos.

Lista de referencias

- Acosta, Y. (2011). La constitución del sujeto en la filosofía Latinoamericana. En E. Gruner. (coord.) *Nuestra América y el pensar crítico. Fragmentos de Pensamiento Crítico de Latinoamérica y el Caribe*, (pp.75-90). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Aguilera, O. & Muñoz, V. (2015). Preguntas por la juventud, preguntas por la política. Acción colectiva, movimientos sociales y militancia en los estudios de juventud. Chile 1967-2013. En P. Cottet (ed.) *Juventudes: Metáforas del Chile contemporáneo*, (pp. 69-103). Santiago de Chile: RIL.
- Alpízar, L. & Bernal, M. (2003). La Construcción Social de las Juventudes. *Última Década*, 11 (19), pp. 105-123. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362003000200008>.
- Araujo, K. & Martucelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos. Tomo I. Neoliberalismo, democratización y lazo social*. Santiago de Chile: LOM.
- Baeza, M. A. (2003). *Imaginarios sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Beck, U. (1997). *Kinder der freiheit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Benedict, R. (2008). Continuidades y discontinuidades en el condicionamiento cultural. En J. A. Pérez-Islas (comp.) *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*, (pp.35-45). México, D. F.: Unam.
- Canales, M. (1994). *El estudio de la realidad social con metodologías cualitativas*. Santiago de Chile: Ministerio Secretaría General de Gobierno, División de Organizaciones Sociales.
- Canales, M., Ghiardo, F. & Opazo, A. (2015). Para un concepto de juventud. En P. Cottet (ed.) *Juventudes: Metáforas del Chile contemporáneo*, (pp. 47-67). Santiago de Chile: RIL.
- Castoriadis, C. (2007) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Dávila, O. (2015). Juventud y trabajo: Entre tránsitos y trayectos. En P. Cottet (ed.) *Juventudes: Metáforas del Chile contemporáneo*, (pp. 143-159). Santiago de Chile: RIL.
- Duarte, C. (2015). Estudios juveniles en Chile: Devenir de una traslación. En P. Cottet (ed.) *Juventudes: Metáforas del Chile contemporáneo*, (pp. 23-45). Santiago de Chile: RIL.
- González, Y. & Feixa, C. (2013). *La construcción histórica de la juventud en América Latina. Bohemios, Rockeros & Revolucionarios*. Santiago Chile: Cuarto Propio.
- Hinkelammert, F. (2003). *El sujeto y la ley. El*

- retorno del sujeto reprimido*. San José: Euna.
- Hurtado, D. (2004). Globalización y Exclusión: De la invisibilización a la visibilización consumista de los jóvenes y los imaginarios de resistencia. *Última Década*, 12 (20), pp. 107-120. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000100006>.
- Martuccelli, D. & Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Mattelart, A. & Mattelart, M. (1970). *La juventud chilena: Rebeldía y conformismo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Pérez-Islas, J. A., Valdez-González, M. & Suárez, M. (2008). *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*. México, D. F.: Unam.
- Pintos, J. L. (2014). Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Revista Latina de Sociología*, 4, pp. 1-11. Recuperado de: <http://revistalatinadesociologia.com>, ISSN 2253- 6469.
- Pnud (2015). *Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la politización*. Santiago de Chile: Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto existencia y potencia*. México, D. F.: Anthropos.

Referencia para citar este artículo: D'Aloisio, F. (2017). Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen determinado orden social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 101-115.

Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen determinado orden social*

FLORENCIA D'ALOISIO**

Docente-Investigadora Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Artículo recibido en noviembre 9 de 2015; artículo aceptado en enero 19 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *Presentamos un recorte de una tesis doctoral finalizada que reconstruyó, situada y comparativamente, los sentidos que adquiere la secundaria para jóvenes de Córdoba (Argentina) en desiguales condiciones de vida y escolaridad. Inscripta en un enfoque sociohermenéutico, la estrategia de indagación múltiple fue implementada de forma análoga en dos poblaciones estudiantiles focalizando progresivamente en varios registros de las voces juveniles: observacionales, escritas, discusiones grupales, entrevistas profundas. Identificamos diversos núcleos de significación juvenil que comprenden a la secundaria como “espacio-tiempo de experiencias y aprendizajes” (construcción de conocimientos, sociabilidad), “preparación para futuros desempeños” (laboral, propedéutico), “formación personal” (“ser alguien digno” o “exitoso”), “ciudadanización” (“instancia des-ignorante” o “ciudadanía participativa”). En esta comunicación analizamos cómo los sentidos juveniles sobre la sociabilidad escolar se vinculan a la producción de subjetividades que sostienen determinado orden social.*

Palabras clave: Jóvenes urbanos, escuela secundaria, sentidos, experiencias, aprendizajes, relaciones interpersonales (Tesauro de Educación de la Unesco-OIE).

Youth and school sociability: Learnings that support a determined social order

Abstract (descriptive): *The authors present part of a finished doctoral thesis that reconstructs, in a situated and comparative manner, the meanings that secondary school has for young people in Cordoba (Argentina) who inhabit unequal living conditions and educational access. Using a socio-hermeneutical approach, the methodology involved multiple activities was implemented with two student populations, progressively focusing on collecting the voices of different young people using the following methods: observation, writing, group discussions and in-depth interviews. The authors identify different groups of the meanings created by young people to understand secondary school including a “space-time of experiences and learnings” (knowledge building, sociability), “preparing for future action” (work, university), “personal training” (“to be someone worthy” or “successful”), “citizenship” (“not being ignorant” or “participatory citizenship”). In this article the authors analyze how the youth meanings related to school sociability are related to the production of subjectivities that support a determined social order.*

* Este artículo de reflexión sintetiza uno de las líneas analíticas del trabajo “¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes? Un estudio sobre significaciones situadas en disímiles condiciones de vida y escolaridad” presentado por la autora en marzo de 2015 para optar por el título de Doctora en Estudios Sociales de América Latina del Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. La investigación desde una perspectiva sociohermenéutica fue realizada entre agosto de 2010 y diciembre de 2012 con financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) (Resolución D N° 29/08 y N° 320/11). Área de conocimiento: Ciencias Sociales Interdisciplinarias; subárea: Temas Especiales (Estudios psicosociales sobre juventud y educación).

** Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Doctora en Estudios Sociales de América Latina, Centro de Estudios Avanzados (UNC). Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) con sede en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH-UNC) y el Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios (Nepsico) de la Facultad de Psicología (UNC). Correo electrónico: florenciadaloisio@gmail.com



Key words: Urban youth, secondary school, meanings, experiences, learnings, interpersonal relationships (Unesco Education Thesaurus-OIE).

Juventude e sociabilidade escolar: aprendizagens que sustentam determinada ordem social

• **Resumo (descritivo):** Apresentamos um recorte de uma tese de doutorado concluída que reconstruiu, localizada e comparativamente, os sentidos que adquire o ensino médio para jovens de Córdoba (Argentina) em diferentes condições de vida e educação. Baseados numa abordagem sociohermenêutica, a estratégia de indagação múltipla foi implementada de forma análoga em duas populações de estudantes numa gradual focalização dos diferentes registros das vozes juvenis: observacionais, atividades escritas, discussões grupais, entrevistas em profundidade. Identificamos diversos núcleos de significação que compreendem ensino médio como “espaço-tempo de experiências e aprendizagens” (construção de conhecimentos, sociabilidade), “preparação para o desempenho futuro” (trabalho, universidades), “formação pessoal” (“ser alguém digno” ou “bem-sucedido”), “cidadania” (“instância des-ignorante” ou “cidadania participativa”). Neste artigo analisamos como os sentidos sobre a sociabilidade escolar estão ligados à produção de subjetividades que sustentam determinada ordem social.

Palavras chave: Juventude urbana, ensino médio, significados, experiências, aprendizagens, relações interpessoais (Thesaurus da Educação da Unesco-OIE).

-1. Indagar sentidos educativos juveniles situados en disímiles condiciones vitales y escolares. -2. Enfoque de investigación y estrategias metodológicas. -3. Aprender a vivir con otros: La secundaria como espacio-tiempo de sociabilidad. -4. Reflexiones finales. -Lista de referencias.

1. Indagar sentidos educativos juveniles situados en desiguales condiciones vitales y escolares

Este artículo se deriva de una tesis doctoral finalizada en la que reconstruimos los sentidos de la escuela secundaria desde la perspectiva de jóvenes escolarizados de la ciudad de Córdoba, Argentina.

El análisis de los datos allí construidos nos permitió indicar que jóvenes situados en condiciones desiguales de vida y escolarización comprenden a la secundaria como *espacio-tiempo* de “experiencias y aprendizajes” (construcción de conocimientos, sociabilidad), “preparación para futuros desempeños” (laboral, propedéutico), “formación personal” (“ser alguien digno” o “exitoso”) y “ciudadanización” (“instancia des-ignorante” o “ciudadanía participativa”).

Compartimos en esta ocasión el análisis de los sentidos juveniles sobre la escuela secundaria como *espacio-tiempo* de sociabilidad. Intentaremos mostrar cómo los mismos se construyen a partir de marcos intersubjetivos de referencia, desde particulares trayectorias socioeducativas-laborales familiares, en el seno

de específicos contextos institucionales y en virtud de una trayectoria biográfica virtual de cara al porvenir que los jóvenes anticipan.

La problemática objeto de nuestra investigación retoma una preocupación epocal por comprender la relación de los jóvenes con la escuela, lo que valoran y esperan de su tránsito por este nivel educativo, sus vivencias y experiencias. De ello da cuenta la existencia de una agenda regional de debates, reformas educativas, discursos sociomediáticos e investigaciones.

Al igual que en otros países latinoamericanos¹, en el 2006 Argentina declaró obligatoria la educación secundaria (Ley Nacional de Educación N° 26.206), sumándose a una “obligatoriedad social” preexistente (Tenti-Fanfani, 2007). En este escenario de doble obligatoriedad, nos encontramos ante una institución sobre la que recayeron fuertes cuestionamientos, una definición legal de sus funciones en continuidad con significados consolidados a lo largo de su historia (formación

1 Perú (2003), Uruguay (2006), Venezuela (2009), Brasil (2009), Paraguay (2010), Bolivia (2010), Honduras (2012) y México (2012).

propedéutica, instrumental y política) y la creciente incorporación de “nuevos” jóvenes para quienes no fue originalmente destinada.

Numerosos estudios latinoamericanos se abocaron a analizar la problemática del sentido de la escuela secundaria desde la mirada juvenil (Guerra-Ramírez, 2000; Guerrero-Salinas, 2000; Andrade-Gloria, 2003; Ghiardo-Soto & Dávila-León, 2005; Dos Santos, Nascimento & Menezes, 2012; Guerra-Ramírez & Guerrero-Salinas, 2012; Tapia-García, 2012; Weiss, 2012; Molina-Chávez, 2014). En Argentina, algunas investigaciones focalizaron en experiencias y sentidos educativos de estudiantes pertenecientes a grupos sociales específicos, denominados “populares”, “empobrecidos”, “excluidos” (Duschatzky & Corea, 2007; Foglino, Falconi & López Molina, 2008; Meo & Dabenigno, 2010) o bien de sectores favorecidos, de *élites* (Del Cueto, 2007; Tiramonti, 2007; Ziegler, 2007). Otros estudios trabajaron con muestras poblacionales más extensas y heterogéneas geográfica, socioeconómica e institucionalmente (Kessler, 2002; Dussel, Brito & Núñez, 2007; Llinás, 2009).

En nuestra mirada, los abordajes focalizados aportan análisis contextualizados de los procesos de significación juvenil, pero sus caracterizaciones quedan, muchas veces, ligadas a explicaciones de clases. Por las características de sus abordajes, los segundos se alejan, en cierta forma, de una comprensión situada contextual e institucionalmente. Concibiendo a los sujetos en su *doble condición* de jóvenes y estudiantes (D'Aloisio, 2015), un supuesto cada vez más considerado en las investigaciones educativas (Weiss, 2012), buscamos comprender y comparar sentidos juveniles sobre la escuela secundaria situados en condiciones desiguales de vida y escolarización.

2. Enfoque de investigación y estrategias metodológicas

Trabajamos desde un enfoque de indagación e interpretación sociohermenéutico desde el cual la problemática del sentido de la escuela secundaria requiere ser pensada en clave sociohistórica (Gadamer, 1992; Thompson, 1993), situada, dialógica (Bajtín,

1990; Ricœur, 1999) e interdiscursiva (Verón, 1993)². La sociohermenéutica, en tanto quehacer reinterpretativo, busca reconstruir el sentido de los discursos en su situación micro y macro social de enunciación, atendiendo al carácter relacional, posicional y conflictivo de los mismos y ligando relacionalmente subjetividad personal, objetividad social e intersubjetividad (Alonso, 2013).

Entendemos que en las construcciones de sentido juveniles se articulan elementos estructurales (relativos a sus condiciones de vida y escolarización), aspectos intersubjetivos (experiencias y discursos de referentes significativos) y de la dimensión biográfica presente y por-venir.

Buscamos analizar las construcciones de sentido en función de sus particulares condiciones de producción y comparar sentidos ligados a condiciones desiguales de producción³ (ver tabla 1). Seleccionamos como *recorte poblacional* a jóvenes escolarizados asistentes a dos instituciones educativas de nivel secundario de la ciudad de Córdoba, una de gestión pública y otra privada, que estuvieran culminando el Ciclo Orientado (5º año y luego 6º año).

Asumiendo que los jóvenes⁴ tienen capacidad para reflexionar sobre sus experiencias personales e intersubjetivas y expresarlas discursivamente, reconstruimos sus sentidos escolares por medio de discursos generados en diversas actividades de indagación (escritas, observacionales, discusiones grupales, entrevistas profundas) que nos permitieran atender a la polifonía característica de los signos (Bajtín, 1990).

2 Verón (1993) detalla dos razones por las cuales no se puede analizar un discurso “en sí mismo”: a) porque hay que ponerlo en relación con determinadas condiciones productivas; y b) porque para hacer visibles las invariantes discursivas, relacionadas con condiciones de producción determinadas, deben compararse discursos sujetos a diferentes condiciones productivas.

3 Las condiciones sociofamiliares de vida y escolaridad fueron reconstruidas considerando las características generales de las escuelas (perfil, proyecto educativo, costo de la matrícula) y de la población educativa (trayectorias escolares de los jóvenes, condiciones residenciales, ocupación y nivel educativo de los progenitores, realización de trabajo juvenil). Estos datos fueron obtenidos por medio de informantes claves (preceptores de curso y secretarios), documentos y registros institucionales, hojas de datos personales y familiares que llenó cada joven participante de los grupos de discusión.

4 Sin desconocer las implicancias del sexismo lingüístico, para facilitar la lectura de este análisis utilizaremos “jóvenes” al referirnos en plural a los sujetos con los que trabajamos.

Tabla 1. Condiciones vitales y escolares de producción de sentido.

	Caso A (13 jóvenes: 7 chicas y 6 varones)	Caso B (17 jóvenes: 11 chicas y 6 varones)
Edades	Entre 17 y 21 años.	Entre 16 y 17 años.
Residencia	Barrio de la institución (4 jóvenes), asentamientos precarios (3) y barriadas cercanas (2), localidad aledaña (2), barrio a 15 km (2).	Centro de la ciudad y barrios residenciales aledaños al colegio (12), barrios residenciales entre 4 y 9 km (5), localidades fuera de la capital (2).
Escuela	De gestión pública y gratuita, ubicada en la periferia de la ciudad. El nivel secundario tiene 450 estudiantes de sectores medios empobrecidos y asentamientos precarios. Funciona como “escuela recolectora” (Gallart, 2006) y de contención, recepta jóvenes expulsados y repitentes. Varios docentes con doble cargo en la escuela (superposición de funciones), elevado ausentismo. Apunta a la formación instrumental.	De gestión privada y arancelada, cercana al centro de la ciudad. Tiene 360 estudiantes de nivel secundario de sectores medios-altos. Selecciona al alumnado, prioriza a familiares de alumnos y exalumnos. Funciona como espacio para “conservar las posiciones adquiridas” (Tiramonti, 2007). Docentes con formación universitaria, perfil académico y experiencias de agremiación política. Prioriza la formación propedéutica y político-ciudadana.
Trayectoria educativa	48% de sobreedad, 5 repitieron (tres de ellos en 2 o más oportunidades). Numerosas trayectorias escolares disonantes y superadoras de las parentales.	Edades escolares teóricamente esperadas, ninguno repitió. Trayectorias escolares ininterrumpidas consonantes y correlativas a las de sus progenitores.
Nivel educativo parental	Primario (50%), secundario (33,3%) y superior (16,6%)	Ambos estudios superiores (76,47%), uno con estudios secundarios completos y otro universitario (17,66% - 3 jóvenes), ambos con secundario completo (5,88% - 1 joven).
Trabajo progenitores	Trabajos precarios: empleo doméstico, albañilería, changas (43,47%). Trabajos en relación de dependencia: empleados de comercio, militares, seguridad, docencia, enfermería (30,43%). Autónomos: gráfica, almacén, bioquímica e inmobiliaria (26,08%).	Desempeño de profesiones universitarias en relación de dependencia (33,33%) o independiente (45,45%). Con nivel secundario en relación de dependencia: asesor de seguros, congresista (6,07%), cuentapropistas: taxistas, peluquera, amas de casa (15,15%).
Trabajos juveniles	53,85% trabajan (7 jóvenes): en actividades familiares (fábrica, gráfica, venta de empanadas), en una actividad aprendida en una práctica escolar (mozos en parrilla y salón de fiestas), en relación de dependencia (fast-food).	11,76% jóvenes: disc-jockey (varón) y emprendimiento de indumentaria (mujer)

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo una lógica comparativa, la información fue construida desde una estrategia de indagación múltiple implementada de forma análoga en ambos casos en estudio que fue diseñándose y ajustándose en virtud del análisis concomitante al trabajo de campo. Se desarrollaron tres etapas sucesivas en un proceso de focalización progresiva orientado a construir diferentes registros de las voces juveniles.

Primera etapa- Aproximación inicial: observaciones de jornadas escolares, recopilación y análisis documental, conversaciones informales con jóvenes y adultos (directivos, preceptores y docentes), administración de una actividad escrita individual de “frases a completar”⁵ con el 80% del recorte juvenil precisado (99 de 123 jóvenes), construcción de núcleos de sentidos transversales que expresaban regularidades y diferencias en ambas poblaciones⁶.

Segunda etapa- Trabajo focalizado: grupos de discusión con el 24,4% del recorte juvenil total de ambos casos (30 jóvenes de 123 total, 13 del caso A y 17 del caso B) con representación igualitaria de género y bajo criterios de muestreo que nos permitieron considerar diversas condiciones de significación al interior de una misma población juvenil. Construimos un guion único de discusión mediante el cual los invitamos a profundizar, en primer lugar, los núcleos de sentidos transversales contruidos en la primera etapa, mayoritariamente valoraciones “positivas” sobre la escuela o que cuentan con amplia aceptación social. Luego, desde un planteo contra-argumentativo, les presentamos discursos que cuestionaban o contradecían tales valoraciones (datos de experiencias de investigaciones previas, estadísticos, observacionales, entre otros).

Tercera etapa: realizamos entrevistas biográficas con algunos de estos jóvenes cuando estaban finalizando sus estudios secundarios.

3. Aprender a vivir con otros: La secundaria como espacio-tiempo de sociabilidad

Los jóvenes construyen diversas prácticas y relaciones de sociabilidad en los espacios que habitan, como la escuela, el barrio, la calle, las redes sociales de comunicación y otros lugares de encuentro o esparcimiento.

Los orígenes del concepto de *sociabilidad* se ubican en los desarrollos sociológicos de Simmel (2002) sobre las interacciones sociales. Bajo este concepto, el autor destaca la “forma lúdica de la asociación” (p. 197), que puede asumir distintas formas de asociatividad, pero todas “acompañadas de un sentimiento y una satisfacción en el puro hecho de que (...) la soledad del individuo se resuelve dentro de la unidad: la unión con otros” (p. 195).

Complementando la reactualización de significaciones históricas (sentidos instrumentales, aspiraciones de movilidad social ascendente, expectativas propedéuticas), el aprendizaje de la sociabilidad en la escuela secundaria se configura como una de las dimensiones de sentido de las experiencias escolares juveniles que se viene consolidando a partir de fines del siglo pasado. Desde la década de los noventa, diversas investigaciones socioeducativas han caracterizado a la escuela como un espacio de construcción de relaciones de diferentes connotaciones (compañerismo, amistad, enfrentamiento) y experiencias juveniles con características peculiares que suelen pasar desapercibidos a la mirada adulta o ser sancionadas cuando entran en confrontación con elementos propios de la cultura escolar (Dubet & Martuccelli, 1998; Tenti-Fanfani, 2000; Weiss, 2012; Paulín, 2013; Dayrell & Carrano, 2014).

Como desarrollaremos en los siguientes apartados, la posibilidad de relacionarse con otros en el espacio-tiempo de la secundaria adquiere diversos sentidos al interior de cada población juvenil con que trabajamos, vinculadas a las relaciones generacionales e intergeneracionales que allí establecen y de las que derivan diversos aprendizajes para sus vidas actuales y futuras. Para los jóvenes del primer caso, establecer relaciones en el cotidiano escolar los ayuda a comprender sus dificultades vitales y a gestionar solidariamente

5 Estructurada en torno a tres ejes: 1) lo que significa para ellos la escuela; 2) los discursos de referentes significativos sobre la escuela secundaria (padres, docentes, amigos); 3) lo que imaginan les habrá dejado la secundaria para sus vidas futuras.

6 La escuela secundaria como: 1) “Base para tener un futuro mejor”. 2) “Posibilidad para ser alguien en la vida”. 3) “Base para conseguir trabajo digno”. 4) “Preparación para estudios superiores”. 5) “Espacio de sociabilidad”. 6) “Espacio de formación personal y transición de la etapa adolescente”.

distintos riesgos que deban afrontar. Para los del segundo caso, la construcción de vínculos con sujetos con características sociales, culturales y económicas similares les garantiza continuidad de sus condiciones familiares de existencia.

3.1. Aprendizajes para compartir y aliviar vivencias de dificultad (caso A)

La secundaria es apreciada por estos jóvenes como espacio-tiempo relacional y comunicativo, por las posibilidades que allí tienen de aprender a tratarse, compartir, escuchar/se, expresar/se, respetar y hacerse respetar. De las relaciones y prácticas de sociabilidad que construyen en la escuela derivan aprendizajes que les posibilitan: construir relaciones intersubjetivas que trasciendan las del espacio barrial y tengan una referencia institucional, compartir vivencias de dificultad y trasladar conocimientos para futuros vínculos en el mundo laboral.

3.1.1. Construir relaciones que trasciendan la sociabilidad barrial. Para varios de estos jóvenes, escolarizarse aumenta las posibilidades de establecer relaciones de compañerismo y/o amistad respecto al espacio de sociabilidad barrial; vínculos que se prolongan en el tiempo por el tipo de vivencias compartidas. En palabras de uno de los jóvenes:

Rafael: “tengo amigos del barrio que tienen ya 25 años. Y no hicieron el secundario y no tienen tantos amigos. (...) No salen nunca porque no tienen nadie para compartir para salir, nada... Entonces, están solos” (Fragmento de discusión, grupo N° 2).

Investigaciones latinoamericanas enfatizan la posibilidad que brinda la escuela de ampliar los repertorios de sociabilidad al permitir desarrollar vínculos afectivos con pares y otros miembros de la escuela (Dos Santos *et al.*, 2012), generar redes y grupos de confianza para construir sus experiencias escolares y sobrevivir en un medio inicialmente hostil (Cerda, Assaél, Ceballos & Sepúlveda, 2000), tramitar dificultades y dilemas de la propia experiencia escolar (Fogolino *et al.*, 2008).

Para algunos jóvenes que, por su doble condición de estudiantes y trabajadores, ven

acotadas sus prácticas de sociabilidad, el espacio-tiempo escolar es el único del que disponen para hacer amigos, como enfatizaba Rafael en un grupo de discusión: “Lo que pasa es que hay algunos que vienen al colegio y son compañeros después se van a su casa y están todo el día en el barrio. En cambio yo, menos barrio y más trabajo”.

3.1.2. Tener una “junta” con referencia escolar. En su mirada, dentro y fuera de la escuela se conforman juntas “buenas” y “malas” que producen transformaciones subjetivas no deseadas (“cambian a la persona”). La secundaria se ofrece como un espacio que permite tener relaciones de compañerismo o amistad con referencia institucional, lo que tranquiliza a sus padres porque les acerca una idea de prácticas juveniles “no viciadas”, como estar en la calle, no hacer nada, consumir drogas:

Viviana: “Tenés una cierta junta que tu mamá sabe que te juntás con los chicos que van al colegio (...) ella se queda tranquila porque dice ‘bueno, van al colegio, son chicos buenos’. Porque si vos no vas al colegio a esta edad, ¿qué podés hacer? O te vas a trabajar o vivís en la calle. Hay pibes que no van al colegio y están todo el día al vicio. Y ahí donde agarran la droga, agarran todas esas cosas” (Fragmento de discusión, Grupo N° 1).

En los discursos parentales que los jóvenes recuperaron, identificamos una recurrente alusión a permanecer en la escuela y finalizarla. Y si bien, a diferencia del caso B, no recuperaron referencias parentales acerca de disfrutar la dimensión juvenil de la escuela (amistades, etapa adolescente), de la exhortación a “sacar provecho” de estar escolarizados en lugar de trabajando se infiere una valoración de la vida escolar como *refugio* en un doble sentido: tanto físico y simbólico (como lugar que preserva de la calle y las “malas juntas”), como en términos de experiencia vital que conviene aprovechar ante un futuro que “puede ser peor”.

3.1.3. Aprender a compartir vivencias de

⁷ En la jerga juvenil cordobesa, la “junta” alude a aquellos con quienes se pasa el tiempo compartiendo actividades, charlas y/o intereses comunes, en distintos espacios de sociabilidad (el barrio, la escuela, la calle).

dificultad. Estos jóvenes valoran las relaciones con compañeros y amigos en la escuela porque les posibilitan construir aprendizajes al compartir similares experiencias de vida, intercambiar opiniones, entender y ponderar la importancia de las situaciones que viven, como problemas, dudas o tristezas:

Coordinadora: “¿Se aprenden cosas de esas relaciones entre compañeros o amigos?”

Marcos: “Experiencias de vida (...) Cosas que ellos hayan vivido antes que te lo cuenten a vos”.

Viviana: “O por ahí cosas que vos las ves muy graves y ellos te dicen ‘no, no es tan así’... Y es verdad, no es tan así”.

Emiliano: “Están los amigos o compañeros para decir ‘eh, mirá, me pasó esto, no sé, ¿vos que pensás? ¿O te pasó lo mismo?’ ¿entendés?”

Marcos: “Y te ayudan a liberarte un poco el lío en la cabeza”.

(...)

Emiliano: “Momentos feos y momentos lindos”.

Maira: “O por ahí los amigos te ayudan a despejarte de los problemas que tenés y te sentís bien con ellos, hablando”.

Marcos: “O hablando con ellos te desahogás de algo que vos te bancás siempre sin contarle a nadie. Porque es tu amigo, le contás y te hace bien saber que otra persona te...”

Viviana: “Te escucha y te entiende”.

(Fragmento de discusión, grupo N° 1)

Contarse situaciones vividas difíciles, consultarse acerca de cómo pensar o actuar frente a las mismas, compensar tensiones que atraviesan (en la familia, el trabajo, la pareja) son prácticas dialógicas que, producidas entre sujetos cuyas vivencias son similares, posibilitan cierta comprensión hermenéutica de la propia experiencia. Prácticas donde el lenguaje permite exteriorizar parte de la experiencia subjetiva (el sentido, no la vivencia como tal) tornándola experiencia social por medio de la acción comunicativa (Ricoeur, 1999).

La importancia y particularidad de los intercambios dialógicos juveniles fue también

enfaticado en investigaciones mexicanas sobre experiencias escolares. Para Reyes-Juárez (2009), el ámbito de esparcimiento y libertad que brinda la secundaria posibilita a los jóvenes un escape o desahogo de diversas situaciones que viven fuera de ella, como conflictos familiares, dificultades económicas o las cargas propias del trabajo. El abordaje de tópicos que en otros espacios (sus familias, la calle) se tornan difíciles de plantear, le permite a los jóvenes recibir comprensión, apoyo moral y afectivo de parte del grupo de amigos (Guerra-Ramírez, 2000), generar un espacio afectivo en el cual desahogarse de sus problemas y “anular la soledad”; en suma, conformar un “ámbito de tratamiento de los problemas juveniles” (Guerrero-Salinas, 2000, p. 28).

Estos jóvenes nominan “faltas de código” a las dificultades más comunes en sus relaciones en la escuela, como “ser falso” (cuando alguien cercano habla mal a espaldas de uno), “ser creído” o “forro” (quienes se creen superiores y descalifican a otros), “ser chusma” (práctica recurrente de “llevar y traer información”). Siendo la expresión de preocupaciones e inquietudes íntimas uno de los aspectos más valorados por ellos de la sociabilidad en la escuela, se comprende que estas “faltas de código” sean las menos toleradas de la convivencia intrageneracional pues se configuran en la antítesis del *mostrarse auténticos*.

3.1.4. Aprender a construir vínculos para el mundo laboral post-secundaria. Establecer relaciones de compañerismo y amistad en la secundaria se convierte para estos jóvenes en un aprendizaje para futuras prácticas de sociabilidad, principalmente el ámbito laboral:

Marcos: “Lo que te socializaste acá en el colegio te sirve también más tarde en tu trabajo. Socializarte con tus compañeros de trabajo, que algún día tengas algo, no sé, una cita con el médico. (...) Cuando te llevás bien, te cubre, te hace el aguante. Eso también sirve lo de socializarse”.

Emiliano: “Claro, no solamente decir ‘bueno, hago mi profesión, corto, me voy a mi casa’. No, te tomarás 5 minutos tomándote un café o un mate y charlás

dos palabras con otros más, y ya ahí socializás”.

Marcos: “Además para no sentirte solo en el trabajo, porque creo que si vos te sentís solo en el trabajo te aburrís, la pasás mal”.

Emiliano: “Claro, sos esclavo del trabajo!”

Maira: “Y no pasan más las horas para irte a tu casa!”

Marcos: “Si tenés un amigo te entretenés un poco más y no se te hace tan cansador y rutinario”. (Fragmento de discusión, grupo N° 1)

Consideran que la construcción de relaciones de sociabilidad en el futuro ámbito laboral constituirá un plus para romper con la alternancia rutinaria casa-trabajo-casa, tolerar malestares de sobre-exigencias laborales y poder establecer intercambios solidarios entre pares ante dificultades que puedan presentarse.

Más allá de las dificultades específicas de la convivencia intrageneracional mencionadas, los sentidos juveniles sobre la sociabilidad trascienden los aspectos festivos, estéticos y lúdicos de un “vibrar juntos” (Weiss, 2012)⁸. Hipotetizamos que esto se deriva de las específicas condiciones juveniles de los sujetos con los que trabajamos, varios con situaciones difíciles de vida, la mayoría “sobrevivientes” a trayectorias escolares de dificultad y abandono, tanto parentales-familiares como congeneracionales.

Revisando estos sentidos a la luz de las condiciones de significación precisadas para este caso juvenil, el aprendizaje de la sociabilidad en la escuela se liga a dos aspectos centrales para sus existencias. Por una parte, con poder *aliviar dificultades* vitales al poder compartir vivencias similares y construir vínculos con “otros parecidos”. Por otra, con poder *afrentar riesgos* tanto *presentes* (la escuela oficia como espacio-tiempo de “resguardo” ante dificultades y peligros inherentes a la sociabilidad barrial)

como *anticipados* (por los aprendizajes que permitan contrarrestar dificultades en futuros espacios de sociabilidad como el laboral)⁹. Siguiendo a Hopenhayn (2004), este sentido de la sociabilidad como resguardo puede estar oficiando como estrategia ante el *desamparo*, vivencia inherente a las biografías de numerosos sujetos nacidos en los años 90’ en Latinoamérica: “La misma sensación de precariedad obliga a conjurarla a través de un orden compartido en que se crea un imaginario de protección recíproca. Juntos, somos menos vulnerables” (p. 13).

En una solapada denuncia de situaciones de precariedad vividas o anticipadas como posibles, los sentidos asociados a la secundaria como espacio-tiempo de sociabilidad entre estos jóvenes se vinculan a aprendizajes que consideran cruciales para una *gestión solidaria, colectiva e intergeneracional de los riesgos* que pueden experimentar en sus vidas. Como manifestaba esta joven de 15 años en la actividad escrita de la primer etapa: “La escuela para mí es importante y terminarla es más importante (...) Me sirve en mi vida demasiado. Porque cuando pase el tiempo y no se me presente ninguna oportunidad en la vida voy a saber a quién recurrir, adonde ir, qué hacer, con quién debo estar acompañada y todo eso”.

3.2. Aprendizajes para perpetuar sus posiciones sociales (caso B)

Los jóvenes de esta población estudiantil consideran que el espacio-tiempo de sociabilidad en la escuela es esencial porque posibilita establecer vínculos de amistad que permitan compartir y disfrutar la vida juvenil en el marco de una rutina escolar exigente; convivir con la alteridad en un ámbito que privilegia la homogeneidad; construir relaciones con referencia institucional y similitud socioeconómica y cultural; potenciar el valor de la palabra, la participación y expresión

8 El autor critica la mirada de Maffesoli (1990) sobre las relaciones grupales, quien retoma el concepto de “sociabilidad” propuesto originalmente por Simmel (2002), pero enfatizando su realización en el presente, la necesidad de estar juntos por el simple hecho de estarlo y el predominio de excesos festivos dionisiacos. En las diversas investigaciones del equipo que dirige Weiss (2012), se subraya que si bien estos aspectos caracterizan buena parte de las relaciones juveniles, la convivencia cotidiana no se agota en ellos.

9 Dos Santos *et al.* (2012) resaltan que jóvenes de sectores populares del noreste brasileño, a pesar que desean una escuela mejorada (infraestructura, organización, disciplina) con la cual poder identificarse y en la que se reconozcan sus necesidades e intereses, la consideran un soporte para enfrentar las dificultades de la vida y del mundo del trabajo.

juvenil y aprender a relacionarse con otros para la futura vida universitaria.

3.2.1. Construir lazos de amistad para disfrutar la vida juvenil en el marco de una rutina escolar con elevadas exigencias. La escolaridad extendida, sumado a que la mayoría asiste allí desde el nivel primario, confluyen en la connotación afectiva de la secundaria como “el mejor lugar para hacer amigos y compañeros de la vida”, “donde se crean los lazos más fuertes” y se “comparten vivencias” en común:

Camila: “La secundaria, en sí, es el tiempo donde vos en realidad ves quiénes son tus amigos. Porque vivís tantas [énfasis en tantas] cosas juntos, y todos los días vivís las mismas cosas (...) Son las vivencias que vivís todos los días. Cómo te levantás a la mañana, lo que te pasó la noche anterior, o cosas así. Cómo te ayudan, además” (Fragmento de discusión, grupo N° 2).

A diferencia de los jóvenes del caso A, estos jóvenes valoran las relaciones escolares en términos del “vibrar juntos” con el que Maffesoli (1990) conceptualiza la “socialidad”: un disfrute hedonista y lúdico del presente entre quienes conforman un grupo de afines. En sus palabras, la secundaria es también “una segunda casa donde hacemos nuevas amistades y nos divertimos”¹⁰, “donde disfrutás el tiempo libre con tus amigos”. Las relaciones juveniles son para ellos en buena parte significativas porque les permiten aliviar, no las dificultades de vida (como en el caso A), sino las exigencias propias de su escolaridad. En un marco institucional de intensas exigencias académicas (actividades contraturno, numerosas tareas para el hogar, lecciones y evaluaciones semanales), su escuela también aloja la sociabilidad juvenil posibilitando que diversos intereses juveniles (relacionales, recreativos, de participación) encuentran expresión en el seno de un mismo espacio y tiempo, el escolar. Como lo expresa esta joven en la actividad escrita individual: “Es un lugar donde disfruto venir a pesar de levantarme temprano y tener mil cosas que hacer, está bueno que podamos ayudar a la

mente a desarrollarse, tener nuevas experiencias de las clases y sobre todo estar con los amigos, no fuera de la escuela, sino adentro”.

3.2.2. Convivir con la alteridad en un ámbito que privilegia la homogeneidad.

El “encuentro con los otros diferentes” es considerado por estos jóvenes como un aspecto nodal de la sociabilidad escolar que posibilita y enriquece la formación personal. Sin embargo, algunos parecen advertir que, en el contexto de cierta homogeneidad socioeconómica y cultural característica de la población estudiantil que asiste a su colegio, las diferencias son más aparentes que reales:

Alejandro: “[en este colegio] se acepta al diferente. Se acepta que el otro piense diferente a vos y se lo toma, ¿entendés? O sea, vos pensás diferente y lo podés plantear y te escuchan”.

(...)

Andrea: “Lo que vos decís de que son diferencias en cuanto a cómo pensamos (...) acá me parece que hay diferencias pero no es la brecha que puede haber en el * [colegio público preuniversitario]. Acá hay que pagar una cuota. Por eso a lo mejor no es tan grande esa brecha de... de las clases sociales donde cada uno está”.

(Fragmentos de discusión, grupo N° 2)

Mariana: “Lo rico para mí es eso. La posibilidad que te da en algún punto de poder construir desde las diferencias... Que en realidad es una posibilidad, pero también está acotada a su vez por el colegio. Porque (...) no tenemos mente distinta en muchas cuestiones”.

Sabrina: [Acota] “No tenés tantas diferencias” (Fragmentos de discusión, grupo 3).

3.2.3. Construir relaciones con referencia institucional y similitud socioeconómica y cultural. Resaltan que con sus compañeros del colegio tienen más vivencias en común que con amigos del barrio puesto que, al poder compartir con los primeros su cotidianeidad, van encontrando entre sí mayores “semejanzas de gustos y objetivos”, que es lo que lleva a

¹⁰ Frases textuales de la actividad escrita individual.

“sentirse amigos”. Poder compartir, dentro de un mismo ámbito institucional, similares modos de vivir y ser joven adquiere relevancia en la construcción de las amistades juveniles escolares que devienen, para ellos, en “los lazos más fuertes” y “verdaderos”, aquellos que tienen en común condiciones similares de vida:

Martín: “Yo creo que las amistades más fuertes capaz son las que se viven en el colegio porque más o menos las realidades son las mismas. Y no así con las amistades que uno puede llegar a tener en el barrio que ahí sí, pueden, qué sé yo... Capaz que cuando sos más chico lo único que te importa es ir a jugar al fútbol todos los días, entonces la amistad puede ser constante, todo el verano juntos, todo el año juntos. Pero ya cuando vas creciendo se van buscando otros aspectos de las personas...” (Fragmento de discusión, Grupo N° 2).

El tipo de relaciones posibles de establecer con congéneres y adultos con determinado perfil gravita en la elección institucional de estas familias pertenecientes a sectores medios-altos: “[Mis padres] No sólo eligieron mi escuela para que aprenda, sino también por el grupo humano que se encuentra en la institución”, ilustraba una joven de 16 años en la actividad escrita individual de “frases a completar”. Como señala Núñez (2014), la búsqueda de escenarios de socialización y sociabilidad homogénea, a imagen y semejanza de las familias, expresa y profundiza tanto la fragmentación escolar como la construcción de ofertas educativas segmentadas en calidad.

Algunos de los aprendizajes reseñados hasta aquí, derivados del tipo de sociabilidad que posibilita la escuela constituirían el fundamento último de la elección educativa que realizan sus padres:

Sabrina: “La persona que me trata de formar mi colegio no es la misma que en otros colegios. Y justamente, mis viejos sabían a qué colegio me estaban mandando y a qué clase de persona me querían direccionar”.

Verónica: “Eso! Depende del colegio, de la persona y también de su familia. (...) No significa que porque todos vengamos a

este colegio vamos a salir pensando igual o con el mismo tipo de personalidad, para nada!”.

Valeria: “Al contrario, pero creo que te forma en ciertos valores”.

(...)

Sabrina: “Es que creo que justamente por eso se eligen ciertos colegios y ciertos no. Mis viejos (...) como que analizan que este colegio tiene una educación de los pares, el tipo de... por ahí nivel social con el que quieren que yo me... no suena muy bien, suena mal... pero con quiénes quieren que me relacione. Como que es el colegio más balanceado: que tiene la educación del tipo *‘el profesor tal, que te va a enseñar bien matemática, lengua’* y también como la relación con la gente”.

(Fragmentos de discusión, grupo N° 3).

La elección y el control de la sociabilidad de sus hijos es una estrategia de familias de *élite* que procura una pertenencia grupal referencial que a futuro les permita mantener sus posiciones privilegiadas (Tiramonti, 2007). Poder establecer relaciones con jóvenes socialmente similares, junto a la organización de un mundo escolar afín al familiar, la provisión de una fuerte pertenencia institucional (a través de jornadas escolares extendidas y diversas actividades extracurriculares) y una formación académica rigurosa son estrategias familiares y educativas selectivas que les garantizan una reproducción del *habitus* o patrones de clase no azarosa (Ziegler, 2007). Nos interesa destacar, para el caso analizado, la presencia de una conciencia reflexiva en los jóvenes sobre esta selectividad parental de sus lazos y prácticas de sociabilidad.

3.2.4. Potenciar el valor de la palabra, la expresión y participación juvenil. Otra de las características destacadas por estos jóvenes es la posibilidad de intercambiar miradas y opiniones, argumentar puntos de vista, discutir, plantear inquietudes y quejas, realizar propuestas y resolver problemas con quienes comparten su cotidianeidad.

Camila: “Lo que tiene este cole es que nuestra opinión vale mucho. O sea, nosotros podemos... quejarnos, no sé si sería la palabra. Pero podemos proponer y hacer un montón de cosas”.

Gimena: “Claro, eso abre a muchas opiniones, cosas así que te relacionan con otros”

Coordinadora: “Para ustedes, ¿eso incide en las relaciones que pueden establecer entre ustedes?”

Andrea: “Para mí sí. (...) como que te vas acostumbrando a lo que pasa en la vida, digamos, te vas a encontrar con gente con la que no te vas a llevar bien y que te vas a tener que llevar igual, por ejemplo, en un trabajo. Pasa en el cole también”.

(...)

Joaquín: “Sí, la opinión de uno, lo que es relacionarse con los otros. Lo que no lo tienen las materias, uno aprende a dialogar con otros, a formarse uno mismo en espacios de debate y terminás siempre relacionándote con todos”

[Hablan varios a la vez y ríen] (Fragmentos de discusión, grupo N° 2).

El lugar que en su escuela le otorgan a la palabra y la participación juvenil les posibilita derivar aprendizajes dialógicos que gravitan no sólo en sus relaciones de sociabilidad, sino en la construcción de un posicionamiento como ciudadanos críticos y participativos¹¹.

3.2.5. Aprender a relacionarse con otros para la futura vida universitaria. Un aspecto indicado por los jóvenes como esencial de las prácticas y experiencias de sociabilidad escolar es la preparación para el mundo relacional post-secundaria. Consultados acerca de aquellos aspectos que consideran su colegio enfatiza, señalan:

Andrea: “Para mí aprender a relacionarse con otras personas. Que es necesario porque vivimos en una sociedad y necesitamos relacionarnos con las personas. Y eso también se relaciona con el trabajo, con...”

Martín: “Es que esas vivencias y esos valores que vos podés llegar a aprender, van a estar presentes en todo momento

de tu vida, en todo ámbito, no solamente en la escuela, sino también cuando estés en la facultad, o para relacionarte en un trabajo con tus compañeros”

Camila: “(...) Principalmente, la secundaria está para eso. Para enseñarte cómo te vas a relacionar después, cómo vas a actuar en distintos hechos y, bueno, principalmente para que eso te abra la puerta a una universidad o a tener un título en el futuro” (Fragmentos de discusión, grupo N° 2).

Valoran especialmente estos aprendizajes relacionales por considerar que gravitan en el modo en que se relacionarán con otros en sus futuros estudios universitarios o en el espacio laboral; incluso, consideran que pueden facilitarles el desempeño en esos ámbitos. Relacionarse con pares y adultos en un contexto de exigencia académica, construir relaciones de compañerismo y amistad, poder intercambiar diversas opiniones, discutir y argumentar ideas, son señaladas por estos jóvenes como prácticas dialógicas que posibilita la escuela secundaria (y su colegio de modo específico) en tanto espacio-tiempo de sociabilidad homogénea que guarda estrecha similitud al ámbito familiar. De estas prácticas y experiencias derivan aprendizajes sustanciales para sus procesos de subjetivación y proyecciones a futuro, como el garantizar un desempeño adecuado en la vida universitaria y perpetuar sus actuales condiciones de existencia.

4. Comentarios finales

Junto a una reactualización de significados sociohistóricos, la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria se configura como un campo de sentidos que viene siendo señalado por numerosas investigaciones de las últimas décadas tanto en nuestro país (Maldonado, 2000, Kessler, 2002, Dussel *et al.*, 2007, Foglino *et al.*, 2008, Llinás, 2009, Paulín, 2013) como en otros países latinoamericanos (Dayrell, 2007, Cerda *et al.*, 2000, Guerra-Ramírez, 2000, Guerrero-Salinas, 2000, Hernández-González, 2008, Reyes-Juárez, 2009, Weiss, 2009, 2012, Dos Santos *et al.*, 2012, Guerra-Ramírez & Guerrero-Salinas, 2012).

11 El valor que su escuela otorga a las voces juveniles y los espacios de participación les posibilitan sucesivas prácticas y experiencias en las que defender sus convicciones, plantear sus necesidades, reivindicar sus derechos y aprender a tomar decisiones para la vida en otros espacios institucionales (D'Aloisio, 2015).

El análisis de los sentidos reseñados en ambas poblaciones juveniles nos permite señalar, siguiendo a Weiss (2012), que las relaciones de sociabilidad intrageneracional en el espacio-tiempo escolar, aunque puedan incluirlo, exceden el mero divertirse y se constituyen en oportunidades de aprendizajes diversos y relevantes para sus vidas actuales y futuras. Como plantean Dayrell y Carrano (2014), es posible comprender las prácticas y relaciones de sociabilidad juvenil como respuestas a sus necesidades de comunicación, de intercambios afectivos, de solidaridad, autonomía y construcción identitaria.

Revisando el análisis desplegado a la luz del planteo de Simmel (2002), las relaciones de sociabilidad juvenil en ambos casos no parecen cumplir con los criterios con que el autor las caracterizaba: la no intervención de aspectos que dieran cuenta de la importancia objetiva de la personalidad (riquezas, posición social, instrucción, méritos del individuo), o sólo se expresaran como matiz, ni las cualidades profundamente personales e íntimas (el humor o el carácter). Considerando los sentidos juveniles del caso A, en las relaciones de sociabilidad que construyen en la escuela no quedan por fuera las cualidades más íntimas y personales sino que, por el contrario, poder expresarlas y compartirlas constituye un aspecto nodal de esos vínculos. Mientras que, en la mirada juvenil del caso B, las cualidades objetivas (condiciones juveniles-familiares) lejos de quedar por fuera, son origen y fundamento de las relaciones de amistad en el ámbito escolar, consideradas por ellos las más “genuinas”, “duraderas” y que cuentan con aprobación familiar.

Las voces juveniles analizadas expresan valoraciones de sus escuelas por los encuentros e intercambios dialógicos que permite con otros similares, configurándose de esta manera una marcada homogeneidad interna y una creciente distancia social entre poblaciones congeneracionales disímiles (Núñez, 2014).

Como intentamos mostrar, la secundaria en tanto espacio-tiempo de sociabilidad se vincula a vivencias y prácticas situadas que van dando cuerpo a distintos aprendizajes, como poder construir relaciones con otros

semejantes a sí mismos con quienes compartir experiencias, distenderse y aliviar dificultades vitales (caso A) o disfrutar la etapa que transitan en un marco similar al familiar y de elevadas exigencias académicas (caso B). Pero también construyen herramientas potenciales para la vida ulterior: saber relacionarse con otros supone un aprendizaje central para desenvolverse en futuros ámbitos laborales (caso A) o formativo-profesionales (caso B). La preeminencia de este orden de sentidos entre los jóvenes de sectores populares como el primer caso puede ser entendida, en parte, como efecto de la pérdida del monopolio cultural propia del dispositivo escolar; por otra, como protección ante la “inconsistencia posicional” característica de los procesos de subjetivación contemporáneos: la posibilidad de construir vínculos parece aumentar la certidumbre de poder contar con la ayuda de otros (Araujo & Martuccelli, 2012) para afrontar dificultades, compensar malestares y establecer intercambios solidarios en un marco de horizontalidad. La valoración de la sociabilidad entre los jóvenes de sectores medios-altos como el del segundo caso se vincula a la posibilidad de asemejar las prácticas y vínculos escolares a las del ámbito familiar así como capitalizar estrategias para sostener a futuro sus actuales condiciones de existencia.

Las apreciaciones analizadas sobre los vínculos y prácticas de sociabilidad revelan así que la escuela secundaria tiene un papel importante en los procesos de subjetivación juvenil, cuestión que viene siendo enfatizada por diversos científicos sociales (Dubet & Martuccelli, 1998, Hernández-González, 2008, Weiss, 2009, 2012, Molina-Chávez, 2014, Paulín & Tomasini, 2014).

La identificación de estos sentidos en poblaciones juveniles cuyas condiciones de vida y escolarización difieren de modo notable nos permite enfatizar que la escuela secundaria, junto a la familia, el trabajo o nuevos estudios, sigue teniendo relevancia como espacio de construcción de sujetos sociales.

Centrándonos en los sentidos analizados en este artículo, para unos jóvenes la sociabilidad en el espacio-tiempo escolar les posibilita,

con ayuda de sujetos con vivencias similares, hacer frente a diversas dificultades estructurales que atraviesan en sus vidas (precariedad, explotación laboral, entre otros). Esto no implica necesariamente una modificación de sus condiciones de existencia, sino una forma de tolerar y manejarse con la incertidumbre y riesgos inherentes a sus devenires y porvenires biográficos. Los otros jóvenes, que construyen sus prácticas de sociabilidad en un escenario escolar de marcada homogeneidad, sin mayores contactos con jóvenes de otros sectores socioeconómicos y culturales, se aseguran una reproducción estamentalizada de sus posiciones sociales (Chaves, 2010). Esto nos permite señalar que la escuela secundaria parece seguir jugando un papel clave en la producción de subjetividades que sostienen determinado orden social.

Lista de referencias

- Alonso, L. E. (2013). "La sociohermenéutica como programa de investigación en sociología". *Arbor*, 189 (761): a035, pp. 1-15.
Doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.761n3003>.
- Andrade-Glória, D. M. (2003). A "escola dos que passam sem saber": A prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. *Revista Brasileira de Educação*, 22, pp. 61-76.
- Araujo, K. & Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes: Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago de Chile: LOM.
- Bajtin, M. M. (1990). *Estética de la creación verbal*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Cerda, A. M., Assaél, J., Ceballos, F. & Sepúlveda, R. (2000). *Joven y alumno: ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en liceos de sector popular*. Santiago de Chile: LOM-Piie.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- D'Aloisio, F. (2015). Escuela secundaria como formación personal para la vida ulterior: Dignidad, éxito y ciudadanía. Un análisis comparativo de significaciones juveniles situadas en condiciones disímiles de vida y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XX (67), pp. 1131-1155.
- Dayrell, J. (2007). A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação & Sociedade*, 28 (100), pp. 1105-1128.
- Dayrell, J. T. & Carrano, P. (2014). Juventude e ensino médio: Quem é este aluno que chega à escola. En J. Dayrell, P. Carrano & M. Linhares (org.) *Juventude e ensino médio sujeitos e currículos em diálogo*, (pp. 101-133). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Del Cueto, C. M. (2007). *Los únicos privilegiados: Estrategias educativas de familias residentes en countries y en barrios cerrados*. Buenos Aires: Prometeo Libros, UNGS.
- Dos Santos, R. M., Nascimento, M. A. & Menezes, J. de A. (2012). "Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 289-300.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2007). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. Brito, A. & Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Fogolino, A. M., Falconi, O. & López-Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, VI (6), pp. 227-243.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gallart, N. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía.

- Ghiardo-Soto, F. & Dávila-León, O. (2005). Cursos y discursos escolares en las trayectorias juveniles. *Última Década*, (23), pp. 33-76.
- Guerra-Ramírez, M. I. (2000) ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (10), pp. 243-272.
- Guerra-Ramírez, M. I. & Guerrero-Salinas, M. E. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En E. Weiss (coord.) *Jóvenes y bachillerato*, (33-62). México, D. F.: Anuiés.
- Guerrero-Salinas, M. E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (10), pp. 205-242.
- Hernández-González, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en los jóvenes de bachillerato: Reflexividad, voces y marcos morales*. México, D. F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hopenhayn, M. (2004). Desamparo y exclusión social en América Latina. En M. A. Antonelli (comp.) *Cartografías de la Argentina de los '90. Cultura mediática, política y sociedad*, (13-36). Córdoba: Ferreyra Editor.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Iipe, Unesco.
- Llinás, P. (2009). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: Percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Revista Propuesta Educativa*, 32, pp. 95-104.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- Maldonado, M. M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires: Eudeba.
- Meo, A. & Dabenigno, V. (2010). Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires? *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (5), pp. 1-13.
- Molina-Chávez, W. M. (2014). Configuración de sentidos y subjetividades sobre los procesos de escolarización secundaria desde la experiencia de estudiantes de liceos públicos municipales en Chile. En F. Saforcada y H. F. Ospina (comps.) *Emergencias educativas, ciudadanas y democráticas en Chile y Colombia*, (247-303). Buenos Aires: Clacso.
- Núñez, P. (2014) La construcción de ciudadanía en la escuela secundaria: Convivencia, regulación de la participación juvenil y nuevas dinámicas de desigualdad. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10 (9), pp. 35-52.
- Paulín, H. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas*. Tesis inédita de Doctorado. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Paulín & Tomasini (2014). *Jóvenes y escuelas. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Brujas.
- Reyes-Juárez, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), pp. 147-174.
- Ricoeur, P. (1999). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Simmel, G. (2002). *Sobre la Individualidad y las formas sociales. Escritos Escogidos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Tapia-García, G. (2012). Perspectivas de los “nuevos estudiantes” al ingresar al bachillerato en el Bajío mexicano. En E. Weiss (coord.) *Jóvenes y bachillerato*, (63-95). México, D. F.: Anuiés.

- Tenti-Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: liepe.
- Tenti-Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XIX.
- Thompson, J. B. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México, D. F.: UAM-X.
- Tiramonti, G. (2007). *La trama de las desigualdades educativas: Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: El proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, (32), pp. 83-94.
- Weiss, E. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México, D. F.: Anuies.
- Ziegler, S. (2007). La escolarización de las élites: Un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En G. Tiramonti (comp.) *La trama de las desigualdades educativas: Mutaciones recientes en la escuela media*, (73-99). Buenos Aires: Manantial.

Referencia para citar este artículo: Silva, C. & Martínez-Guzmán, M. L. (2017). El self adolescente desde la perspectiva contextual: Pobreza, viviendas sociales, apoyo parental y participación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), pp. 117-130.

El self adolescente desde la perspectiva contextual: pobreza, viviendas sociales, apoyo parental y participación*

CARMEN SILVA**

Profesora. Universidad Alberto Hurtado, Chile.

M. LORETO MARTÍNEZ-GUZMÁN***

Profesora Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Artículo recibido en febrero 5 de 2015; artículo aceptado en abril 4 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *La presente revisión de tema ofrece una reflexión descriptiva, desde una perspectiva contextual, sobre la manera probable en la que un contexto de pobreza y de viviendas sociales básicas afecta el self o identidad adolescente. Se piensa que la falta de oportunidades de canalización de intereses, segregación y estigmatización impactan negativamente en el nivel aspiracional, la amplitud de ámbitos de metas, y estrategias de logro de los y las adolescentes, según estándares socialmente hegemónicos (“mainstream”). La autorrepresentación de sí se verá afectada por la estigmatización socioespacial en caso de comparación con un exogrupo socialmente más prestigioso. Los efectos del barrio deficitario pueden ser moderados por prácticas parentales, y espacios de participación social tendientes a la construcción de identidad positiva. El tema es relevante para una teoría contextual del self y la acción de políticas públicas.*

Palabras clave: Adolescente, identidad, self, viviendas sociales, apoyo parental (Thesaurus Word Reference.com).

The adolescent self from a contextual framework: Poverty, public housing, parental support and participation

• **Abstract (descriptive):** *This topical review offers a descriptive reflection within a contextual framework in relation to the probable effects of poverty and public housing on the adolescent self and adolescent identity. The author hypothesizes that the lack of opportunities to channel the interests of adolescent youth, as well as the social segregation and stigmatization that they suffer from, have negative effects on their aspirations, goals and plans for realizing their aspirations in accordance*

* Este artículo de **revisión de tema**, área y sub-área psicología, forma parte del marco teórico del proyecto de tesis doctoral de la autora, denominado: El self adolescente en contexto de viviendas sociales: características, relaciones entre la satisfacción con el ambiente residencial y el self, y efectos moderadores de prácticas parentales y variables socio-comunitarias. Conicyt (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica), número de folio 21110253. Fecha de inicio de la tesis: 1/03/2014, actualmente en curso. Se agradece el financiamiento vía beca de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica [Conicyt], y del Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social [Coes].

** Psicóloga social-comunitaria. Magíster en psicología social-comunitaria (Pontificia Universidad Católica de Chile). Doctora © en psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica del Centro de Investigaciones Socioculturales [Cisoc], Universidad Alberto Hurtado. Correo electrónico: casilvdr@uahurtado.cl

*** Doctora en Psicología Social Comunitaria, Universidad de Maryland, E.E.U.U. Profesora Titular Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: mlmartig@uc.cl



with mainstream social standards. Self-representation will be affected by socio-spatial stigmatization in case of unfavorable comparisons with social groups that have higher status. The negative effects of living in a deficient neighborhood can be mitigated by parental practices and social participation spaces that contribute to the construction of positive identities. This topic is relevant as a contribution to contextual self theory and public policy.

Key words: Adolescence, self, identity, public housing, parental support (Thesaurus Word Reference.com).

O self adolescente a partir da perspectiva contextual: Pobreza, residências sociais, apoio parental e participação

• **Resumo (descritivo):** A presente revisão de tema oferece uma reflexão descritiva a partir de uma perspectiva contextual sobre a forma provável como um contexto de pobreza e de residências sociais básicas afeta o self ou identidade adolescente. Parte-se da hipótese de que a falta de oportunidades de canalização de interesses, segregação e da estigmatização social impactam negativamente as aspirações, prazos e âmbitos de metas, as estratégias de logros de aspirações do adolescentes, de acordo com o padrão hegemônico. A auto representação se verá afetada pela estigmatização socioespacial no caso de comparação com um grupo externo socialmente mais prestigioso. Os efeitos do bairro deficitário podem ser moderados pelas práticas dos pais, e pelos espaços de participação social tendendo a construção de uma identidade positiva. O tema é relevante para a teoria do self compreendido contextualmente, e para considerá-lo nas políticas sociais.

Palavras-chave: Adolescentes, self, identidade, residências sociais, apoio pais (Thesaurus Word Reference.com).

-1. Introducción. -2. Contextualización: Enfoque de la reflexión y políticas habitacionales de vivienda social. -2.1 Self y Contexto. -2.2 Contexto de Vecindario de Pobreza y Self. -2.3 Padres y participación social como factores moderadores. -3. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

El presente artículo tiene el propósito de ofrecer una reflexión sobre los efectos que la pobreza y una determinada política habitacional para sectores en desventaja social puede tener a nivel de desarrollo humano adolescente en una importante dimensión, que es su self o identidad, anidada también en un entorno familiar inmediato. Este tipo de “cruce” entre la política y el desarrollo adolescente no es habitual, y se inscribe en los enfoques de desarrollo humano contextual representados por los autores Bronfenbrenner y Morris (1998), Pinquart y Silbereisen (2004) y Shonkoff y Phillips, (2000). Conceptualmente, se trata de reflexionar sobre la relación entre una variable macro-sistémica político-económica y una variable de nivel individual, moderada por microsistemas como el familiar parental, y espacios de participación social. Se postulará al respecto que este entorno de déficit

urbano -habitacional y escasez significará un problema para el self de los y las adolescentes, que redundará en su nivel y tipo de aspiraciones para la vida, su autorrepresentación frente a la estigmatización, o el desarrollo de opciones contra-hegemónicas.

Esta reflexión es vista como teóricamente relevante, por aportar ideas sobre posibles relaciones en un fenómeno complejo no explorado en Chile, como lo es el self socio-espacialmente situado. Y en términos prácticos, los pensamientos pueden contribuir con el diseño de políticas habitacionales y programas sociales para jóvenes y padres. Por esta razón se ha elegido, dentro de los factores micro-sistémicos, a los padres y a la participación social, dado que se puede operar más fácilmente sobre ellos en iniciativas de intervención social.

A continuación se expondrá una contextualización en relación a las políticas habitacionales de vivienda social básica, y posteriormente, una definición teórica del

concepto de self comprendido en contexto, como base para las siguientes postulaciones de ideas conceptualmente sustentadas. En seguida se desarrollará la reflexión sobre las posibles implicancias de las características del contexto de pobreza y viviendas sociales para el self de los y las adolescentes residentes. Finalmente se meditará sobre el rol moderador que tanto los padres, como los espacios de participación social podrían jugar en la relación entre el barrio y la conformación del self de los y las adolescentes.

2. Contextualización: Enfoque de la reflexión, y políticas habitacionales de vivienda social

Desde una mirada evolutivo contextual, se entiende el desarrollo humano en estrecha imbricación con el contexto social, a diferentes niveles del sistema. Desde este enfoque (Bronfenbrenner & Morris, 1998, Pinquart & Silbereisen, 2004, Shonkoff & Phillips, 2000), se comprende el desarrollo humano en términos de una interacción entre múltiples niveles contextuales (e. g. macro económico político, cultural, socio-espacial) y procesos individuales y grupales, tales como procesos de desarrollo individual (e. g. transiciones de rol, identitarios, cognitivos), y grupales (e. g. dinámicas familiares, participación, etc.). En este marco, también los procesos identitarios o del sí mismo se entienden en estrecha imbricación con los contextos en los que se desarrollan.

Por lo tanto, fuerzas y acontecimientos a nivel de macro-sistema político y económico repercuten en las vidas de adolescentes y jóvenes, como lo demuestran estudios sobre la caída del muro de Berlín (Pinquart & Silbereisen, 2004).

Este artículo nace de una inquietud respecto de la interacción entre el macro-sistema de políticas públicas habitacionales de viviendas sociales llevadas a cabo con el retorno de la democracia en Chile en 1990, y el desarrollo del self de los y las adolescentes residentes de aquellos vecindarios, considerando también que microsistemas como la familia, y otros grupos, pueden moderar dichas relaciones.

Respecto de la política habitacional, en la década de los años noventa, los gobiernos

democráticos liberales implementaron una de las políticas más importantes de la historia del país, a juzgar por la permanencia, duración, inversión y cantidad de viviendas construidas por más 15 años (Haramoto, Jadue & Tapia, 2002, Instituto de la Vivienda, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile [Invi], 2002). En ese tiempo se realizó una construcción masiva de viviendas anuales (en promedio 90.000), frente a un déficit de más de un millón de viviendas al término de la dictadura militar (Invi, 2002). Por ser ésta una política subordinada al mercado del suelo (Kaztman, 2001, Trivelli, 2009), gran parte de estas viviendas fue construida en suelos de más bajo precio, ubicados en la periferia de la ciudad. Ello generó, según Kaztman (2001), concentración de pobreza y segregación (homogeneidad en estrato socioeconómico). Este Programa de Viviendas Básicas estuvo orientado a familias de menores recursos, allegadas o arrendatarias.

La normativa original del programa habitacional data de 1984, y los sistemas de viviendas se caracterizan por sus residencias de un reducido tamaño y deficitaria calidad, grandes conjuntos de viviendas que albergan a más de 1000 familias, falta de equipamiento, servicios, y de espacios para la juventud (Invi, 2002).

Más específicamente, los sistemas consisten en casas nuevas sin terminaciones, con un baño, cocina, estar-comedor y dos dormitorios (tres en caso de tipología block), con una superficie de 38 a 42 metros cuadrados edificados (Invi, 2002). Según Haramoto et al. (2002), la superficie fue creciendo desde los 34,10 metros cuadrados hasta los 42 metros cuadrados en 1995. Además, éstas se fueron ampliando de manera irregular, muchas veces fuera de toda norma. A pesar de que los conjuntos cuentan con urbanización, sede social, áreas verdes y juegos infantiles (Haramoto et al., 2002, Invi, 2002) se precisa que la superficie destinada a equipamiento es inferior al 6% y las áreas verdes abarcan entre un 3% y un 11,6%. En general, las viviendas han sufrido un proceso de deterioro y desvalorización.

Las políticas anteriores al año 2006 trajeron como consecuencia una desintegración social en cuanto a presencia de extensos barrios de pobres en la periferia de la ciudad. La segregación ha profundizado la pobreza, dado la dificultad de acceder a trabajo, mejores escuelas, seguridad; y además, ha implicado problemas asociados a los guetos (Brain, Cubillos & Sabatini, 2007, Kaztman, 2001, Sabatini & Wormald, 2013) como crimen, droga, deserción escolar y estigmatización social. También se ha visto afectada la geografía de oportunidades. Investigaciones en vivienda han revelado que conjuntos que albergan a más de 400 familias empiezan a verse afectados en su administración operativa y en aspectos sociales como clima social, identidad y pertenencia al vecindario. Al respecto, sólo entre 1990 y 1995 los conjuntos han fluctuado entre las 10.377 y las 2.734 viviendas (Haramoto et al., 2002).

Las políticas habitacionales han generado contextos de desarrollo correspondientes a vecindarios de pobreza y segregación, cuyo impacto en el self se desconoce. Sin embargo, los antecedentes teóricos de self en contexto y las investigaciones sobre jóvenes en contextos de vecindarios de pobreza en general en varios países del mundo, ofrecen pistas para pensar en posibles afectaciones.

2.1 Self y contexto

Los conceptos de self e identidad refieren a un mismo fenómeno, que es el “si-mismo”, el “quién soy yo”, fenómeno que es abordado desde tradiciones y latitudes diferentes (el mundo anglosajón por un lado, y Europa continental, por otro). En este artículo se utiliza el concepto de self, ya que incluye explícitamente tanto el aspecto de la agencia del yo, como el de la autorrepresentación de atributos propios. Brandtsstädter (1999) plantea que el self es un locus de agencia personal que toma una postura activa para crear su propio desarrollo, realizando actividades para favorecerlo. Éstas conllevan lo reflexivo, al ser guiadas por representaciones mentales de cómo somos, como podríamos o deberíamos llegar a ser, construyendo esquemas que

comprenden atributos que nos describen en lo esencial. Los procesos autorreflexivos y de acción se imbrican mutuamente, y construyen el desarrollo de la persona. Estas representaciones están implicadas en el proceso de orientación a metas, es decir, la fijación de metas y selección de estrategias que hacen los y las adolescentes para lograrlas (Nurmi, 2004).

La fijación de metas se efectúa cotejando los propios intereses con las oportunidades de canalización institucionales (Nurmi, 2004), evaluando la accesibilidad existente en términos de condiciones de tiempo, oportunidades y apoyo social (Brunstein, Schultheiss & Maier, 1999), y sopesando las exigencias del entorno sociocultural (Cantor, 1994, citado en Brunstein et al., 1999). La fijación de metas incluye una representación de aquello que se quiere lograr (Brunstein, Dangelmayer & Schultheiss, 1996, citado en Brunstein et al., 1999), lo que implica un determinado nivel aspiracional, una perspectiva de plazos (Brunstein et al., 1999), y ámbitos o tipos (Little, 1983, Nurmi, 1991, ambos citados en Nurmi, 2004).

Las estrategias constituyen los planes de comportamiento y actividades para lograr las metas (Ford, 1987, citado en Brunstein et al., 1999), dentro de las cuales se pueden distinguir estrategias optimistas (luchar directamente por el éxito) (Cantor, 1990, citado en Nurmi, 2004), evitativas (Berglas & Jones, 1978, citado en Nurmi, 2004) y de desesperanza aprendida (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). En todas ellas juegan un rol importante las expectativas de logro.

El self también se ha definido en términos de construcción de una teoría personal sobre sí mismo, a partir de los grandes avances cognitivos que acontecen en la adolescencia como período de desarrollo. En este proceso son decisivas las opiniones de personas significativas del entorno, y los roles disponibles, en cuyo ejercicio se identifican atributos propios (Harter, 2008). Esta autorrepresentación no está desvinculada de la fijación de metas, sino que se imbrica con éstas, según Brandtsstädter (1999).

Según Erikson (1979), la juventud es una etapa en la cual es central la configuración de una identidad personal (Erikson, 1979).

Por lo anterior, el self es uno de los dominios importantes del desarrollo psicológico en la etapa juvenil.

El self se desarrolla en interacción con el contexto (Brandtstädter, 1999, Harter, 1999 Nurmi, 2004), que provee recursos, presenta expectativas (Brandtstädter, 1999), y ofrece oportunidades de canalización de metas (Nurmi, 2004), por lo que su oferta es determinante.

2.2 Contexto de vecindario de pobreza, viviendas sociales y self

El vecindario es un contexto de vida que influye en los aspectos físicos, cognitivos y emocionales de las personas en desarrollo (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). Diversos estudios (Burton, 1997, Contreras, Corrales & Sandoval, 1996, Jarrett, 1999, Leventhal & Brooks-Gunn, 2000) han reportado un efecto negativo de los vecindarios de pobreza en distintos aspectos de las vidas de los y las jóvenes, como por ejemplo, existencia de una mayor presencia de conductas de riesgo. Existe, sin embargo, un vacío de conocimientos relativos a la influencia de las características del vecindario de pobreza en el self. La orientación a metas del self es un proceso clave para la integración social, por lo que la escasez de recursos del vecindario resulta preocupante.

En los ambientes residenciales de viviendas sociales descritos, que corresponden a vecindarios de pobreza, el self adolescente puede verse afectado de las maneras que se señalarán a continuación. Cabe acotar, que no se estará intentando señalar que no haya diversidad de resultados del desarrollo humano, sino que, las condiciones de desventaja del entorno hacen más probable la ocurrencia de estos fenómenos del self que se formularán en las siguientes líneas.

El proceso de orientación a metas del self. La escasez de recursos institucionales y oportunidades de canalización de un entorno de pobreza (Jarrett 1999) de viviendas sociales con déficit urbano- habitacional tendrá implicancias en términos de orientación a futuro. Siguiendo el planteamiento de Brunstein et al. (1999), en ésta se toma en cuenta el factor accesibilidad a opciones para construir su proyección, que

puede redundar para un grupo importante de jóvenes en una aspiración menos elevada de metas acorde a estándares hegemónicos (e. g. ocupación de baja cualificación por evaluar negativamente la educación recibida y de difícil acceso la educación deseada). Es importante explicitar el estándar que sustenta la afirmación anterior, pues un o una joven puede considerar su nivel de aspiraciones como elevado de cara al nivel de expectativas de su entorno sociocultural inmediato (e.g. vecinos). No obstante, la aplicación del estándar hegemónico en la sociedad es pertinente en cuanto a que devela brechas originadas por desigualdades y exclusiones sociales.

A su vez, la carencia de espacios institucionales para explorar intereses y roles variados, para interactuar con otros y realizar actividades que nutren el propio self, puede reducir la amplitud de tipos de metas proyectadas para la vida (e. g. desestimar una meta cultural por falta de equipamiento y servicios de sede social, de lejanía de talleres de la municipalidad).

Por otra parte, la homogeneidad de la pobreza en territorios habitacionales socialmente segregados de viviendas sociales descrita por Sabatini, Salcedo, Gómez, Silva y Trebilcock (2013) puede afectar la variedad de modelos de rol de los vecinos adultos, (Kaztman & Retamoso, 2007), y la posibilidad de selección de ambientes de amigos, considerando los planteamientos de Bronfenbrenner y Morris (1998), con la consecuencia de limitar la visión de opciones diversas y de diferentes niveles de aspiraciones. Finalmente, la inseguridad experimentada por el tema de la violencia y drogas, podría afectar la movilidad física hacia las oportunidades disponibles.

La reducción de aspiraciones es reportada por Contreras et al. (1996), en jóvenes residentes de poblaciones pobres en la ciudad de Valparaíso, y por Soto y Sierralta (2013), en jóvenes residentes de viviendas sociales, quien encontró que las metas a futuro de los y las adolescentes apuntan principalmente a la educación técnica (y no universitaria).

Sin embargo, es necesario introducir otra perspectiva a la que ha sido señalada hasta aquí. La mirada sobre el self de los y las jóvenes

desde los estándares hegemónicos puede, por un lado, develar injusticias sociales en relación a condiciones del entorno que afectan al self. Sin embargo, esta óptica también puede implicar la invisibilidad de los modos de afrontamiento desplegados por los y las jóvenes de cara a sus contextos desventajados. Dando realce a estos modos de afrontamiento, se plantea adicionalmente en la presente reflexión que, frente a la falta de oportunidades, un grupo de jóvenes optará por metas que se contrapongan a las expectativas de la sociedad hegemónica, y que otros enfrentarán también creativamente los obstáculos en búsqueda de movilidad social.

En los primeros, sus metas serían difíciles de calificar en términos de nivel de aspiraciones y riqueza de ámbitos, pero no hay evidencias para suponer que no lo sean dentro de estándares no hegemónicos. Esta posibilidad de tomar opciones en el ámbito de la educación, trabajo, reproducción, crimen, entre otros, que son socialmente contra-hegemónicas, es reportada en estudios socio-espaciales de Galster y Killen (1995) y, desde otros enfoques disciplinarios, es formulada y explicada por las teorías de la reproducción cultural. Estas opciones suelen no ser socialmente comprendidas en sus motivaciones y cogniciones (e. g. self), mas solo reprobadas desde una óptica normativa que no resuelve los problemas.

En cuanto a los segundos, en entornos de pobreza de viviendas sociales también se encuentran jóvenes que se proyectarán a futuro con el mismo nivel de aspiraciones que aquellos de sectores no desventajados socialmente, hecho explicable por herencias culturales familiares, étnicas, religiosas, variables individuales, entre otras. De ello da cuenta el estudio de Saraví (2004) de barrios de pobreza de Buenos Aires, que reporta que hay heterogeneidad en cuanto a jóvenes que adhieren a la “cultura de la calle”¹ y jóvenes que se empeñan por seguir caminos tradicionales de movilidad e integración social.

Las estrategias. Las estrategias constituyen las maneras que las personas utilizan para lograr sus metas, que incluyen

planes, acciones, comportamientos, selección de ambientes (Ford, 1987, citado en Brunstein et al., 1999), manejo del tiempo y recursos, relaciones interpersonales (Smith, 1999), entre otros. Cuando la persona enfrenta problemas para lograr sus propósitos, o situaciones estresantes o amenazantes, recurre a esfuerzos denominados estrategias de afrontamiento. El uso de estas estrategias depende de la percepción de la situación y de los recursos para enfrentarla, por un lado, y de las expectativas de logro o pensamientos de fracaso y/o de falta de control personal sobre la vida, por otro (Lazarus & Folkman, 1984). La conjugación de estos elementos deriva en estrategias ya sea de tipo optimista y de lucha por el éxito, o bien pesimista, evitativa y pasiva.

Se piensa que las condiciones de los ambientes residenciales de viviendas sociales básicas afectan el proceso de las estrategias de los y las jóvenes, y que es más probable que muchos y muchas recurran a estrategias menos optimistas en relación al logro de metas anheladas concordantes con la sociedad hegemónica. Esto, por la percepción de una situación de equipamiento insatisfactorio y escaso, de carencia de servicios, de lejanía de los lugares donde podrían recibir dichas atenciones, junto con la falta de recursos monetarios, lo que probablemente repercuta en una disminución de expectativas de logro, y consecuentemente, en estrategias más pasivas o evitativas. Estas estrategias, según Lazarus y Folkman (1984), se focalizan más en la emoción que en la resolución de problemas, resguardándose del perjuicio emocional derivado de fracasos. Respecto de la estrategia desesperanzada, Sabatini et al. (2013), señala que el aislamiento espacial de sectores habitacionales de viviendas sociales segregados contribuye con sentimientos de frustración y desesperanza.

Finalmente, cabe retomar el tema de los grupos de jóvenes cuyas metas no se ajustan a los estándares de la sociedad hegemónica y no dependen de sus recursos e instituciones, pero que representan intereses juveniles. No hay motivo teórico - empírico para pensar que éstos no desarrollen estrategias optimistas y efectivas. Más bien es probable que manejen en forma hábil situaciones, comportamientos, recursos

1 Saraví (2004) resume de esta manera un conjunto de prácticas de jóvenes de barrios segregados en Buenos Aires, que incluyen normas y valores, prácticas y comportamientos diferentes y frecuentemente contrapuestas a las de la sociedad.

y relaciones para alcanzar sus propósitos, ya que hay suficientes evidencias de producción cultural propia en barrios empobrecidos (ver Alpízar & Bernal, 2003, Duarte, 2000).

La autorrepresentación de sí mismo. Ésta está asociada al desempeño de roles diferentes y contextos de relaciones en los cuales se realizan acciones, reciben opiniones, y establecen comparaciones sociales. A partir de ello, se construyen múltiples selfs ligados a diversos roles (Harter, 2008). A esta construcción se suma la identidad social, que es, según Tajfel y Turner (1979), aquella parte del auto-concepto que deriva de la pertenencia a una categoría o grupo social, fuertemente vinculada a procesos de comparación entre la propia categoría social de pertenencia y la categoría externa.

Tomando en cuenta estos antecedentes teóricos, se va a postular que en el marco de una misma categoría social de ambientes residenciales de viviendas sociales básicas segregadas, los y las adolescentes tendrán una auto-representación de sí mismos(as) probablemente positiva, derivada de sus roles y relaciones en espacios cotidianos (e. g. alumno(a), amigo(a), y patrones culturales de éxito compartidos. Ellos también tendrán atributos de identidad positiva al comparar favorablemente a su endogrupo (e. g. de amigos(as), vecinos de la misma calle) con un exogrupo del mismo entorno habitacional empobrecido. Saraví (2004) describe este fenómeno como una formación identitaria en “oposición” a otros que están considerados por los “unos” como peor, y Sabatini et al. (2013), como “microgeografías de la segregación”.

Por otra parte, dentro de la lógica de los múltiples selfs, en el ejercicio de roles que impliquen comparación con otra categoría social de mayor prestigio social, probablemente se vea afectada su auto-representación, debido a su pertenencia a una categoría socio-territorial desvalorizada y estigmatizada.

Implicancias para políticas públicas. En el diseño de políticas habitacionales debería garantizarse la heterogeneidad socioeconómica de los barrios, ya que provee diversidad de modelos, opciones e interacciones, y evita la estigmatización social. También sería fundamental dotar a los barrios de viviendas

sociales actuales con equipamiento y servicios de calidad para los y las jóvenes (e. g. colegios, deportes, cultura, parques, acceso a la naturaleza, sedes sociales), que se tradujeran en espacios diversos en los cuales explorar y canalizar intereses, ejercer roles que enriquecieran sus horizontes, e interactuar con adultos significativos o monitores que retroalimenten su identidad. Esto se podría efectuar enriqueciendo las políticas orientadas al mejoramiento de barrios deteriorados, actualmente existentes en Chile (“Quiero mi Barrio”)². Estos programas podrían incluir un componente juvenil con infraestructura y profesionales para implementar programas de educación musical, de artes visuales, de artes escénicas; ligas deportivas, programas preuniversitarios, programas de emprendimientos, entre otros. Un modelo adaptable podría ser el de las Escuelas de Rock en varias comunas de Santiago, que depende del gobierno y está conformado por una malla curricular, metodología de aprender-haciendo, relación cercana y legitimada del profesorado experto, normas y valores a seguir (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, s/f, Silva & Miranda, 1997). Estos programas constituirían espacios de oportunidad para canalizar metas del self. En caso de creación de nuevas viviendas sociales, sería importante incluir este aspecto desde una coordinación gubernamental intersectorial, articulando condiciones habitacionales, distancia, y servicios públicos para la juventud, y dotándolos con el personal adecuado.

2.3 Padres y Participación Social como Factores Moderadores

A nivel de microsistema, se analizará a continuación la importancia de los padres y de la participación social.

La importancia de los padres en el self. Según Nurmi (2004), los padres juegan un papel importante en la orientación a metas de sus hijos e hijas. Resumiendo algunos aspectos rescatados por este autor en una revisión de la literatura,

2 Es un programa participativo de recuperación física y social de barrios del Ministerio de Vivienda y Urbanismo de Chile (ver <http://pdba.georgetown.edu/Security/citizenssecurity/chile/politicas/QuieromiBarrio.pdf>)



en el desarrollo del self son sustanciales las expectativas de futuro sobre los hijos e hijas, la positividad de las interacciones familiares, el aconsejar, el involucramiento en las actividades de los hijos e hijas, la capacidad de resolver problemas y planear. Resulta favorable el estilo parental autoritativo (combina exigencias con autonomía y apoyo; un marco claro y espacio para “negociar”), el apoyo parental y apego seguro (Nurmi, 2004). Finalmente, los padres inciden en la autorrepresentación mediante sus opiniones (Harter, 2008).

Estos antecedentes dan sustento teórico a la hipótesis del presente artículo que afirma que las prácticas de los padres pueden moderar los efectos negativos de los contextos de déficit urbano habitacional de viviendas sociales en el self de los y las adolescentes.

Pero antes de fundamentar esta hipótesis, hay que hacerse cargo de las investigaciones que indican diferencias en competencias parentales por niveles socio-económicos, sobre lo cual hay evidencias internacionales. Un extenso meta-análisis de Bradley y Corwyn (2002) resume que padres de nivel socioeconómico (NSE) alto enfatizan habilidades verbales, y otorgan apoyo mediante estrategias (tareas, actividades, herramientas) de aprendizaje flexibles y ajustadas a las necesidades del hijo o hija, que permiten su avance hacia el logro de metas más complejas (“scaffolding”). En cambio, padres de NSE bajo compran menos materiales de lectura y aprendizaje, llevan al hijo o hija menos a eventos culturales y educativos, y regulan menos la cantidad de tiempo televisivo. También el estrés experimentado por estos padres afecta negativamente el estilo parental.

Aunque en éste y otros estudios (Rodríguez, Rodríguez, Saborido & Salas, 2008, Weatherholt, Harris, Burns, & Clement, 2006, citado en Orozco-Hormaza, Sánchez-Ríos, & Cerchiaro-Ceballos, 2012) se ha asociado el nivel socioeconómico familiar bajo a un menor desarrollo de los hijos e hijas, existen reportes que, haciendo la distinción entre NSE y prácticas parentales, han identificado prácticas positivas para el desarrollo de niños, niñas y jóvenes en el NSE bajo. Esta diferencia es relevante para políticas e intervenciones sociales tendientes a potenciar recursos familiares.

Estudios etnográficos en barrios afroamericanos de pobreza (Burton, 1997, Burton & Jarrett, 2000) describieron prácticas positivas como monitoreo de sus hijos e hijas adolescentes en relación a los lugares que frecuentan, búsqueda de oportunidades en redes familiares extensas y programas institucionales, entre otras. A su vez, un estudio de Orozco-Hormaza et al. (2012, p. 438) en sectores urbanos pobres, encontró que “el nivel de pobreza de la familia o estatus socioeconómico, como dimensión aislada, no está relacionado con el nivel de desarrollo cognitivo de los niños”. Contextos de interacción familiar caracterizados por un nivel de pobreza menos intenso, prácticas de protección y cuidado, regulación del comportamiento, formación y entretenimiento altas, se relacionan con un buen desarrollo cognitivo de los hijos e hijas.

Por su parte, Roa (2013) narró los procesos del self en jóvenes de familias tareferas (cosechadoras de yerba mate), que residen en barrios periurbanos en el noreste de Argentina. En su estudio distinguió dos grupos de jóvenes: quienes no se identificaban como tareferos, efectuando solo temporalmente aquella labor de cosecha estigmatizada, y quienes sí terminaban haciéndolo, sufriendo la estigmatización y el dolor corporal del trabajo. Aquellos y aquellas jóvenes del primer grupo, cuyo self se objetivó en identificaciones vinculadas con proyecciones a futuro en la escuela, los pares y ocupaciones ligadas con lo urbano, habían recibido el apoyo de sus padres y madres para continuar con sus estudios. La siguiente cita textual refleja este apoyo parental:

Sergio: En mi caso mi papá me dijo que yo nunca piense en tarefear, sino que yo piense en estudiar y seguir una carrera para que en el día de mañana yo no tenga que sufrir y pasar todo lo que él pasó (Roa, 2013, p. 182).

Un estudio de Herrera, Salinas y Valenzuela (2011) sobre familia, pobreza y bienestar en Chile ofrece antecedentes sobre la relación entre la estructura familiar, el rendimiento escolar y conductas de riesgo en familias en situación de pobreza, incluyendo también un indicador de involucramiento parental. Dicho involucramiento, en términos de compromiso,

dedicación, atención y supervisión, modera el impacto negativo de la estructura familiar uniparental y recompuesta en dicha situación de pobreza sobre las conductas de riesgo, reduciéndolo.

El tema de la estructura familiar uniparental y recompuesta requiere mayor investigación, sin embargo. Es importante considerar la realidad de la diversidad familiar actual y sus formas emergentes en todos los contextos, como la recomposición familiar, la monoparentalidad por elección, y la formación tardía de las familias, estudiadas por Sanz et al. (2013), desconociéndose si significan más, o menos apoyo y consejos para los y las jóvenes, mayores, o menores modelos de rol que estimulen estrategias para salir adelante, entre otros. Responder a estas y otras preguntas constituiría un aporte teórico y práctico para la progresiva construcción de una cultura con orientaciones y soportes para la parentalidad en las emergentes conformaciones familiares.

Sintetizando, los antecedentes presentados permiten sostener en buena medida la hipótesis de la existencia de prácticas parentales positivas en contextos de viviendas sociales.

Implicancias para políticas públicas. Los antecedentes son sugerentes para el diseño de programas orientados a los padres que refuerzan varios puntos: prácticas de habilidades verbales, aprendizaje de “scaffolding”, estilos parentales con monitoreo y responsividad y, salidas culturales con sus hijos e hijas. Con contenidos asentados en estos temas, y técnicas pedagógicas de educación popular³, se podrían elaborar programas orientados a padres, adaptando un modelo similar al que existió hace décadas en Chile, llamado PPH -Programa Padres e Hijos, destinado a padres con hijos e hijas preescolares (ver Cerri, 1990). Para ello sería imprescindible brindar también a estos padres apoyo externo, que les posibilite efectuar dichas prácticas, reduzca el estrés, y entregue medios (e. g. materiales, transporte) correspondientes.

La participación social y el self. Según la Séptima Encuesta Nacional de Juventud (Instituto Nacional de la Juventud [Injuv],

2013), el 45% de las y los jóvenes ha participado en los últimos 12 meses en alguna organización, siendo el club deportivo el tipo más frecuente (20%), sobre todo, en niveles socioeconómicos bajos. Por otra parte, la opinión de residentes de viviendas sociales básicas es que los y las jóvenes se marginan de la participación en organizaciones, con su tendencia al consumo de drogas y a la delincuencia, y por falta de espacios para la juventud (Invi, 2002).

Esta baja participación se puede vincular con la falta, y/o, el poco atractivo y anclaje cultural del equipamiento y servicios deportivos, culturales y recreativos de los barrios de viviendas sociales, y el retiro de la política del trabajo inserto en la población (como era antes de la dictadura militar), transformándose en política electoral, según señala Garretón (1993, citado en Silva & Silva, 2010). Las organizaciones sociales territoriales y funcionales existentes en entornos de viviendas sociales se componen preferentemente por adultos (Invi, 2002).

Pero la participación social y cívica de los y las jóvenes es potenciabile en entornos de viviendas sociales, y puede implicar grandes beneficios para el desarrollo de su self. Estudios apuntan a que ésta amplía los ámbitos en los cuales los y las jóvenes experimentan identificaciones, construyendo identidad cívica (Kirshner, 2006), cultural- a través de sus relatos fundacionales, ritos, hitos, postulados filosóficos y éticos, incidiendo en las identidades personales- (Torres, 2006), o política, basada en motivos de cambio social (Díaz, Aguilera & Kolektivo LaIdeafija, 2009).

Si se toma el planteamiento de Harter (2008), la participación social implica un contexto de ejercicio de roles que pueden ser desafiantes y estimuladores de la creatividad y habilidades, tornándose en fuente de reconocimiento de atributos propios (e. g. la creación de una obra de teatro en ayuda de una familia víctima de incendio de su vivienda, la destreza para relacionarse con agentes municipales). Asimismo, el contexto de relaciones con otros proporciona nuevas fuentes de retroalimentación. Esto último se puede ilustrar con la intervención de la fundación Fútbol Más, que trabaja con niños, niñas y

3 Basadas en Paulo Freire, educador y autor brasileiro.

adolescentes en contextos de vulnerabilidad biopsicosocial de viviendas sociales. Si bien la intervención está basada en el fútbol y promueve diversos valores, también fomenta explícitamente en niños, niñas y adolescentes la capacidad de valorar a sus pares y monitores, escuchar las opiniones de los demás y tolerar las diferencias. Los monitores proveen amplia retroalimentación positiva tanto verbal como mediante diferentes dispositivos (e. g. “tarjetas verdes”) ante cualidades manifestadas por los participantes en actividades adecuadas a sus capacidades (Fútbol Más, 2015).

Frente a la estigmatización social que recae sobre los y las jóvenes residentes de estos ambientes, la participación puede revertir sus efectos. Recurriendo a la teoría de la identidad social de Tajfel y Turner (1979), algunas modalidades pueden consistir en la introducción de estándares de comparación con otros barrios (otras categorías sociales) en los que los y las jóvenes como parte de la categoría de su barrio se destaquen positivamente (e. g. organización solidaria activa, capacidad deportiva en encuentros amistosos, eventos artístico-culturales en fechas celebradas en la población, murales embellecedores y simbólicos), la consideración de la heterogeneidad y recursos existentes al interior de su barrio en vez de homogeneidad de características estigmatizadas (identificar variabilidad intragrupal) (e. g. destacar figuras y grupos positivos de la población). Otro recurso puede ser la presencia de monitores pertenecientes a diferentes grupos o categorías sociales, tanto iguales, como distintos de los y las jóvenes, es decir, pertenecientes tanto al barrio como a barrios externos, que así contrarresten la percepción de juicio negativo del mundo externo, y permitan el contacto entre miembros de diferentes grupos, hecho que aminora los prejuicios.

Por otra parte, la participación social favorece un aprendizaje estratégico de comportamientos orientados a objetivos deseados. Por ejemplo, Fútbol Más promueve la acción estratégica grupal para lograr metas, el trabajo conjunto para lograr objetivos, y el ajuste del propio comportamiento para poder realizar las actividades (Fútbol Más, 2015).

En cuanto al nivel de aspiraciones y riqueza

de metas de futuro de los y las jóvenes, juegan un papel relevante los monitores. Esto, en tanto transmitan expectativas más elevadas en base a la confianza en los y las jóvenes, exigencias de comportamientos que favorezcan la movilidad social, y por otro lado, su involucramiento implique apoyo y modelo de rol. Pero también los objetivos de las organizaciones pueden ayudar a los y las jóvenes a descubrir nuevos intereses y proyecciones a futuro (e. g. como trabajador(a) social, como gestor(a) de eventos artísticos, como actor político, como educador(a) de párvulos, como emprendimiento propio, entre tantos).

3. Conclusiones

El presente trabajo pretende estimular el pensamiento sobre lo que puede significar para el desarrollo evolutivo adolescente, el vivir en contextos físico y socio espaciales de viviendas sociales, en la interacción de este nivel contextual con niveles proximales familiares y de participación social.

Esto, para lograr una comprensión más profunda del desarrollo de los y las adolescentes en estos contextos de pobreza, que informe el diseño de políticas de apoyo orientados tanto a los y las adolescentes, como a sus padres, y a otros “settings” o espacios de interacción/acción que enriquezcan su proceso de desarrollo en entornos de escasez. Se recomienda especialmente (1) impulsar la heterogeneidad de los barrios para proveer una diversidad de modelos de rol e interacciones posibles con pares y adultos y, superar la exclusión y estigmatización; (2) dotar dichos entornos con equipamiento, servicios y programas de calidad que permitan a la juventud canalizar sus intereses, explorar roles, relaciones e identificaciones y, autovalorarse (3) implementar programas para padres que refuercen sus habilidades comunicativas, su “scaffolding”, monitoreo del desarrollo de sus hijos e hijas, apoyo oportuno, ofrecimiento de oportunidades culturales para sus hijos e hijas y, sus expectativas de futuro positivas en relación a sus jóvenes.

Una mayor comprensión del desarrollo de los y las jóvenes contextualmente situado en entornos empobrecidos podría evitar visualizar

las opciones de éstos desde la óptica de la responsabilidad individual, que considera poco las multi-causalidades de las trayectorias, con una consiguiente dificultad para salir de la visión normativa y, podría fomentar el desarrollo de juventudes.

En síntesis, en este artículo se ha hecho hincapié en posibles efectos de las desventajas del contexto de pobreza de viviendas sociales para el self de los y las jóvenes que allí residen. La interacción de éstos con dicho contexto deviene más probablemente en una merma en términos de niveles de aspiraciones, riqueza de ámbitos de proyección personal y estrategias para el logro de metas, y afectación por la estigmatización, en relación a estándares de la sociedad hegemónica. Pero no es la única consecuencia posible, si se introduce la perspectiva de grupos de jóvenes diversos que no se intentan ajustar a dichas expectativas de la sociedad.

Al respecto es pertinente incluir la mirada conceptual de juventudes, que, siguiendo a Duarte (2000) concibe lo juvenil como una producción que se construye de acuerdo a un contexto y a un tiempo histórico, un espacio-tiempo social, y que por lo tanto es diversa, heterogénea, plural y dinámica. Considerando este enfoque, las metas, opciones y autorrepresentación de sí mismos formarán parte de diversas producciones culturales y contraculturales juveniles que intentan resolver la tensión entre ser como lo desean y ser según las expectativas desde la sociedad hegemónica (integración al mercado, al futuro rol de adulto, normas sociales), que en contextos de pobreza tampoco les proporciona los medios y canales acorde. Surgirán así en algunos grupos de jóvenes otro tipo de metas y opciones contra-hegemónicas en el plano escolar, ocupacional, político, de sociabilidad, artístico-cultural, que se ligarán a auto-representaciones de sí mismos a la vez, y que tendrán sus propios estándares y niveles de aspiraciones, variedades y estrategias de logro.

También se ha postulado que la interacción de los y las jóvenes a nivel proximal de relaciones con los padres y mediante la participación social, podrá moderar las desventajas del barrio, toda vez que provee expectativas, roles,

apoyos, prácticas, retroalimentación y motivos de identificación que significan un aporte para la construcción del self. Son espacios potenciados por políticas públicas y programas de intervención de diversos actores.

Finalmente, se agrega que en esta reflexión se intenta desnaturalizar los contextos residenciales creados por políticas públicas como contextos “dados”, y subrayar que son fruto de diseños habitacionales sociales, que se sugiere que cambien en función de un mejor desarrollo de la vida juvenil y sus entornos proximales.

Lista de referencias

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), pp. 49-74. Doi: 10.1037/0021-843X.87.1.49
- Alpizar, L. & Bernal, B. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última Década* 11 (19), pp. 105-123. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362003000200008&lang=pt
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development *Annu. Rev. Psychol.* 53, pp. 371-399. Recuperado de: <http://www.annualreviews.org.ezproxy.puc.cl/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Brain, I., Cubillos, G. & Sabatini, F. (2007). *Integración social urbana en la nueva política habitacional*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos. Recuperado de: <http://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/1543/514285.pdf?sequence=1>
- Brandtstädter, J. (1999). The self in action and development: Cultural, biosocial and ontogenetic bases of intentional self-development. En J. Brandtstädter & R. M. Lerner (eds.) *Action and self development*, (pp. 37-65). Thousand Oaks: Sage.



- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. En R. M. Lerner & W. Damon (eds.) *Handbook of child psychology*, (pp. 793-828). New York: Wiley.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C. & Maier, G. W. (1999). The pursuit of personal goals: A motivational approach to well-being and life adjustment. En J. Brandstädter & R. M. Lerner (eds.) *Action and self development*, (pp. 169-196). Thousand Oaks: Sage.
- Burton, L. M. (1997). Ethnography and the meaning of adolescence in high risk neighborhoods. *Ethos*, 25(2), pp. 208-217. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/640355>
- Burton, L. M. & Jarrett, R. L. (2000). In the mix, yet on the margins: The place of families in urban neighborhood and child development research. *Journal of Marriage & Family*, 62 (4), pp. 1114-1135. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-3737.2000.01114.x/pdf>
- Cerri, M. (1990). *Pepe Hache. Programa Padres e Hijos*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (Cide). Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/5539.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (s/f). *Escuelas de Rock*. Recuperado de: <http://www.cultura.gob.cl/programa/escuelas-de-rock/>
- Contreras, P., Corrales, O. & Sandoval, J. (1996). Representación social de la pobreza y los pobres en jóvenes de Valparaíso. *Proposiciones*, 27, pp. 91-105. Recuperado de: http://www.sitiosur.cl/publicaciones/catalogo_detalle.php?PID=3229
- Díaz, P., Aguilera, O. & Kolektivo LaIdeafija (2009). Nuestra Ideafija: Ciudadanía y cultura en La Pintana. En D. Krauskopf (ed.) *Realidades juveniles en Chile*, (pp. 49-92). Santiago de Chile: Injuv. Recuperado de: http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/santiago_file_4a89d29e87cbc.pdf
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, 8 (13), pp. 59-77. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362000000200004&lang=pt
- Erikson, E. (1979). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.
- Fútbol Más (2015). *Qué es Fútbol Más*. Recuperado de: <http://www.futbolmas.org/que-es-futbol-mas/>
- Galster, G. C. & Killen, S. P. (1995). The geography of metropolitan opportunity: A reconnaissance and conceptual framework. *Housing Policy Debate* 6 (1), pp. 7-43.
- Haramoto, E., Jadue, D. & Tapia, R. (2002). Programa de viviendas básicas en la Región Metropolitana 1990-1995: Un análisis crítico desde una perspectiva global. *Boletín Invi* 44 (16), pp. 77-87. Recuperado de: <http://www.tecnovet.uchile.cl/index.php/INVI/article/viewFile/8650/8452>
- Harter, S. (1999). *The normative development of self-representations during adolescence. The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2008). The developing self. En W. Damon & R. M. Lerner (eds.) *Child and adolescent development: An advanced course*, (pp. 216-260). Hoboken: Wiley.
- Herrera, S., Salinas, V. & Valenzuela, E. (2011). Familia, pobreza y bienestar en Chile: Un análisis empírico de las relaciones entre estructura familiar y bienestar. *Centro de Políticas Públicas UC, Temas de la Agenda Pública*, 6 (44), pp. 1-22. Recuperado de: http://politicaspubblicas.uc.cl/cpp/static/uploads/adjuntos_publicaciones/adjuntos_publicacion.archivo_adjunto.8bdd86ee9aba8e88.3230313130383038205365726965206ec2ba34342046616d696c69612c20706f6272657a612079206269656e657374617220656e204368696c652e706466.pdf
- Instituto Nacional de la Juventud [Injuv] (2013). *Séptima Encuesta Nacional de Juventud*. Recuperado de: http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/files_mf/septimaencuestanacionainjuvcorr2.pdf
- Instituto de la Vivienda, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile [Invi]

- (2002). *Sistema de medición y satisfacción beneficiarios vivienda básica: Síntesis del informe de consultoría*. Recuperado de: http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/instituto_de_la_vivienda/h20027251939satisfaccionresidencial.pdf
- Jarrett, R. L. (1999). Successful parenting in high-risk neighborhoods. *The Future of Children*, 9 (2), pp. 45-50. Recuperado de: <http://www.jstor.org.ezproxy.puc.cl/stable/pdfplus/1602704.pdf?acceptTC=true>
- Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: El aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la Cepal*, 75, pp. 171-189. Recuperado de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/19326/Katzman.pdf>
- Kaztman, R. & Retamoso, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo. *Revista de la Cepal*, 91, pp. 133-152. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11174/91133152E_es.pdf?sequence=1
- Kirshner, B. (2006, marzo). "Power in Numbers": The social formation of civic identities in a youth organizing campaign. Paper presented at the Society for Research on Adolescence, San Francisco, EE.UU.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leventhal, T. & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126 (2), pp. 309-337. Doi: 10.1037/0033-2909.126.2.309
- Nurmi, J. E. (2004). Socialization and self-development. En R. M. Lerner & L. Steinberg (eds.) *Handbook of adolescent psychology*, (pp. 85-124). New Jersey: Wiley.
- Orozco-Hormaza, M., Sánchez-Ríos, H., & Cerchiaro-Ceballos, E. (2012). Relación entre desarrollo cognitivo y contextos de interacción familiar de niños que viven en sectores urbanos pobres. *Universitas Psychologica*, 11 (2), pp. 427-440. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000200007&lang=pt
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2004). Human development in times of social change: Theoretical considerations and research needs. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (4), pp. 289-298.
- Roa, M. L. (2013). Sufriendo en el yerbal... Los procesos de self en jóvenes de familias tareferas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 171-184. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4220493>
- Rodríguez, A., Rodríguez, P., Saborido, M. & Salas, X. (2008). Una aproximación a la violencia hacia las mujeres en los guetos urbanos de Santiago. *Temas Sociales*, 59. Recuperado de: <http://www.sitiosur.cl/publicaciones/catalogodetalle.php?PID=3515&doc=&lib=&rev=&art=&doc1=&vid=&autor=&coleccion=&tipo=&nunico=100000>
- Sabatini, F., Salcedo, R., Gómez, J., Silva, R. & Trebilcock, M. P. (2013). Microgeografías de la segregación: Estigma, xenofobia y adolescencia urbana. En F. Sabatini, G. Wormald & A. Rasse (eds.) *Segregación de la vivienda social: Ocho conjuntos en Santiago, Concepción y Talca*, (pp.33-66). Santiago de Chile: Colección de Estudios Urbanos UC.
- Sabatini, F. & Wormald, G. (2013). Segregación de la vivienda social: Reducción de oportunidades, pérdida de cohesión. En F. Sabatini, G. Wormald & A. Rasse (eds.) *Segregación de la vivienda social: Ocho conjuntos en Santiago, Concepción y Talca*, (pp.11-31). Santiago de Chile: Colección de Estudios Urbanos UC.
- Sanz, J., Pont, M. J., Álvarez, C., González, H., Jociles, M. I., Konvalinka, N., ...& Romero, E. (2013). Diversidad familiar: Apuntes desde la antropología social. *Revista de Treball Social*, 198, pp. 30-40. Recuperado de: <http://www.cisoc.cl/wp-content/uploads/2013/09/Diversidad-familiar.pdf>
- Saraví, G. A. (2004). Segregación urbana y espacio público: Los jóvenes en enclaves

- de pobreza estructural. *Revista de la Cepal*, 83, pp. 33-48. Recuperado de: <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/revista/noticias/articuloCEPAL/8/19418/P19418.xml&xsl=/revista/tpl/p39f.xsl&base=/revista/tpl/top-bottom.xslt>
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (eds.) (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Recuperado de: http://www.nap.edu/openbook.php?booksearch=1&term=Search+This+Book&record_id=9824&bottom_Search+This+Book.x=17&bottom_Search+This+Book.y=12
- Silva, C. & Miranda, G. (1997). *Experiencias exitosas de trabajo con jóvenes: Análisis y propuestas (Informe de Investigación)*. Santiago de Chile: Cisoc-Bellarmino.
- Silva, E. & Silva, C. (2010). La economía política y las motivaciones de participación socio-política de jóvenes chilenos: Una interpretación de los hallazgos de Martínez, Silva y Hernández. *Psyke*, 19 (2) pp. 39-50.
- Smith, J. (1999). Life planning: Anticipating future life goals and managing personal development. En J. Brandtstädter & R. M. Lerner (eds.) *Action and self development* (pp.223-255). Thousand Oaks: Sage.
- Soto, N. & Sierralta, C. (2013). El baile de los que sobran: Segregación residencial, oportunidades y jóvenes en Santiago de comienzos de siglo XXI. En F. Sabatini, G. Wormald & A. Rasse (eds.) *Segregación de la vivienda social: Ocho conjuntos en Santiago, Concepción y Talca*, (pp.97-128). Santiago de Chile: Colección de Estudios Urbanos UC.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin & S. Worchel (Eds.) *The social psychology of intergroup relations*. Monterrey: Brooks/Cole.
- Torres, A. (2006). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2), pp. 167-199. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4657552>
- Trivelli, P. (2009, Agosto). Suelo urbano y equidad. *Mensaje 58 (581)*, pp. 30-33.

Referencia para citar este artículo: Cano-Hila, A. B. (2017). Youth and neighborhood effect in Southern European cities: some pending issues to analyze. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 131-145.

Youth and neighborhood effect in Southern European cities: some pending issues to analyze*

ANA BELÉN CANO-HILA**
Universitat de Barcelona, Spain.

Artículo recibido en mayo 31 de 2016; artículo aceptado en julio 25 de 2016 (Eds.)

• **Abstract (descriptive):** *This is a theoretical paper, which presents a systematic and critical review of different authors about the neighborhood effect and the State's role in the life paths of young people and introduces reflections, contributions and nuances that have emerged from an empirical work, with the intention of advancing the conceptual reflection of phenomena such as neighborhood effect and processes of youth social exclusion on the outskirts of the city. The methodology chosen is the comparative case study among four working class neighborhoods in the periphery of Barcelona and Milan. Finally, main conclusions are: previous researches about neighbourhood effect have ascribed other elements to the neighbourhood leading to social exclusion, even when they are not created by neighbourhood itself, but they are the result of extra-territorial and extra-local processes.*

Key words: Urban youth [TE2_125], urban community [UP_129], suburbs [TE_45] (Thesaurus of Unesco, Social Sciences).

Author Key words: State, public policy, neighborhood effect.

Juventud y efecto barrio en las ciudades del Sur de Europa: Algunos aspectos pendientes de analizar

• **Resumen (descriptivo):** *Este es un artículo teórico que por un lado, presenta una revisión sistemática y crítica sobre la literatura del efecto barrio y el papel del Estado en las trayectorias de vida de los jóvenes, y por otro lado, introduce reflexiones, aportaciones y matices que han surgido de un trabajo empírico, con la intención de promoverla reflexión conceptual sobre el efecto barrio y los procesos de exclusión social juvenil en las periferias urbanas. La metodología elegida es el estudio de caso comparativo entre cuatro barrios de la clase obrera en la periferia de Barcelona y Milán. Los principales resultados son que investigaciones precedentes sobre el efecto barrio han atribuido al barrio elementos vinculados a la exclusión social, incluso cuando estos procesos no son creados por el propio barrio, sino que son el resultado de procesos extra-territoriales y extra-locales.*

Palabras clave: Juventud urbana [TE2_125], comunidad urbana [UP_129], suburbio [TE_45] (Thesaurus Unesco, Ciencias Sociales).

Palabras clave autores: Estado, política pública, efecto de barrio.

* This **reflection paper** is a synthesis of research "Procesos de integración y exclusión social juvenil en las periferias de Barcelona y Milán", presented by the author to aim for the title of Phd in Sociology. University of Barcelona 2011. The research was funded by Ibercaja Bank; Ministry of Education, Government of Spain (EDU/2933/2009); and Catalan Agency of Youth (2010FJOVE00002). This research was developed between September 2009 and November 2011. Area: Sociology; subarea: Sociology.

** Phd in Sociology. Assistant Professor at University of Barcelona. Department of Sociology. Faculty of Education. E-mail: anabelencano@ub.edu.



Juventude e “efeito vizinhança” nas cidades do sul da Europa: alguns aspectos pendentes de análise

• **Resumo (descritivo):** Este é um artigo teórico que por um lado apresenta uma revisão sistemática e crítica da literatura do “efeito vizinhança” e o papel do Estado nas trajetórias de vida dos jovens e, por outro lado, introduz reflexões, aportes e matizes que têm surgido de um trabalho empírico, com a intenção de promover a reflexão conceitual sobre o efeito de vizinhança e processos de exclusão social de jovens nas periferias urbanas. A metodologia escolhida é o estudo de caso comparativo entre quatro bairros de classe operária na periferia de Barcelona e Milão. Os principais resultados são que as pesquisas anteriores sobre o “efeito vizinhança” atribuíram à vizinhança elementos vinculados à exclusão social, incluso quando estes processos não são criados pela própria vizinhança, mas são o resultado de processos extraterritoriais e extra locais.

Palavras-chave: Juventude urbana [TE2_125], comunidade urbana [UP_129], subúrbio [TE_45] (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: Estado, política pública, efeito de vizinhança.

-1. Introduction -2. Critical revision of literature. -3. Reflections about neighbourhood effect and youth social exclusion in European cities. -4. Conclusions. -References.

1. Introduction

The choice of what neighborhood to live in is an important decision for anyone. Every citizen wants their children to live and grow in a good neighborhood. A neighborhood where there is a good atmosphere, the streets are safe, there are quality public services (especially schools), there is a good network of both shops and transport, etc. The consideration of bad neighborhood is applied to those where, for example, there is a remarkable shortage of quality public facilities, there are processes of physical deterioration, or show a concentration of people in poverty. All these features are considered as a negative influence on the quality of life and opportunities for their children. In recent years the concern for the creation of ghettos has experienced a considerable growth in Europe, especially due to the youth riots that have taken place in various European cities, mainly featuring young people living in deprived neighborhoods of large cities like Paris, London or Athens. Such events are a reflection of a latent unrest among young people, mainly characterized by the lack of future expectations related to the casualization of the labor market, the social segregation and the weakening of community ties. This impoverishes the quality of life of the population in general, and particularly that

of the youth, and increases the vulnerability¹ of these groups to experience situations of marginalization and social exclusion.

In short, both key elements of this text -youth and neighborhood- are of concern to European governments today, so this paper addresses a significant issue of contemporary and sociological relevance.

The influence of the neighborhood on the attitudes, behaviors and life paths of those living in it has been an object of study relevant to urban sociology since the early twentieth century. Classical literature analyzes the effects of the neighborhood in the reality of U.S. cities, from deterministic approach, through the concepts of ghetto and segregation. From Chicago School, works such as Wirth (1956) consider the neighborhood (the ghetto) as the mechanism of integration of a subject in their community. In order to supplement the traditional Chicago School, the neomarxist perspective (Gans, 1968 and Harvey, 2007 [1977]) analyzes the neighborhood in terms of economic impact and its connection with structural processes and higher urban and administrative frameworks. These analysis show that living in a specific neighborhood

¹ The concept of vulnerability refers to the diversity of intermediate situations and the process by which there is a risk of increasing the exclusion space. It identifies individuals that, due to their limited access to tangible and intangible assets, are at risk of sudden and significant changes in their living standards (Fundación Foessa, 2008, p. 15).

has important effects on accessibility issues, proximity of services and their quality, which has not only significant economic costs but also time and mentality costs). Other studies that have analyzed the communities from the perspective of social networks (Granovetter, 1973, Putnam, 1993a, 1993b, 2000) have focused on the influence of territory in the configuration of social capital and on its impact in the access to certain social spatial (Bourdieu, 1999, Foster, Pitner, Freedman, Bell & Shaw 2015); this concept refers to social networks, specific contacts, information and opportunities. Later, in the mid- 90s, other studies appeared (Jencks & Mayer, 1990, Brooks-Gunn, Duncan, Kato & Sealand, 1993, Saraví, 2004) that presented an analysis of neighborhood effects focused on issues such as child development, the academic outcomes and juvenile behavior. And recently, authors like Sampson (2012) and Goering (2013) reaffirm the current relevance of the neighborhood as a social mechanism, which influences significantly the configuration of both individual and collective perceptions and behaviors within and outside the neighborhood, and as a result it defines the social structure of the city. In addition, recent works (Musterd, Murie & Kesteloot, 2006, Kennett & Forrest, 2006) recall that the neighborhood is a traditional unit of social integration, and argue that it can also be a favored mechanism for the development of strategies to fight against social exclusion, and new forms of solidarity, integration and social cohesion (Forrest & Kearns, 2001, Bridge, 2006), especially in a rescaling context of the State and its welfare policies.

Considering the contributions of the different perspectives of neighborhood effects analysis, and focusing on the main gaps evidenced by recent literature (Musterd et al., 2006, Arbaci & Rae, 2013, Slater, 2013, Sharkey & Faber, 2014): -a) to focus the analysis exclusively in territorial variables revolving around the neighborhood ignoring extra-local mechanisms (welfare state, social or housing policies); b) not showing an unanimous opinion with regard to which are the main neighborhood effect mechanisms at work -the questions that this theoretical paper addresses are two: first, to present a systematic and critical review of different authors about

the neighborhood effect and the State's role in the life paths of young people; and second, to introduce reflections, contributions and nuances that have emerged from an empirical work, with the intention of advancing the conceptual reflection of phenomena such as neighborhood effect and processes of youth social exclusion on the outskirts of the city².

This paper is part of a larger investigation, which corresponds to the doctoral thesis. Such research analyzes what aspects of the four neighborhoods have a critical influence on the personal and social development, as well as the careers, of young people between 16 and 24 living in them. We attempt to describe how is that influence and which are the mechanisms at work. The analysis conducted, unlike many in the literature reviewed, studies young people at the local micro-level, while taking into account the city and the impact of local institutions in the neighborhood. Besides, the analysis is located in a geographical context that has been little explored in these studies, primarily focused on American or Anglo-Saxon cities and paying little attention to the cities of southern Europe.

Barcelona and Milan have been chosen as a study case in our investigation because they share several relevant aspects regarding the comparison and the investigation: i) They are two European cities with an important international projection, mainly due to their economic and business activity, and their socio-cultural dynamism. ii) They are not the capital of the country, but both are economic engines in their countries, and their economic development is closely related to their urban, demographic and social development. iii) Both cities belong to the southern area of Europe and are capitals of the region (Barcelona in Catalonia, and Milan in Lombardy). iv) Barcelona and Milan are part of the welfare system, defined by experts as familial welfare states. v) Both cities have received important immigration flows from other areas within Spain and Italy, respectively, during the 1950s and 1960s. It is precisely during that period when the sample neighborhoods were configured. vi) Barcelona

2 With the intention to be consistent with the nature of this paper, which is presented as a theoretical paper based on both a literature review and a previous empirical study, the primary and secondary data are not explicitly set out, but reflections and nuances arise from them.

and Milan both have diversified their economies after the industrial restructuration, creating jobs by promoting the tertiary sector in the city centre, which has attracted an increasing number of foreign immigrants.

The methodology chosen is the comparative case study. The comparative study we have undertaken includes four working class neighborhoods in the periphery; two of

them in Barcelona, and the other two in Milan (see table 1). Additionally, the comparison has focused mainly on the socio-demographic characteristics, labour market characteristics, educational levels, school models, social network, community involvement and the characteristics of familial welfare systems in general and of youth policies in particular.

Table 1. Summary of the neighbourhoods.

Area characteristics	BARCELONA		MILAN	
	Trinitat Nova 8,1 km	Ciutat Meridiana 10 km	Comasina 4 km	Sant'Ambrogio 4 km
History	Large Housing Estate, developed in the 1950s; recent partial demolition and construction of new public housing	Construction of private housing, between 1963-1967	City Council and INA-CASA for 1931-1952	Sant'Ambrogio I: City government and private company in 1965 Sant'Ambrogio II: public initiative and social housing Management company in 1970-1972
Social profile	8.110 inhabitants. Family structures: Mostly 1 or 2 people. Population: adult tending to aging	11.324 inhabitants. Family structures: 2 or 3 people. 16.3%: 5 or more people. Population: adult, with high presence of children and youth	6.739 inhabitants. Family structures: Mostly 1 or 2 people. Population: adult tending to aging.	5.174 inhabitants. Family structures: 1 or 2 people. Population: adult, tending to aging.
Strengths	Rehabilitation of homes and public spaces. Good communication. High levels of social cohesion and neighbours participation. Feeling of belonging to the neighbourhood. Neighbourhood movement consolidated. They are expecting new improvements with the project Urban II. Close to the hills and calm.	Initiatives carried by the City government as well as other administration on the territory. They are expecting new positive changes with Ley de Barrios 2/2004. Closed to the hills. Good internal mobility and communication	Upward trend. Significant emotional link between the neighbours and their neighbourhood. Neighbour Association: traditional and protest. Good climate of coexistence. Arrival of subway. New changes with the Progetto PublicBridge green spaces, and the oratorio	Good communication. Significant emotional link between the neighbours and the neighbourhood. Upward trend of the neighbourhood. <i>Calm and green spaces</i>
Weaknesses	Lack of service and infrastructure <i>Lack of spaces for meeting and socializing</i> <i>Weak sales network</i> <i>Lack of local services and leisure spaces and the terrain</i>	Complicated internal terrain. Lack of maintenance of public spaces. Lack of commerce and services. Low range of leisure Coexistence problems. <i>Feeling of abandonment and helplessness.</i> <i>Insecurity.</i>	Notoriety Lack of services Lack of leisure spaces for young people and seniors. <i>Lack of maintenance of public spaces.</i> <i>Insecurity.</i> <i>Distance from downtown.</i>	Lack of services and commerce Aging of population <i>Lack of leisure space for young people</i> <i>Feeling of abandonment and isolation</i> <i>Insecurity</i> <i>Dirtiness</i>

***Note:** those categories on in italics are the ones specifically mentioned by the young collective in those neighbourhoods. Source: Cano-Hila, 2011.

A comprehensive methodological strategy has been used to develop this research. It combines quantitative analysis -using census data and the municipal register of inhabitants-, qualitative analysis- from gathering information through 39 thematic semi-structured interviews address to professionals, 178 structured interviews to young people, and systematic participant observation collected in a field journal- and the comparative analysis between cities, neighbourhoods and young people.

In the following pages we address these questions and develop our argument following four steps: First, we expose the urban processes that explain the increase of social vulnerability in contemporary European societies. Second, we address the increase of social vulnerability risk among young people and the State response, particularly in the case of Spain and Italy. Third, we analyze the neighborhood effect and youth social exclusion in European cities. And finally, we present the main considerations of neighborhood effect and its influences on young people in the context of European cities in general, and in those in Southern Europe in particular.

Critical revision of literature

Explanatory urban processes of the rise of social vulnerability in contemporary European societies

In European societies the relationship between market and state has changed. This change has led to bring into question the effectiveness of traditional social integration systems: labor market, family, and community. As a result, an important increase of social inequalities and spatial segregation has been taking place. The flexibility of labor market and the restructuring process of social protection systems have been accompanied by an increase in the number of vulnerable groups of population with high risk of poverty and social exclusion (temporary or long-lasting). The new patterns of social inequality, although tempered by social policies and welfare regimes, are based on new types of employment, greater social diversity and ethnic segregation as well (Body-Gedrot, García & Mingione, 2012, p. 18).

Despite the differences between the American ghetto and disadvantaged neighborhoods, research on social exclusion and neighborhood effects in precarious or disadvantaged European neighborhoods³ has significantly increased since the second half of the 90s, coinciding with evidence of an increased spatial and social polarization, coupled with evidence of school segregation, exacerbates the ethnic and racial tensions that take place in disadvantaged neighborhoods (Silver, 2012, Ellen, Steil & De la Roca, 2016). In European cities, social disadvantages are concentrated in the suburbs, unlike what happens in the cities of USA. In this context, European authors such as Atkinson and Kintrea (2001), Buck (2001) have pointed out that the neighborhood can help accentuate social exclusion. They argue that living in a precarious neighborhood, in the current socio-economic time, reduces the quality of life of its residents since they see themselves forced to live in a disadvantage situation in comparison with other citizens. In fact, living in a disadvantaged neighborhood does not mean just living in a neighborhood with poor physical conditions, but it also means having limited educational opportunities (Gordon & Monastiriotis, 2006, Butler & Hamnett, 2007, Butler, Hamnett & Ramsden, 2013), difficulties finding a job (Rodríguez, 2004, Pinkster, 2012), access to scarce public services and quality equipments, or suffering the effects of residence stigma. That is, a set of conditions that hinder the optimal development of critical paths that approach the individual to the social integration and to the enjoyment of full citizenship. Consequently, the problems of urban marginality are more and more present in European policy agendas. These issues are on the political agenda (and social policies) because they threaten to become chronic problems and because they challenge traditional modes of citizenship (Lagrange & Oberti, 2006, García, 2006, Wacquant, 2007).

3 We understand by disadvantaged urban neighborhoods those contexts that are isolated physically from the rest of the city, have low (or no) external social media presence, and also few production and consumption centers. These neighborhoods show physical deterioration and social exclusion dynamics (Buck, 2001, Atkinson & Kintrea, 2001, Bridge, 2006).



The current debate on social exclusion in urban peripheries focuses on the tensions between neighborhood and city, and on thinking about how to stop social and spatial accumulation of economic hardship, social fragmentation and loss of social cohesion. Social exclusion has been perceived, as Paugam (2013) defends, as a process of social disqualification. It is understood as a rupture of the social bond, or as a process of decreasing participation in a civic culture, access to institutions and practice of solidarity. This is seen as a relational experience rather than as a loss of experience resources under redistribution (Silver, 2007). This perception is limiting, since the analysis of the processes that generate social exclusion is enriched by examining resource redistribution systems and by observing exclusionary dynamics and defining the mechanisms of exclusion in an operational way (Murie, 2005). When these mechanisms are analyzed, it can be observed that social exclusion occurs when the structures and agencies which maximize the efficiency and the social justice are broken.

In spite of social justice the city can be seen more as a horizon than as a reality. It is important to remember that when redistributive social policies (social housing, community facilities, transport subsidies, family services) are developed, the negative effects that have an impact on the increase of inequality and social exclusion processes are minimised (Harvey, 2007).

In addition to the segmentation and the rise in precariousness in the labor market, which affects the whole population in general and young people in particular, and influences intensely their future plans (emancipation household, creating your own family...), it is important to consider also the weakening of the community. In European countries, and especially in southern European countries, it can be seen that working class neighborhoods, traditionally characterized by being very homogeneous, with a high level of solidarity and internal cohesion, now no longer have this above-mentioned high degree of homogeneity or intense neighborhood solidarity ties. Neighborhood community as a social agent in the post-industrial society has undergone

several processes: i). Changes in traditional family roles; ii). Constant fragmentation, polarization and invasion-succession processes. The first process is characterized by the change of traditional family roles, in which the figure of the woman as the linchpin of social cohesion, not only familiar but also in the community is weakened by having to juggle home and precarious employment⁴. The latter process is linked to continuous population movements and their subsequent settlement in the city. This settlement is mainly determined by the price of housing, which has favoured the concentration of disadvantaged families, both socially and economically, in areas of the city where housing prices are lower. These areas tend to correspond, in the European context, with large housing⁵ neighborhoods and peripheral neighborhoods with a low level of integration in the whole city.

These processes contribute, on the one hand, to dilute the collective identity and the sense of community, and on the other hand, to promote the territorial concentration of people in a situation of social and economic difficulties. Erosion and dislocation of community life may also explain the gradual loss of strength of the neighborhood movement and its role as integrator agent.

In short, the processes of social exclusion in cities are linked to the changes that have taken place in the relationship between state and market, and to the consequences of these transformations in the urban context. The emergence of disadvantaged neighborhoods is therefore related to: (a) socio-professional duality; (b) wage instability and social insecurity (compared to full employment in the Fordist era); (c) tendency to eliminate the use of low-skilled workforce and increase in long-term unemployment; (d) deterioration of working conditions (flexible contracts linked to the service sector compared to stable and

4 Traditionally women, especially in southern European countries, have played a key role in family and community cohesion. In recent decades, women have entered the labor market combining family responsibilities with employment. This situation has influenced the rise of the vulnerability in many households, and consequently it affects community cohesion in the neighborhoods of workers in large cities (Cano & García, 2012).

5 Neighborhoods planned by the state or with state support.

permanent contracts of the previous period); (e) functional disconnection of macro-economic trends (social conditions and possibilities for improvements in the quality of life in working class neighborhoods of the United States and Europe were relatively little affected by the economic prosperity of the 80s and early 90s, but have been severely hurt by economic downturns); (f) the restructuring of the welfare state (cuts in social policies and social coverage accompanying parallel tax cuts), which helps to emphasize the stigmatization and isolation of the most vulnerable, and perpetuates the concentration of precariousness; (g) stigmatization; and, (h) disruption of traditional claim mechanisms (Body-Gedrot et al., 2012, Beck, 1998, Wacquant, 2008).

Processes of social exclusion of young people in European cities: increasing inequality and state response

The transformations that are taking place in the relations between state and market, which have been previously explained, are contributing to the emergence of increased social inequalities in the whole population, and increased social vulnerability in certain social groups particularly those including young people.

The increase of social inequalities and social vulnerability among young people are accentuated in countries like Spain and Italy. These countries have welfare regimes characterized by the leading role of the family as a source for resources and social protection against the weak role of the state and an intense process of rescaling of social policies. In these contexts, the State tends to delegate all responsibility to the family in order to support younger generations in their life paths and only in extreme cases does the State participate. In these cases significant limitations and gaps in key fields for configuring youth paths, such as education, employment and housing, are evidenced. These evidences show a significant incompetence of the State in overcoming inequalities as a result of family background, and a tendency to reproduce them (Flaquer, 2004, Andreotti & Mingione, 2013).

In countries where the welfare system is relatively weak, youth needs are often not

considered as priority issues, nor have many young people access to many social rights (with the exception of primary and secondary education, and healthcare). These social exclusion processes are perceived as specific problems of the young population. This explains that youth policies are considered necessary (Patón, 2005).

In other words, when a universal need is not met by the welfare model, and that need is especially present among young people, specific organizations are often generated to give support to this social group, by defining and implementing youth policies in order to solve the problems that the rest of social policies can't solve. By contrast, when a country has an effective occupation policy for the whole population and universal minimum income, youth occupation policies are not necessary.

It is for all these arguments, because the emergence of specific policies on youth as a way to alleviate the limitations of welfare regimes in its coverage of key issues for the life trajectories of young people (education, training, work and housing), is considered an aspect that promotes social vulnerability among youth.

Regarding the rescaling process of the State, it's worth pointing out that although it is theoretically presented as a multilevel model of decision-making and management, which aims to define social policies closer to the reality and whose implementation is more effective and participatory, on practice it leads to a number of effects, such as a tendency to segregation and stigmatization, that differ significantly from these theoretical principles underpinning its construction.

The multilevel governance model proposed by the rescaling of the State implies an increasing importance of the local level in the definition and implementation of social welfare policies. The change in welfare systems from central to local level is a complex and diversified process. This not only implies a change in the delegation of responsibilities, but it also requires a change in the control structure policies and a pluralization of actors involved in the provision of social care (Andreotti, García, Gómez, Hespanha, Kazepov & Mingione, 2001). However, when essential conditions

are not present in the process of adjustment (for instance, a clear role of public local actors and forms of collaboration, a clear division of financial responsibilities among levels of government and local government access to established national funding) it is possible that paradoxically welfare systems do not lead to more efficient mechanisms in promoting social cohesion. On the contrary, they tend to weaken the guarantees of social protection, mainly due to the lack of ability to control local governments, territorial fragmentation, and the increase on local and urban inequalities (Andreotti & Mingione, 2013).

In short, the lack of coordination among sectors and administrative levels leads to highly specific and reductionist social policies and programs on youth that run the risk of generating segregation and stigmatization tendencies, which does not facilitate the fight against youth social exclusion.

In summary, the increased vulnerability of young people to experience vulnerable social situations in the context of European cities (especially in southern European countries) is partly the result of: 1). the inability of the State in developing effective social policies for the whole population, including young people. This fact tends to be attributed exclusively at young people, but on practice these certain needs and/or social problems are shared mostly by the whole population; and, 2). mismatches in the model of multilevel governance within the framework of the rescaling of social policies, which derive in inefficient policies and programs in youth area in terms of equal opportunities and the fight against youth social exclusion.

2. Reflections about neighborhood effect and youth social exclusion in European cities

The interest in the neighborhood and its effects on the resident population is not a new issue, but it has been a topic of interest to academics and policy makers from the early twentieth century. However, the European interest in this issue has increased markedly in the last decade, especially as a consequence

of the youth riots occurred in some European cities like Paris or London.

As we referenced in the introduction, the classical perspective of the neighborhood effect assumes that knowing the context of residence helps to understand the behavior of people. In the same way, several studies, Wilson (1987, 1997), Jencks and Mayer (1990), Brooks-Gunn et al. (1993), Ellen and Turner (1997) and Sampson (2012), show that living in a deprived area has negative effects that reduce the quality of life of its residents and their chances in life.

Concerning the perspective of the neighborhood effect, works like Saraceno (2001); Gornick and Meyers (2003) warn that social vulnerability and the risk of social exclusion in the adult population directly influence the current and future opportunities of their children, and therefore, their current pathways. Hence, these authors argue that in neighborhoods where precarious situations and social disadvantage concentrate, not only adults are in a process of risk of vulnerability and social exclusion, but also the children and young people living in these contexts.

In this regard, numerous researches (Jencks & Mayer, 1990, Buck, 2001, Webber & Butler, 2007) have studied how neighborhood and youth show that young people living in disadvantaged neighborhoods have levels of school performance and future expectations significantly lower compared to their peers in the context of the city. According to these authors, the neighborhood is the closest opportunity system, regardless of the family, young people can access. This is why it is considered a priori as a considerably influential element in the quality of life of young people and in their future projection. These experts argue that growing up in a disadvantaged neighborhood influences the learning that young people acquire, as well as the norms and values exhibited by the people they admire and emulate, etc.; in short, the background that young people have often results in concrete behavior patterns that are usually considered problematic by the most of society.

The head of a community care team working in a suburb north-east of Barcelona explains that the environment provides such contexts

and their referents are hardly encouraging for young people. In his opinion, taking into account that everyone builds and plans their vital itinerary based on the environment with which they interact, it's easy to understand why the majority of young people who live in this neighborhood do not have many aspirations for the future. For example, they don't want to study or to get involved in community life because what they see every day is that hardly anyone of their peers or relatives are studying or have studied; instead, most of them are working in the underground economy, or even illegal. Therefore, he claims that it is very difficult to break and modify the glass ceiling⁶ in relation to their future prospects. In the same way, the principal of a public high school located in the same neighborhood as the previous interviewee, explains that it is difficult for the school center to change certain habits and behaviors of young people, such as not being punctual, or sometimes behaving disrespectfully or uncivilly, when this type of behavior is legitimized and accepted by their immediate environment (family and friends). In fact, this principal says that many of these guys distinguish between the behavior and the rules governing such conduct in the street and in social institutions (schools, social services).

The literature reflects that the main mechanisms of influence in the shaping of the reality above mentioned are: 1) Environmental mechanisms (physical public space conservation, provision of equipment); 2) Collective socialization (focusing on adult references, reputation inter-neighborhood and in the whole city); 3) Influence of the peer group, and 4). Institutional influence (concerning the type of social actors operating in the territory and the kind of actions performed).

Several studies, both from the sociology of education (Willis, 1977, Bernstein, 1988, Bourdieu, 2000, Anderson & Subramanian, 2006, Cano-Hila, Sánchez & Massot, 2016) and from urban sociology (Skifter, 2003, Oberti & Pétreceille, 2004, Butler & Hamnett, 2007,

Oberti & Jacobs, 2007, Urban, 2009, Butler et al., 2013) focus their analysis on neighborhood effect, social inequality and youth social exclusion on the influence exercised by institutions (institutional influence), and particularly in school. This influence has been analysed from different points of view: parental school choice, admission criteria of pupils by schools and, the resultant processes of these decisions in terms of socio-spatial and educational issues. Furthermore, although to a lesser extent, there are also works that incorporate the analysis of the influence played by social institutions, such as neighborhood associations, youth associations or sports groups (Sampson, Morenoff & Gannon-Rowley, 2002, Oberwittler, 2004, Henao & Pinilla, 2009, Cano-Hila, 2011).

The focus of studies about institutional influence becomes more important in the context of the rescaling of the State and social policies. In this context, the neighborhood is not only considered a space of socialization and social integration for young people, but it is also an actor with an important role in the development and implementation of social policies (including youth policies), as well as measures to combat urban marginality and social exclusion.

Much of the work focused on the neighborhood effect from the point of view of the institutional influence argues that institutions (schools and universities) located in disadvantaged contexts polarize ethnic and social differences (Oberti & Pétreceille, 2004, Oberti & Jacobs, 2007). This polarization is due to school segregation processes that govern the use of the free time and it is mainly caused by the withdrawal of the middle classes from these institutions. Some testimonies explain that they do not participate in the youth center in his neighborhood because he is neither an immigrant nor a poor and he does not have any social problem. On the other hand, other interviewees say that they are not interested in engaging in the social cooperative that works with young people in their territory because they do not like either the companies or the range of activities developed, which they consider unappealing and marginal.

⁶ A glass ceiling is a term used to describe the unseen, yet unbreakable barrier that keeps groups from rising to the upper rungs of the corporate ladder regardless of their qualifications or achievements.

As a result, these centers tend to show a concentration of disadvantaged families and social groups, which in parallel; causes a decline in the expectations about the future of these young people and their performance scores. To change this trend it has been proposed to focus on providing a level of quality that is attractive to the middle classes, thus trying to reduce their exodus. Some interviewed professionals say that social segregation in the school is becoming more and more evident, and that it often responds to the application of some political decisions that favor certain types of schools over others, such as enrollment criteria of students, and to poorly founded prejudices and perceptions by families in relation to the educational quality of the schools based on their location and the characteristics of students in terms of socio-economic and cultural background (Cano-Hila, 2015).

Now, much of this work has proposed three important issues in the analysis of neighborhood effects and youth social exclusion, in particular, when the focus is placed on the analysis of the situation in contexts in which the State has a weak role and that, at the same time, are experiencing an intense rescaling process of social policies such as some southern European cities like Barcelona and Milan (Cano-Hila, 2015).

The first issue is that, as pointed out by Paugam (2013), Wacquant (2007, 2008) and Sampson (2012), the neighborhood is not an urban unit in isolation but is linked to urban processes; at social, political, economic and local, national and transnational levels.

The second issue is that the measures on youth, which are part of youth policies and other social policies (employment, education...), are strongly defined by the welfare regime model present in each context. The way young people are conceived (either as a resource or as a problem), and the place assigned to them on the political agenda, together with the importance given to them in the affairs of the country, largely define the funding, prioritization and commitment of governments to young people and youth policies. All this, beyond the limited capabilities of innovation, in terms of combating social exclusion that can perform

local stakeholders, significantly configures the system and future opportunities that young people have. Therefore, we consider that it is important that the analysis include the study of the systems around the young people so that the study of the mechanisms that influence the development of youth is not limited to the concrete reality of the neighborhood of residence, but it is complemented with the analysis of the legislative regulations concerning youth, in the context of welfare and rescaling regimes.

Finally, the third important issue is that programs (both school and education in the field of leisure time) are not a result of a unilateral decision by the social agents located in neighborhoods, but they are in line with the guidelines and policies formulated in superior physical and administrative frameworks to the neighborhood (from the European Union to the city, to the country and the region) (Rodríguez, 2007). This multilevel dependence is one of the characteristics of the multilevel governance model that rescaling processes promote. However, as noted in the previous section, this complex model management and implementation of policies requires high levels of coordination between administrations, as well as clearly defined roles and responsibilities with regard to decision-making and financing and an agreement on objectives and methodologies. When one of these requirements is not met, the model has shortcomings, some of which can lead to the emergence of trends or unwanted processes such as segregation and stigmatization.

3. Conclusions

In European societies the relationship between the market and the state has changed, which is leading to an increase of inequality and social vulnerability, especially among young people. This increase in social vulnerability is territorially represented in traditional blue-collar suburbs, built as a result of an economic boom to accommodate immigrants from the economically less developed areas. For this reason, young people living in disadvantaged neighborhoods of European cities are a growing

concern for European governments. In fact, as we said in the introduction, in recent years this concern has increased significantly, especially as a consequence of the youth riots in different European cities, coinciding with evidence of increased polarization and social fragmentation in cities of the European Union.

In this context, the neighborhood is located in the center of current debates on social exclusion. This is a consequence, in part, of the processes of rescaling, in which they have been designated as a space and an essential mechanism in the analysis of these processes, as well as an actor in the development of urban and social regeneration policies, which are intended as an antidote configuration to new manifestations of urban marginality.

But even though the neighborhood is an influential element in youth paths while system refers to the nearest opportunities that young people have, as well as a context of socialization and social integration mechanism, we have seen as literature have been attributed to a number of adverse effects, generate social exclusion, although taking place in the neighborhood are not produced by him, but are the result of extra-local processes and extra- territorial.

Extra-local processes are linked to the consequences of public policies (such as the injustices inherent in letting the market, buttressed by the state, be the force that determines the cost of housing and therefore being the major determinant of where people live (Slater, 2013) and, the transformation processes in the city (such as invasion-succession process), which hinder the integration of these neighborhoods in the entire city and thus exacerbate the vulnerability of these neighborhoods and, consequently, of its residents.

Extra- territorial processes relate to problems of coordination between administrations in implementing policies and programs on youth. These problems expose chinks in the emergence of undesired effects such as segregation and stigmatization of certain groups (mostly, the recipients of specific measures for groups at risk of social exclusion). These effects call into question the real impact of such social initiatives, taking into account

that the vast majority intend to fight against social inequality and vulnerability in general and among young people in particular.

In summary, throughout this paper we have shown how the relationship between youth and residence in a disadvantaged neighborhood that the literature on neighborhood effect has established, especially in the North American context, has no satisfactory correspondence in the analysis of European cities, particularly of those in southern Europe that develop regionalization processes of social policies. In these cases, we have observed that the effects of social exclusion generators, which have been traditionally attributed to poor neighborhoods, are not produced by the neighborhood itself but they are the result of: i). the ineffectiveness of social and redistribution policies; ii). certain urban processes , and iii). coordination constraints placed by multilevel governance models under the rescaling of the states, which give rise to actions that generate involuntary segregation and stigmatization processes.

Given these processes, we propose here a line of work able to analyze the increase in youth social vulnerability, particularly in disadvantaged neighborhoods. This line of work includes the analysis of the particular reality not only of the neighborhood, but also: i). of the city in which it is located and the urban processes that directly impact in terms of social inequality; ii). Of those aspects of welfare regimes and general policies, which are key for an optimal development of the paths that lead to the vital social integration of youth and to the enjoyment of a full citizenship, and iii). Of the management models and the implementation of social policies, with particular emphasis on issues related to coordination inside the government and the division of roles and responsibilities.

In other words, we propose to advance in the analysis of the neighborhood effect model and youth social exclusion. In this sense, we propose to supplement the traditional Chicago School model with the Neomaxist contributions and with the conclusions contributed by more recent works, such as those of Paugam (2013); Wacquant (2007, 2008); Sampson (2012), which connect the neighborhood with higher

urban and administrative frameworks (city, region, country, European Union).

Finally, concerning how to address the problems of urban marginality, which is an issue of the highest importance for young people living in disadvantaged neighborhoods and a matter of concern to European governments, we consider that an interesting course of action is: a). to stop raising exceptional measures specifically aimed at youth or disadvantaged neighborhoods as if they were a problem and b). to include the needs of young people in general and public policies, and to ensure that these policies are effective and efficient in their definition and implementation.

References

- Anderson, E. & Subramanian, S. (2006). Explorations of Neighbourhood and Educational Outcomes for Young Swedes. *Urban Studies*, 43 (11), pp. 2013-2025. Doi: 10.1080/00420980600897834.
- Andreotti, A., García, M., Gómez, A., Hespanha, P., Kazepov, Y. & Mingione, E. (2001). Does a Southern European Model Exist? *Journal of European Area Studies*, 9 (1), pp. 43-62. Doi: 10.1080/14608460120061948.
- Andreotti, A. & Mingione, E. (2013). The city as local welfare system. In S. Fainstein & N. Carmon (eds.) *Policy, Planning, and People: Promoting Justice in Urban Development*, (pp. 224-241). Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Arbaci, S. & Rae, I. (2013). Mixed-Tenure Neighbourhoods in London: Policy Myth or Effective Device to Alleviate Deprivation? *International Journal of Urban and Regional Research*, 37 (2), pp. 451-479. Doi: 10.1111/j.1468-2427.2012.01145.x.
- Atkinson, R. & Kintrea, K. (2001). Disentangling Area Effects: Evidence from Deprived and Non-deprived Neighbourhoods. *Urban Studies*, 38 (12), pp. 2277-2298. Doi: 10.1080/00420980120087162.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Body-Gendrot, S., García, M. & Mingione, E. (2012). Comparative Social Transformations in Urban Regimes. In A. Sales (ed.) *Sociology Today. Social transformations in a globalizing world*. London: Sage Publication.
- Bourdieu, P. (1999). Efectos de lugar. In P. Bourdieu. *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2000). La formas del capital: Capital económico, capital cultural y capital social. In P. Bourdieu. *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bridge, G. (2006). Perspectives on Cultural Capital and the Neighbourhood. *Urban Studies*, 43 (4), pp. 719-730. Doi: 10.1080/00420980600597392.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G., Kato, P. & Sealand, N. (1993). Do Neighbourhoods Affect Child and Adolescent Development? *American Journal of Sociology*, 99 (2), pp. 353-395. Doi: 10.1086/230268.
- Buck, N. (2001). Identifying Neighbourhood effects on social exclusion. *Urban Studies*, 38 (12), pp. 2251-2275. Doi: 10.1080/00420980120087153.
- Butler, T. & Hamnett, C. (2007). The geography of education: Introduction. *Urban Studies*, 44 (7), pp. 1161-1174. Doi: 10.1080/00420980701329174.
- Butler, T., Hamnett, C & Ramsden, M. (2013). Gentrification, Education and exclusionary Displacement in East London. *International Journal of Urban and Regional Research*, 37 (2), pp. 556-575. Doi: 10.1111/1468-2427.12001.
- Cano-Hila, A. B. (2011). *Procesos de integración y exclusión social juvenil en las periferias de Barcelona y Milán*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Departament de Teoria Sociològica, Filosofia del Dret i Metodologia de les Ciències Socials, Barcelona, España. Available in: <http://hdl.handle.net/10803/51717>.
- Cano-Hila, A. B. (2015). Reescalament de les polítiques de joventut a Barcelona i Milà: oportunitat o risc? *Revista Catalana de Sociologia*, 30, pp. 47-54. Doi: 10.2436/20.3005.01.62.

- Cano-Hila, A. B. & García, M. (2012). Políticas de acción comunitaria en las periferias urbanas. Problemas de transferibilidad. *Gestión y Política Pública*, XXI (volumen temático), pp. 131-157. Available in: http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.XXI_No.I_vol-tematico/04_Marisol_Garcia_Cabeza%28131-158%29.pdf
- Cano-Hila, A. B., Sánchez-Martí, A. & Massot-Lafón, M. I. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1371-1387. Doi: 10.11600/1692715x.14233290415.
- Ellen, I., Steil, J. P. & De la Roca, J. (2016). The Significance of Segregation in the 21st Century. *City & Community*, 15, pp. 8-13. Doi: 10.1111/cico.12146.
- Ellen, I. & Turner, M. (1997). "Does neighbourhood matter? Assessing recent evidence". *Housing Policy Debate*, 8 (4), pp. 833-866. Doi: 10.1080/10511482.1997.9521280.
- Flaquer, Ll. (2004). La articulación entre familia y el Estado de Bienestar en los países de la Europa del sur. *Papers. Revista de Sociología*, 73, pp. 27-58.
- Forrest, R & Kearns, A. (2001). Social Cohesion, Social Capital and the Neighbourhood. *Urban Studies*, 38 (12), pp. 2125-2143. Doi: 10.1080/00420980120087081.
- Foster, K. A., Pitner, R., Freedman, D. A., Bell, B. A. & Shaw, T. C. (2015). Spatial Dimensions of Social Capital. *City & Community*, 14, pp. 392-409. Doi: 10.1111/cico.12133.
- Gans, H. (1968). Urbanism and Sub-urbanism as Ways of Life: A Re-evaluation of Definitions. In H. Gans (ed.) *People and Plans. Essays on Urban Problems and Solutions*. New York: Basic Books.
- García, M. (2006). Citizenship Practices and Urban Governance in European Cities. *Urban Studies*, 43 (4), pp. 745-765. Doi: 10.1080/00420980600597491.
- Goering, J. (2013). Neighborhood Effects and Public Policy. *City & Community*, 12 (1), pp. 13-20. Doi: 10.1111/cico.12006.
- Gordon, I. & Monastiriotis, V. (2006). Urban Size, Spatial Segregation and Inequality in Educational Outcomes. *Urban Studies*, 43 (1), pp. 213-236. Doi: 10.1080/00420980500409367.
- Gornick, J. & Meyers, M. (2003). *Families that work: Policies for reconciling parenthood and employment*. New York: Russell Sage Foundation.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6), pp.1360-1380. Available in: <http://www.jstor.org/stable/2776392>.
- Harvey, D. (2007 [1977]). *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo XXI.
- Henao, J. & Pinilla, V. E. (2009). Jóvenes y ciudadanías en Colombia: Entre la politización social y la participación institucional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (7), pp. 1.405-1.437.
- Jencks, C. & Mayer, S. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighbourhood. In L. Lynn & M. Mcgeary (eds.) *Inner-city poverty in the United States*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Kennett, P. & Forrest, K. (2006). The Neighbourhood in a European Context. *Urban Studies*, 43 (4), pp. 713-718. Doi: 10.1080/00420980600597368.
- Lagrange, H. & Oberti, M. (2006). *La rivolta delle periferie. Precarietà urbana e protesta giovanile: Il caso francese*. Milan: Bruno Mondadori.
- Murie, A. (2005). The Dynamics of Social Exclusion and Neighborhood Decline: Welfare Regimes, Decommodification, Housing, and Urban Inequality. In Y. Kazepov (ed.) *Cities of Europe: Changing Contexts, Local Arrangements, and the Challenge to Urban Cohesion*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Musterd, S., Murie, A. & Kesteloot, C. (eds.) (2006). *Neighbourhoods of poverty: Urban social exclusion and integration in Europe*. London: Palgrave Macmillan.

- Oberti, M. & Jacobks, A. (2007). Social and school differentiation in urban space: Inequalities and local configurations. *Environment and Planning*, 39 (1), pp. 208-227. Doi : 10.1068/a39159.
- Oberti, M. & Préteceille, E. (2004). Les classes moyennes et la ségrégation urbaine. *Éducation et sociétés-Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 14, pp. 135-153. Doi: 10.3917/es.014.0135.
- Oberwittler, D. (2004). A Multilevel Analysis of Neighbourhood Contextual Effects on Serious Juvenile Offending: The Role of Subcultural Values and Social Disorganization. *European Journal of Criminology*, 2 (1), pp. 201-235. Doi: 10.1177/1477370804041248.
- Patón, J. M. (2005). *Joves adults i polítiques de joventut a Europa. Marc conceptual, punts de partida i criteris per a l'anàlisi transnacional comparada de les polítiques de joventut a Europa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-Secretaria General de Joventut.
- Paugam, S. (2013). *La disqualification sociale: Essai sur la nouvelle Pauvreté*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pinkster, F. (2012). Neighbourhood Effects as Indirect Effects: Evidence from a Dutch Case Study on the Significance of Neighbourhood for Employment Trajectories. *International Journal of Urban and Regional Research*, 38 (6), pp. 2042-2059. Doi: 10.1111/j.1468-2427.2012.01197.x.
- Putnam, R. (1993a). The prosperous community: social capital and public life. *The American Prospect*, 13, pp. 35-42.
- Putnam, R. (1993b). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Rodríguez, E. (2004). Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: El desafío de la empleabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), pp. 75-126.
- Rodríguez, E. (2007). Jóvenes y violencias en América Latina: Priorizar la prevención con enfoques integrados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (5), pp. 539 - 571.
- Sampson, R. (2012). *Great American City: Chicago and the Enduring Neighborhood Effect*. Chicago: University Press.
- Sampson, R., Morenoff, J. & Gannon-Rowley, T. (2002). Assessing "Neighborhood Effects". Social Processes and New Directions in Research. *Annual Review of Sociology*, 28 (1), pp. 443-478. Doi: 10.1146/annurev.soc.28.110601.141114.
- Saraceno, C. (2001). *Social exclusion. Cultural roots and diversities of a popular concept*. In Conference on Social Exclusion and Children. New York, Columbia University. Social Exclusion and Children. Available in: <http://www.childpolicyintl.org/publications/Saraceno.pdf>
- Saraví, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: Los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista Cepal* (83), pp. 33-48.
- Sharkey, P. & Faber, J. (2014). Where, When, Why, and For Whom Do Residential Contexts Matter? Moving Away from the Dichotomous Understanding of Neighbourhood Effects. *Annual Review of Sociology*, 40 (1), pp. 559-579. Doi: 10.1146/annurev-soc-071913-043350.
- Silver, H. (2007). Social exclusion. *Blackwell Encyclopaedia of Sociology Online*. Retrieved: 25th august 2015]. Available in: <http://doi.org/10.1111/b.9781405124331.2007.x>.
- Silver, H. (2012). Editorial: Trends in Neighborhood Stratification. *City & Community*, 11 (4), pp. 341-344. Doi: 10.1111/cico.12001.
- Skifter, H. (2003). *Urban sores: On the interaction between segregation, urban decay, and deprived neighbourhoods*. Farnham: Ashgate Publishing Limited. Serie Urban and Regional Planning and Development.
- Slater, T. (2013). Your Life Chances Affect Where You Live: A Critique of the 'Cottage

- Industry' of Neighbourhood Effects Research. *International Journal of Urban and Regional Research*, 37 (2), pp. 367-387. Doi: 10.1111/j.1468-2427.2013.01215.x.
- Urban, S. (2009). Is the Neighbourhood Effect an Economic or an Immigrant Issue? A Study of the Importance of the Childhood Neighbourhood for Future Integration into the Labour Market. *Urban Studies*, 46 (3), pp. 583-603. Doi: 10.1177/0042098008100996.
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Wacquant, L. (2008). *Urban outcasts: A comparative sociology of advanced marginality*. Cambridge: Polity.
- Webber, R. & Butler, T. (2007). Classifying Pupils by Where They Live: How Well Does This Predict Variations in Their GCSE Results? *Urban Studies*, 44 (7), pp. 1229-1254. Doi: 10.1080/00420980701302353.
- Wilson, W. (1987). *The Truly Disadvantaged. The Inner City, the Underclass, and Public Policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wilson, W. (1997). *When work disappears: The world of the new urban poor*. New York: Vintage.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wirth, L. (1956). *Community life and social policy: Selected Papers*. Chicago: University of Chicago Press.

Referencia para citar este artículo: Flores, P. & Browne, R. (2017). Jóvenes y patriarcado en la sociedad TIC: Una reflexión desde la violencia simbólica de género en redes sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 147-160.

Jóvenes y patriarcado en la sociedad TIC: Una reflexión desde la violencia simbólica de género en redes sociales*

PAULA FLORES**

Doctoranda en Ciencias Humanas, Universidad Austral de Chile, Chile.

RODRIGO BROWNE***

Profesor Universidad Austral de Chile, Chile.

Artículo recibido en agosto 4 de 2016; artículo aceptado en noviembre 4 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Este artículo analiza cómo se transforman las representaciones de violencia de género –propias del patriarcado– en una sociedad influida por las tecnologías de la información y la comunicación, donde los y las jóvenes son protagonistas. Particularmente, se enfoca en las redes sociales, cuyo nivel de uso por las nuevas generaciones chilenas alcanza una trascendencia tal que reconfigura sus procesos identitarios y sus paradigmas relacionales. Así se configura un escenario habilitado para magnificar o anular las expresiones de violencia de género (explícita y simbólica). Según esto, se hace una reflexión teórica analítica que, mediante la metodología de la revisión documental, señala la necesidad de cuestionarse sobre cómo la Internet impacta el modo en que los y las jóvenes construyen sus identidades de género y sus relaciones sociales, como actores de una cultura paternalista.

Palabras clave: Patriarcado, violencia de género, jóvenes, tecnologías de comunicación, redes sociales (Thesaurus de Género: lenguaje con equidad. Instituto Nacional de las Mujeres, México).

Young people and patriarchy in the ICT society: A reflection from the symbolic gender violence of social networks

• **Abstract (analytical):** This paper analyses how representations of gender violence are either perpetrated or transformed in our society. A society permeated by information and communication technologies where young people are the main protagonists. Specifically, this paper focuses on social networks. These platforms have reached such a significance in their level of use among new generations that they have reconfigured identity processes and relational paradigms. As a result, spaces are provided for the magnification or annulation of a myriad of expressions of gender violence

* Este artículo de **revisión de tema**, se presenta como una reflexión analítica que forma parte del desarrollo del entramado teórico correspondiente al trabajo de tesis doctoral “Comprensión del Impacto que los hábitos de consumo de Redes Sociales tienen en la (No)Perpetuación de Violencia -Simbólica- de Género en adolescentes de la Región de Los Ríos”, el que comenzó con fecha 24/08/2015 y que actualmente se encuentra en ejecución; además este artículo se presenta como un aporte a CRIC - “Cultural Narratives of Crisis and Renewal”. European Union: Horizon-2020, Marie Skłodowska Curie Research and Innovation Staff Exchange (RISE) [H2020-MSCA-RISE-2014-645666]. Área de conocimiento: Ciencias Sociales, Subárea: Temas especiales.

** Becaria del Programa Becas Doctorado Nacional, Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología Conicyt, Chile. Doctoranda en Ciencias Humanas, Mención Discurso y Cultura, Universidad Austral de Chile; Valdivia, Chile. Correo electrónico: paula.flores@uach.cl

*** Doctor en Comunicación, Universidad de Sevilla, España, Instituto de Comunicación Social, Universidad Austral de Chile; Valdivia, Chile. Correo electrónico: rodrigobrowne@uach.cl



expressions that are both explicit and symbolic. Based on this conceptualization, a theoretical analytical reflection was conducted by the authors using the methodology of literature review. This evidenced the need to question how the internet impacts on the way in which young people build their gender identities and social relationships as social actors in a paternal culture.

Key words: Patriarchy, gender violence, young people, communication technologies, social networks (Thesaurus for Gender: language with equity. National Institute of Women, Mexico).

Juventude e patriarcado na sociedade TIC: Uma reflexão desde a violência simbólica de gênero em redes sociais

• **Resumo (analítico):** Este artigo analisa como se transformam as representações de violência de gênero –próprias do patriarcado– em uma sociedade permeada pelas tecnologias da informação e da comunicação, onde os jovens são protagonistas. Particularmente enfoca-se nas redes sociais, plataformas cujo nível de uso por parte das novas gerações chilenas alcança uma transcendência tal que reconfigura seus processos identitários e paradigmas relacionais. Então, define-se um cenário habilitado para a consolidação ou anulação de inúmeras expressões de violência de gênero (explícitas e simbólicas). A partir daí realiza-se uma análise de reflexão teórica, que sob a metodologia da análise de documentos, evidencia a necessidade de se questionar sobre como a Internet impacta a forma como os jovens constroem suas identidades de gênero e relações sociais, enquanto atores/ atrizes de uma cultura paternalista.

Palavras-chave: Patriarcado, violência de gênero, jovens, tecnologias de comunicação, redes sociais (Thesaurus de Gênero: linguagem com equidade. Instituto Nacional das mulheres México).

–1. Introducción. –2. Jóvenes en la Sociedad Red. –3. Identidad y adolescencia en la Sociedad Red. –4. Género en las redes sociales. –5. Género: nociones sobre violencia simbólica y explícita. –6. Las redes sociales como espacio para la (contra)hegemonía de género. –7. Reflexiones finales. –Lista de referencias.

1. Introducción

La violencia de género es un fenómeno que alcanzó gran notoriedad mediática en el último tiempo, sin embargo, atraviesa la historia de las mujeres desde épocas inmemoriales. Hablamos de un tipo de abuso que, bajo el amparo de la ideología patriarcal, ha encontrado variados canales y formas de manifestarse, llegando a impregnar los espacios públicos y privados, de modo que se ha vuelto invisible y habitual. En las culturas contemporáneas, este tipo de violencia encuentra nuevos medios para reproducirse, pues el alto nivel de tecnocentrismo ha situado a Internet como un campo comunicativo fundamental, con propiedades capaces de magnificar las expresiones marcadas por la hegemonía del género masculino.

En este escenario, las generaciones jóvenes se desenvuelven con gran naturalidad, utilizando la interacción en la Web para la conformación/consolidación de relaciones

interpersonales, la reafirmación de identidades y las manifestaciones relativas a sus quehaceres cotidianos. Pues bien, en este contexto los estereotipos y la violencia de género parecen abrirse paso para dar continuidad a su imperio.

Las reflexiones aquí depositadas derivan de un proceso metodológico de análisis documental, el cual forma parte del desarrollo teórico del trabajo de investigación doctoral titulado “Comprensión del Impacto que los hábitos de consumo de Redes Sociales tienen en la (No) Perpetuación de Violencia –Simbólica– de Género en adolescentes de la Región de Los Ríos”. El trabajo recoge y entrelaza teorías de autores centrales para el estudio en curso.

2. Jóvenes en la Sociedad Red

Para comprender las dinámicas de las redes sociales, empezaremos considerando que éstas se circunscriben en la sociedad del conocimiento, la cual, en palabras de

Manuel Castells, remite a un nuevo paradigma tecnológico, donde Internet surge no como una simple tecnología, sino como una producción cultural, que se presenta en distintas capas: la universitaria (cultura de la investigación por la investigación); la hacker (la pasión de innovar y crear); las formas culturales alternativas (gente insatisfecha con la sociedad actual que encuentra en Internet formas alternativas de vivir) y la cultura empresarial (representada por empresarios sin aversión al riesgo y con gran capacidad para innovar) (Castells, 2002).

Situándonos en este entramado, proyectado por Castells hace casi 15 años, hoy podemos atestiguar la masividad en el uso de las herramientas que otorga la Web. Al tercer trimestre de 2015, la Red Social Facebook¹ contaba con más de 1.550 millones de usuarios a nivel mundial. Esta red social, al igual que Twitter, Instagram, entre otras, debe su popularidad a las herramientas que entrega para que sus usuarios generen y compartan contenidos afines, refuercen lazos sociales ya existentes, conecten con personas nuevas, desplieguen sus intereses de forma anónima, valoren información, entre otras (Schneider, Feldmann, Krishnamurthy & Willinger, 2009).

Datos como estos confirman que Internet se ha convertido en un espacio preferencial para desarrollar distintas habilidades de socialización –ejemplo de ello es que hoy la principal motivación de gran parte de los usuarios de la Web es la creación de contactos (Kadushin, 2013) y que precisamente son las redes sociales los medios que ayudan a aumentar el capital social de los y las jóvenes (Ellison, Steinfield & Lampe, 2007).

La habitualidad con la que hoy vemos a jóvenes y adolescentes conectados es impactante, se estima que un 75% de los usuarios de Internet menores de 25 años cuentan con un perfil en alguna red social (Lenhart en Dueñas, Pontón, Belzunegui & Pastor, 2016). Desde el surgimiento de Fotolog (plataforma donde cada usuario exhibía fotografías personales seguidas de comentarios) el camino ha sido sin retorno. Cada vez es mayor el tiempo que

las personas parecen dedicar a la conectividad, la cotidianeidad se deja expuesta en las redes sociales, en aplicaciones de mensajería instantánea, esperando la respuesta y valoración de esa otra realidad que ha cobrado un rol trascendental:

Precisamente, la seducción que sienten los más jóvenes por las redes sociales virtuales puede atribuirse a que satisfacen las necesidades de comunicación, de contacto de manera inmediata, sin esfuerzo y de forma divertida. Simultáneamente, las redes virtuales son una excelente herramienta para aquellos que quieren darse a conocer y ser reconocidos. Así, tal y como sucede con el teléfono móvil, muchos jóvenes piensan que estar en una red es imprescindible para mantener una vida social plena (Espinar & González, 2009, p. 103).

En la misma línea, Dueñas et al. (2016) plantea que la Web 2.0 se presenta como un lugar de socialización necesario para los y las jóvenes, pues se han vuelto escenarios de relación en los que insertarse, edificar la identidad y representarse a sí mismos, compartir temas comunes y hacerse de habilidades para la evolución individual y social. Frente a dicha realidad, es preciso reparar en cómo la conformación identitaria y el establecimiento de relaciones son procesos que se reconstruyen en el paisaje virtual, acarreado nuevas características en los modos de socialización.

A este respecto, Espinar y González sostienen que, entre las posibilidades que las redes sociales brindan a sus usuarios, destacan dos actividades especialmente comunes: “la primera, “colgar” fotos, compartirlas y comentarlas con los amigos y, la segunda, usar la red como medio de comunicación, de forma directa, mediante mensajes personales o, indirecta, a través de mensajes públicos” (Espinar & González, 2009, p. 101). Ambas tendencias denotan actividades cotidianas que hacen relación con la búsqueda de integración y aprobación social. Si reparamos en la habitual publicación de fotografías por los y las adolescentes, podemos además identificar un primer indicio de buscar validación entre

¹ Sobre este tema en particular y sobre la influencias de Facebook en las sociedades contemporáneas, revisar Serrano-Marín (2016).

sus pares a través de la objetivización del cuerpo, respondiendo a los cánones estéticos establecidos por la sociedad patriarcal.

La conformación de este paisaje nos hace reflexionar acerca de la repercusión que las nuevas maneras de comunicación tienen en la formación de las nuevas generaciones, quienes no conciben su vida –íntima y social– sin la presencia de las redes sociales. En este sentido, Martucelli (en Dueñas et al., 2016) afirma que Internet cumple un rol trascendental en el proceso de individuación de los sujetos, situación que puede intervenir parcialmente en la formación de adolescentes y jóvenes, quienes comunican, sienten y viven sus relaciones interpersonales a través de Internet, dejando en un plano complementario la comunicación física (Castells, 2001).

En este contexto, y para comprender la influencia de la comunicación digitalizada en los y las jóvenes de hoy, repararemos en los mecanismos a través de los cuales se forma la identidad y en los elementos que influyen en dicho período, donde las personas se encuentran especialmente vulnerables a los paradigmas políticos, económicos e históricos, los que valiéndose de la eficacia de Internet como medio masivo de comunicación, pueden llegar a ser altamente riesgosos o ventajosos dependiendo del uso que se les dé.

3. Identidad y adolescencia en la Sociedad Red

El que la tecnología signifique un bien de primera necesidad para los y las jóvenes de hoy (Fundación Telefónica, 2010) cobra especial transcendencia a la hora de pensar en cómo se construye la identidad con la drástica influencia de las experiencias vividas en la Red y, más específicamente, en las redes sociales.

Podemos pensar la adolescencia como una etapa de carácter cultural–cognitiva, fruto de una construcción social, donde las personas evolucionan de acuerdo con los cambios que experimenta su cultura. Se trata de una etapa dinámica–evolutiva, pues intervienen “(...) elementos culturales que varían a lo largo del tiempo, de una sociedad a otra y, dentro de una misma sociedad, de un grupo a otro” (Dávila, 2002, p. 92).

Para Dávila, los conceptos de adolescencia y juventud se relacionan con una construcción social, histórica, cultural y relacional, “que a través de las diferentes épocas y procesos históricos y sociales han ido adquiriendo denotaciones y delimitaciones diferentes” (Dávila, 2002, p. 87). Así, las generaciones nativas adquieren rasgos propios de la sociedad y la cultura en que se encuentran inmersas, contexto en el que Chile se destaca por una lógica de libre mercado, donde el consumo de tecnologías es muy frecuente y accesible.

En este escenario, irrumpido por espacios y mecanismos de comunicación digitales y reproductor de rasgos patriarcales en sus lógicas relacionales, podemos abordar la construcción de identidad como uno de los fenómenos más trascendentales que puede vivenciar una persona. A partir de las teorías desarrolladas en el campo de la psicología, la identidad se ha entendido como el sentido personal de ser uno mismo a lo largo del tiempo y, a su vez, poder diferenciarse de los otros. Sin embargo, la definición de un término tan complejo ha sufrido constantes modificaciones. Dicho concepto se presenta como una paradoja al contemplar la idea de singularidad, al mismo tiempo que alude a la homogeneidad que permite a una persona ubicarse como parte de un grupo de referencia.

Concretamente en lo que al género respecta, la definición social de lo que significa ser hombre y ser mujer proviene de los estereotipos que la cultura patriarcal ha construido y cuya carga de violencia simbólica es absoluta (Bourdieu, 1998 y 2002). Estos encasillamientos utilizan la ventaja de su hegemonía para desparramarse con impresionante fuerza y rapidez entre grupos de pares, traspasando y reproduciendo las inequidades, perpetuando la diada sumisión/dominación entre las nuevas generaciones, que buscan encajar entre sus más cercanos (mediante la homologación) y paralelamente buscan destacarse valiéndose de múltiples mecanismos violentos, pero socialmente aceptados.

De este modo, el proceso de desarrollo identitario incluye dos polos principales: a) la individualidad, alcanzada por reconocerse como una persona única y diferente al resto y b) el constructo social, que considera la

interiorización de las normas sociales que permiten al reconocerse en una categoría específica de personas, pertenecientes a un grupo determinado.

En una mirada sociológica, se afirma que la identidad es un sistema central de significados de una personalidad individual que orienta de manera normativa y da sentido a la acción de las personas. Dichos significados nacen como producto de la interiorización de valores, normas y códigos culturales consensuados y compartidos por un sistema social. Por eso, la definición que una persona hace de sí misma no surge únicamente de su interacción cotidiana (cómo se observa y cómo actúa), sino de todos los aspectos que cultural y socialmente es capaz de interiorizar (Parsons, 1968a, en Rocha, 2009).

En este sentido la cultura se vuelve un factor trascendental en el desarrollo identitario, donde la construcción de una autodefinición está determinada por el carácter histórico-social. Es así como un sujeto llega a definirse/concebirse a sí mismo, cuestión que está supeditada a las condiciones socioculturales de una época determinada y que se encuentran, en este caso, marcadas por sistemas machistas. Ahora bien, tomando en cuenta las consideraciones anteriores, es posible adentrarse en la conceptualización y desarrollo de la identidad de género, la cual se erige como trascendental en el desarrollo individual y social de las personas en tanto se forja en el entramado de un cuerpo biológicamente definido y un conjunto de valores y significaciones en torno a éste.

Trew y Kremer (1998) dan a conocer varias aproximaciones asociadas al estudio del constructo de género e identidad, cuyos resultados han confirmado la conformación de este tipo de identidad dependería de diversas variables simultáneas. De este modo, los autores dividen las aproximaciones de la siguiente manera (a) aproximaciones multifactoriales, que consideran la identidad de género como una autocategorización en un constructo multifacético que incluye rasgos de personalidad, actitudes y percepciones de sí mismo; (b) aproximaciones esquemáticas que consideran la formación y el desarrollo

del género como un esquema que permite la categorización del sí mismo; (c) aproximaciones de identidad social que consideran el género como la pertenencia a un grupo social y con una identidad colectiva, y (d) aproximaciones autoconstructivas, que consideran que los autoconceptos de ser hombres y mujeres difieren en contenido, estructura y función (Trew & Kremer, 1998 en Rocha, 2009).

Algunas perspectivas integradoras (Rossan, 1987) se refieren a la identidad global, definiéndola como un conglomerado complejo y parcialmente integrado de actitudes que alguien tiene sobre sí mismo. Así, según la autora, la identidad estaría conformada por sub identidades, que surgirían como producto de los roles que las personas juegan en la sociedad y se modifican en función del contexto y el período de vida.

De este modo la sociedad, los estereotipos, las experiencias personales y sociales, las expectativas se visibilizan como variables trascendentes en la construcción de la identidad de género, por lo que dicho proceso puede ser entendido como un fenómeno complejo, cambiante y compuesto por múltiples factores, que involucran variables culturales, sociales y personales. Pues bien, mientras la cultura actual esté empapada de comportamientos hegemónicos, podemos asumir que –ya sea en las experiencias virtuales o en las análogas– los jóvenes están condenados a que el patriarcado invada sus identidades, siendo necesario un trabajo de concientización que desnaturalice y visibilice todos los vicios del sistema social histórico y actual.

En este sentido la sociedad tiene pendientes desafíos tan trascendentales como guiar a las nuevas generaciones hacia una postura crítica –al menos– frente al contenido que cotidianamente consumen y construyen a través de las redes sociales, de lo contrario fenómenos como las expectativas impuestas por los estereotipos de género, los mitos que aglomera el amor romántico y las conductas violentas normalizadas por la hegemonía patriarcal continuarán su círculo de legitimización, situación que analizaremos en el siguiente tópico.

4. Género en las redes sociales

Para dar paso a la comprensión de las experiencias virtuales desde la perspectiva de género, primeramente es necesario destacar que dicho concepto se erige como el producto de una construcción sociohistórica, que poco tiene que ver con las condiciones biológicas de una persona, y que establece diferencias jerárquicas entre hombres y mujeres, diferencias que a través del tiempo han sido naturalizadas y legitimadas por distintos órdenes sociales basados en la jerarquía patriarcal.

El escenario de dominación paternal se expresa en el espacio privado, social y político donde la figura masculina se impone a la de la mujer, acaparando las estructuras de poder y subordinando al rol femenino en instancias que van desde el núcleo familiar hasta las instituciones gubernamentales y los procesos políticos. En este sentido, se pueden comprender dos ámbitos de acción y producción simbólica separadas e independientes entre sí. “Una, la pública, es reservada a los varones para el ejercicio del poder político, social, del saber, económico, etc.; y la otra es para las mujeres quienes asumen subordinadamente el rol de esposas y madres” (Facio, 1999, p. 6).

A partir de allí se establece una relación de tensión permanente entre hombres y mujeres, donde los primeros instituyen pactos simbólicos para perpetuar su dominio sobre lo público, mientras que las segundas continuarían siendo relegadas a lo privado, al rol principal de la reproducción y la sumisión:

“(…) el patriarcado puede definirse como un sistema de relaciones sociales sexo- políticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclases e intragénero instaurado por los varones, quienes como grupo social y en forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres también en forma individual y colectiva y se apropian de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia” (Fontenla, 2008, p. 3).

Lo anterior resulta especialmente relevante pues consideramos que las directrices que caracterizan a nuestra sociocultura –en relación a las estructuras dominantes y las relaciones de poder– pueden ser plasmadas en las relaciones interpersonales desarrolladas en la Web, espacio que según Puente, Fernández, Sequeiros y López utilizan 9 de cada 10 jóvenes, quienes tienen como motivaciones primordiales el mantener contacto con amigos, compartir prácticas y hacer planes con ellos/as (Puente, Fernández, Sequeiros & López, 2015). De esta forma, podemos suponer que la popularidad en el uso de esta plataforma conduce a la reproducción de estereotipos de género, y podríamos encontrar el surgimiento de ideas contrarias a las corrientes tradicionales. Dicha situación se daría gracias al gran impacto que las redes sociales tienen en la socialización y particularmente en la socialización de género (Gómez, 2010, Huffaker & Calvert, 2005, Bortee, 2005, Thelwall, 2008, en Dueñas et al., 2016, p. 69).

Según esta moción, analizamos algunos aspectos de teorías del género y los estudios preocupados de la dominación bajo la figura de la violencia simbólica, paradigma que nos permite comprender cómo se ha naturalizado y legitimado un modelo social basado en la desigualdad y el sometimiento; procesos que llevan consigo cargas hegemónicas tan potentes, que han pasado a formar parte del inconsciente de las personas.

Para Bourdieu, la violencia simbólica es una suerte de intimidación socialmente permitida que busca instalar un grupo determinado de significaciones y que se puede aplicar sólo sobre sujetos cognoscentes, “(…) pero cuyos actos de conocimiento, por parciales y falseados, contienen el reconocimiento tácito de la dominación implicada en el desconocimiento de los verdaderos fundamentos de la dominación” (Bourdieu, 2002, p. 22). Se refiere a un poder simbólico amparado en las prácticas establecidas por nuestras sociedades, capaz de establecer orden y realidades, pues “(…) los símbolos son los instrumentos por excelencia de la

‘integración social’: en cuanto instrumento de conocimiento y de comunicación (...) hacen posible el consenso sobre el sentido del mundo social...” (Bourdieu, 2000b, p. 67–68).

Este tipo de violencia teorizada por Bourdieu se convierte en una de las más riesgosas, puesto que llevado al campo de la dominación patriarcal, permite la reproducción histórica de modelos de acoso, donde sutilmente se relega y se somete a la mujer al espacio de la maternidad, de la normativa heterosexual, de lo privado, al dominio sobre su cuerpo. Expresiones normalizadas como la valoración del cuerpo en tanto objeto de deseo, el control de los horarios de llegada a través del teléfono móvil, el no derecho a decidir sobre el propio cuerpo cuando se habla de abortar, el cobro extra del sistema de salud por ser mujer, la inequidad salarial, la sexualidad reprimida, entre muchas otras, son situaciones que día a día podemos atestiguar y que nos demuestran la eficacia con la que la violencia simbólica –y a veces no tanto– se infiltra en nuestra sociedad.

5. Género: nociones sobre violencia simbólica y explícita

Desde su génesis (Rubin, 1975), la teoría de género se enfocó en establecer distinciones entre sexo y género, comprendiendo al primero como una condición biológica expresada a través de los sistemas hormonales y los órganos genitales; en tanto el segundo se vinculó a los procesos y las conductas sociales que crean y mantienen las diferencias entre lo femenino y lo masculino. El surgimiento de este tipo de investigaciones permitió cuestionar los roles asociados a cada sexo en su entorno social, entendiéndolos como conductas artificiales que se construyen bajo la sombra del dominio masculino.

A este respecto, autores como Bourdieu (2000a) y Rodríguez (2004) confirman la predominancia del poder masculino en la sociedad como herencia del sistema patriarcal, significando a los grupos subordinados –principalmente a las mujeres, los niños y las niñas– como objetos sumisos, dispuestos a normalizar comportamientos paradójicos que

guardan implícitas declaraciones de violencia y abuso.

Es así como hemos pasado de una violencia definida a priori, por nuestra condición sexual, a la violencia generada por los estereotipos socioculturales. El rol actual de la violencia es el de reforzar y reproducir el sistema de desigualdad sexual (de Miguel, 2005). No necesitamos vivir o presenciar un abuso directo, pues –aunque a nuestros ojos sea extraordinariamente invisible– somos víctimas constantes de lo que Bourdieu llamó violencia simbólica, una violencia amortiguada e insensible, perpetrada a través de canales puramente simbólicos de la comunicación y del (des)conocimiento (Rodríguez, 2004). En este sentido Vázquez & Castro aseguran que las mujeres se ven enfrentadas a barreras legitimadas para poder superar la violencia de la que son víctimas, pues:

“(...) además del miedo, están las normas de género inculcadas desde la niñez, que incentivan el sometimiento femenino: la creencia de que el amor “lo puede todo”, el valor asociado con la virginidad, y el sentimiento de culpa al perderla, que sin duda contribuyen a que una relación violenta se prolongue a lo largo del tiempo.” (Vázquez & Castro, 2008, p. 734).

Con lo anterior, la historia patriarcal se transforma en una “segunda naturaleza” y, acto seguido, la arbitrariedad cultural en natural. Desde que nacemos, la cultura nos impone normas y comportamientos propios del sexo y la condición con el que llegamos al mundo (Butler, 2006). Desde ese momento, comienza una nueva reproducción de reglas comportamentales no equitativas. A partir de ese instante, cada género emprende la carga de una mochila que lleva implícitas infinitas directrices propias de la violencia y la inequidad. Lo que, de alguna manera y en el seno de las sociedades disciplinarias, Michel Foucault diferencia entre sexo y sexualidad, pues esta última es un dispositivo de poder que estereotipa y sataniza al sexo en su sentido más lato: “La sexualidad es algo que nosotros mismos creamos (...) Debemos comprender que con nuestros deseos, y a través de ellos, se instauran nuevas formas

de creación. El sexo no es una fatalidad, es una posibilidad de acceder a una vida creadora” (Foucault, 1999, p. 417).

Refiriéndose a la perspectiva androcéntrica de la sociedad, Pierre Bourdieu (1998) señala que ésta se establece como imparcial, la que sustentada en la división sexual, no tiene necesidad de legitimarse a través de los discursos. “Se atribuye un simbolismo a los distintos sexos, simbolismo que es percibido casi como natural, pero, en cambio, es algo que proviene de una construcción social” (Blanco, 2014, p. 4).

El sistema de género hace posible la comprensión de un modelo de sociedad donde las disimilitudes biológicas entre hombres y mujeres se proyectan como desigualdades en lo social, político o económico, siendo las mujeres las más desfavorecidas (Rubin, 1975). Los elementos mencionados contribuyen a la edificación de estructuras universales que organizan los comportamientos humanos y las prácticas socioculturales en torno a la diferenciación entre hombres y mujeres (Bourdieu, 2000a) y terminan por configurar dos clases de personas: las mujeres, que se han desarrollado como tales debido a que tienen una concepción compartida y consensuada de lo que implica ser una mujer, y los hombres, que se expresan como tales bajo el mismo prisma. Ejemplo de ello es que actualmente la sociedad tiende a enfatizar la autoridad, la autonomía y la autosuficiencia como elementos característicos de la masculinidad hegemónica, mientras que la feminidad idealizada se relaciona a la satisfacción de las necesidades y los deseos de los hombres (Connell, 1995).

Las raíces que sostienen las diferencias históricamente construidas en torno a los estereotipos de género pueden ser comprendidas a partir del modelo patriarcal sobre el cual se ha formado nuestra cultura. Las esferas políticas, económicas y sociales esconden largas tradiciones machistas, *habitus* que han relegado al rol de la mujer hacia lo menos significativo de la escala social. En este sentido, Simone de Beauvoir pensaba que la educación de las mujeres es completamente diferente a la de los hombres, pues está dirigida a la subordinación y a un estado permanente de inmanencia,

evidenciando la presencia de atributos tradicionalmente femeninos como el pudor, el orgullo o la extrema delicadeza que en palabras de la autora, son –en cierto sentido– defectos adquiridos en su socialización, que nacen fruto de la dependencia adquirida” (Beauvoir, 1999). La feminidad a la que se relega a las mujeres se proyecta desde los tiempos de Beauvoir hasta nuestra época, donde las nuevas generaciones se expresan en las redes sociales con notoria influencia de sus respectivos estereotipos de género, produciendo:

“(…) autopresentaciones altamente sexualizadas, tanto a través de los alias como mediante las imágenes. Por una parte, los alias reflejan un patrón de roles sexuales activos/pasivos en función del género, en el que los chicos indican lo que pueden hacer a las chicas (conforme a los modelos tradicionales de atracción). Por otra, y mediante las fotografías, los chicos se retratan en poses activas, dando especial importancia a partes del cuerpo que transmiten fuerza (torso, músculos), mientras que las chicas focalizan en la belleza y la intimidad, a través del escote, las piernas, los labios, la espalda o los hombros” (Puente et al., 2015, p. 165).

Así, la dominación masculina deja ver la necesidad de mirar más allá de lo aparente, pues si bien hoy somos capaces de reconocer las marcas explícitas de violencia entre géneros que nos ha heredado la cultura patriarcal, también se da una violencia invisible, intrincada en las estructuras y en los inconscientes. Este tipo de violencia amenaza con la misma fuerza que aquella de fácil reconocimiento, pues nace en la base de nuestras estructuras sociales, aprendemos a legitimarla desde que nacemos y, por eso, es casi imposible de percibir. A este respecto Vázquez y Castro recuerdan la importancia de interesarse por la manera en que la sociedad nos enseña a legitimarnos como hombres y mujeres, pues estudiar este fenómeno –sobre todo en la juventud– permite analizar:

la génesis de las desigualdades en las relaciones de pareja, las formas en que se ponen en práctica las diversas determinaciones de género aprendidas

desde la infancia, así como el grado en que los adolescentes y las adolescentes están dispuestos o dispuestas a jugar con estas reglas de género (Vázquez & Castro, 2008, p. 716).

Surge entonces el fenómeno de los juegos de poder, donde el hombre naturalmente tiene ventaja intelectual, física, emocional, política, económica y social en tanto la mujer debiera encontrar su realización personal satisfaciendo las expectativas del hombre. Si bien actualmente podemos ver aminoradas algunas brechas de género, aún existen infinitos modos de ejercer la violencia “entre líneas”. Es por ello que Bourdieu destaca la necesidad de hacer explícitos los valores antes mencionados, para que –una vez descubiertos– sea posible intentar derribar aquella violencia simbólica:

(...) violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento o, en último término, del sentimiento” (Bourdieu, 1998, p. 12).

La poca conciencia sobre el fenómeno descrito por el autor se ejemplifica en casos en los que los jóvenes no reparan en los factores contextuales que anteceden a episodios de violencia, a pesar de que:

(...) los principales factores que inciden en las conductas violentas, son de carácter social. Dichos factores no suelen ser tomados en cuenta cuando se trata de definir la violencia, centrándose más en las manifestaciones y en las consecuencias que en los factores reinantes en una sociedad que pueden influenciar la aparición de estos fenómenos (García-Villanueva, De la Rosa-Acosta & Castillo-Valdés, 2012, p. 507).

En esta línea, Bourdieu señala que los logros alcanzados por los movimientos feministas no consiguen llegar al problema de base o de fondo, y es que la sociedad patriarcal se perpetúa gracias a su accionar por medio de diversos mecanismos simbólicos:

Si en el pasado las mujeres eran explícitamente concebidas como

inferiores, y no había problema en contraponer, por ejemplo, una supuesta inteligencia masculina frente a una supuesta carencia intelectual en las mujeres, en la actualidad, este desprecio abierto, despreocupado, de lo femenino se presenta como políticamente incorrecto, de lo que se deriva que ese mismo desprecio haya de filtrarse de manera disimulada por medio de mecanismos implícitos. El resultado es que los valores androcéntricos se perpetúan de una forma o de otra (Acosta, 2012, p. 250).

Pues bien, la cosificación de la mujer, el sometimiento de su cuerpo, la hipersexualización de niñas a temprana edad, los acosos verbales, psicológicos, físicos y cibernéticos, la menor paga salarial, las dificultades en las coberturas de salud, la violencia obstétrica, la validación de las adolescentes basada en la estética, entre muchas otras expresiones culturales, son modos de violencia establecidos por la dominación masculina, fenómeno que busca ser erradicado por los movimientos feministas.

6. Las redes sociales como espacio para la (contra) hegemonía de género

Derivado de lo anterior, podemos suponer entonces que los rasgos patriarcales pueden traspasar a los nuevos espacios comunicativos, por lo que la Internet se presentaría como un universo interaccional donde los ejercicios de violencia intergénero pueden ejercerse continuamente, o bien donde se pueden visibilizar los mecanismos simbólicos que atentan contra la igualdad. Esto pues la Web ya no sólo se presenta como un elemento material o como una finalidad en sí misma, sino que representa:

(...) un espacio simbólico con capacidad mediadora y transversal a multitud de espacios, tiempos, relaciones, instituciones y relaciones que conforman nuestra cotidianidad. Esta pluralidad permite que otros significados operen de manera paradigmática con el concepto Internet (Puentes et al., 2015, pp. 156–157).

En este sentido es interesante preguntarse si las redes sociales se constituyen como un

espacio de formación tan trascendente como la escuela o la familia, donde la dominación masculina se ejerce de manera permanente (Bourdieu, 1998) pues de ser así, Internet sería una plataforma donde dicha hegemonía podría encontrar cortapisas o bien continuar su histórico legado. A este respecto, Bourdieu concuerda con dicha hipótesis al referirse a los medios socializadores, pues Internet –en tanto agente socializador– puede mantener el status quo del machismo, logrando la permanencia del estado de subordinación femenina. Releyendo a Bourdieu, así lo sintetiza Acosta:

“(…) Ocurre entonces que por medio de la violencia simbólica, en un nivel inconsciente, se expulsa a las mujeres de las posiciones de autoridad y de credibilidad, se las ridiculiza abiertamente y, como consecuencia, sus reivindicaciones quedan reducidas a meros caprichos o pataletas infantiles. Y es de forma inercial como luego cada cual tiende a realizar todos aquellos actos propios asignados al género por medio del llamado efecto Pigmalión, esto es, mujeres y hombres actuarán en base a lo que socialmente se espera de ellas y de ellos” (Acosta, 2012, pp. 261–262).

De este modo, el patriarcado y sus intrínsecos modos de agresión se inmiscuirían en la sociedad de la información, sirviéndose de las tecnologías y aplicaciones para depositar sus expresiones. El modo en que los y las jóvenes vivencian sus relaciones interpersonales en las redes sociales es mediada por la tradición machista, por el concepto de amor romántico que se abre paso en la Red y que deja ver precisamente aquellas diferencias de las que Pierre Bourdieu advertía.

Las repercusiones de este modo de concebir las relaciones amorosas han sido de tal trascendencia en la perpetuación del dominio masculino, que fueron denunciadas por las teorías feministas durante el siglo XX, esto debido al rol social ejercido por el amor romántico, en tanto herramienta de dominación y de sumisión interpersonal, de control sociocultural y de disciplinamiento patriarcal para influir y construir las emociones y los sentimientos de las personas, especialmente las

mujeres. Dicho paradigma se presenta como la base de gran parte de las expresiones de violencia y micromachismos (Bonino, 2004)² que los y las jóvenes de hoy están reproduciendo dentro y fuera de la Web.

Con este panorama, las mujeres –niñas, adolescentes y jóvenes– encuentran su satisfacción personal en la satisfacción del otro, en la entrega total, en un amor demostrado pasionalmente, en la despersonalización y la pérdida de la privacidad, en la aceptación del control y los celos, pues la permanencia de la relación justifica cualquier conducta. Es así como desde su infancia se enseña a las personas a sentir y actuar bajo los papeles del dominante y el dominado, poniendo –en el caso de la mujer– el cuerpo y las emociones al servicio de la sumisión y en el caso del hombre cumpliendo el rol de la fortaleza emocional, física, intelectual y política.

A este respecto, Blanco señala que fenómenos como la serie *Violetta* o la *Saga Crepúsculo*³ perpetúan y legitiman los mitos del amor romántico, donde “de formas más o menos explícitas se potencian los tópicos sexistas, se erotizan la sumisión y entrega de la mujer, a la vez que se potencia la agresividad y dominio en el hombre” (Blanco, 2014, p. 14).

En Internet, el paisaje parece reflejar fielmente la realidad e inclusive exacerbar ciertas conductas, pues la conectividad permanente da cabida a conductas como el control, la intromisión en la privacidad, el acoso, la violencia psicológica y las amenazas que de ella forma parte. Así, micromachismos como “por qué tienes de amigo/a a tu ex”, “con quién estás hablando”, “dame tu clave de Facebook”, “por qué estas conectado/a a esta hora” y expresiones de violencia explícita como los mensajes públicos denostando al otro –o mensajes directos con carga de violencia explícita– perpetúan el modelo de dominación hegemónica que afecta a los géneros:

2 El autor Luis Bonino acuña el concepto de micromachismos para referirse a aquellas maniobras que abusan de la confianza y credibilidad de las mujeres ocultando su verdadero afán de dominio, actúen que son más habituales de lo que puede parecernos a priori y que, en el fondo, se acercan a un tipo de sexismo tradicional que se daba por superado.

3 Series y películas que fueron mundialmente exitosas y donde se plasma explícitamente los procesos propios del mito de amor romántico.

“Las personas que ejercen la violencia a través de las redes sociales, y en general en Internet, se sirven del anonimato, la rapidez y el contenido personal que se aloja en estas ‘comunidades red’ (fotos, vídeos, datos personales como teléfono, email, ciudad, etc.) para extorsionar, amenazar o burlarse de sus víctimas con tan solo pulsar una tecla y sin que nadie les haya podido ver” (Blanco, 2014, p. 16).

En este sentido, un estudio preocupado por conocer el comportamiento de los y las jóvenes en Internet (Estébanez, 2012) confirmó que entre hombres y mujeres hay una diferencia significativa en la percepción de necesidad de límites, pues ellas tienden a confundir un comportamiento de control como un signo de amor, y no de control en sí mismo, lo que se puede transformar en la antesala para fenómenos de violencia más explícita:

(...) Y en algunas ocasiones se pasa de un comportamiento controlador, a la ejecución de violencia virtual mientras se mantiene la pareja, como humillaciones públicas (publicación de fotos humillantes, o de comentarios que intentan ridiculizarla), y amenazas (“si me dejas, voy a publicar las fotos que tú y yo sabemos”), que cuando la relación termina se manifiestan en realidad mediante la publicación de fotos íntimas o vídeos íntimos en su red social, o el acoso virtual (mandarle mensajes constantes a través de las redes sociales a pesar de que ella no contesta, o seguir insistiendo en todas sus redes) (Estébanez, 2012, p. 4).

En otro estudio preocupado por los comportamientos de los adolescentes en la red se pudo observar que:

...cerca del 30% de la población estudiada declaró controlar a su pareja o ser controlados/as en relación a quien les agrega o habla a través de las redes sociales, los mensajes que llegan a Whatsapp y las fotografías que tienen en sus teléfonos, dándose la tendencia de ser mutuo entre los integrantes de la pareja (aunque no tiene por qué ser mutuo, hemos visto que generalmente se da

esta tendencia) (...) Así también el 20% de las mujeres y el 30% de los hombres declararon haber sido objeto de algún tipo de amenaza, insulto o humillación a través de las redes sociales” (Blanco, 2014, pp. 12–14).

Es así como los y las adolescentes pueden llegar a cimentar una relación opresiva donde “el control que se ejerza sobre la pareja se justifique por el sentimiento amoroso” (González & Santana, 2001 en Estébanez, 2010, p. 49). En el escenario previamente descrito –donde las desigualdades y tipos de violencia están socialmente legitimados– se puede explicar en parte por la plena presencia y validez que tiene el discurso del amor romántico entre la juventud. Mitos como el de la mujer perfecta a toda hora, hipersexualizada, la realización personal con el hallazgo del “amor verdadero”, la premisa de que el amor verdadero lo puede todo, los celos como muestra de amor, entre otros vicios de las relaciones patriarcales se presentan como una tendencia mayoritaria, sobre todo en la primera etapa de la adolescencia (Blanco, 2014).

Pues bien, dicha concepción –errónea y desigualitaria– donde el control a la otra persona es considerado como una muestra de amor, puede constituir el primer eslabón de la violencia de género, pasando completamente desapercibido para sus participantes.

De esta forma, podemos ver cómo se “digitalizan” los mecanismos de control, las situaciones violentas o intimidatorias. Esta violencia “virtual”, más tenue y que pasa más desapercibida –bajo los mecanismos simbólicos postulados en la perspectiva de Bourdieu– se convierte en un pie forzado que potencialmente puede hacerse presente las 24 horas del día a través de las redes sociales.

Sin embargo, los jóvenes parecen no darse cuenta de que todas estas conductas no son más que expresiones de violencia simbólica, pues, como observó Estébanez en su estudio, los y las adolescentes tienden a negar y justificar las situaciones de violencia:

...siendo éste el principal argumento de las jóvenes para quitar importancia a la gravedad de conductas de sus novios: ‘Si no le haces caso, no es violencia’, al tiempo que se normalizaban conductas de

control y celos en base a la habitualidad (Estébanez, 2012, p. 2).

Si bien la sociedad ha avanzado en el derribar unas cuantas inequidades de género –las más básicas y notorias, por cierto– aún persisten las asimetrías más difíciles de superar, pues, como indica Bourdieu, no basta con hacernos conscientes sobre los mecanismos y las conductas de violencia simbólica que observamos y experimentamos a diario, ya que este tipo de hegemonía es increíblemente difícil de erradicar. Es por ello que se requiere de la creación de estrategias que, con la misma tenacidad y efectividad, logren cambiar el orden sociocultural acostumbrado, partiendo desde el modo en que están pensadas y organizadas las grandes estructuras políticas y llegando hasta aquellas microconductas machistas que llevamos arraigadas en el inconsciente.

En este tejido social, Internet se presenta como un espacio idóneo para –al menos– comenzar a transparentar y masificar una reflexión acerca de las penurias que el patriarcado trae consigo, para dar pie a la transformación. Si bien los y las jóvenes –llamados nativos y nativas digitales– en su gran mayoría parecen reproducir el sistema hasta ahora establecido, e incluso exacerbarlo en la Web, no podemos desconocer el potencial que este escenario tiene para hacer posible la reformulación de ideologías tendientes a la equidad relacional intergénero.

7. Reflexiones finales

Al igual como ha sucedido a lo largo de la historia, los nuevos espacios comunicativos –ahora digitales– se presentan como escenarios donde las expresiones violentas siguen teniendo cabida. El eficaz efecto masificador y descontrolado que tiene Internet logra que éste se transforme en un medio idóneo para perpetuar la hegemonía de género.

Este fenómeno se da porque los estereotipos sexuales y la violencia simbólica entre hombres y mujeres están imbricados en las raíces que sustentan los pilares de la sociedad, en la escuela, en la casa, en el supermercado, en el sistema de salud, en la calle, en la publicidad, en la televisión, en la radio, en los colores, en

la vida en sí misma. Si bien la Web se presenta como una oportunidad democratizadora, que abre y facilita los debates para visibilizar los vicios patriarcales, parece no ser suficiente para generar un cambio en la sociocultura.

Debemos reconocer que se ha avanzado en la inequidad de género, sin embargo –como postuló Bourdieu, Simone de Beauvoir, Kate Millet, entre otras– es necesario ir más allá de lo aparente. Urge modificar los actuares cotidianos, la forma de pensar las relaciones, los mecanismos bajo los que se expresa el amor, pues al día de hoy, dichas costumbres matan cada día a cientos de personas, muchas de ellas mujeres, pero también otros tantos –no menos relevante– que no se identifican con las normas legitimadas binariamente para cada género.

Nos encontramos frente a la necesidad de elaborar estrategias simbólicas capaces de transformar los mecanismos de inequidad social, de imponer formas de organización y de acción colectivas capaces de quebrantar las instituciones, estatales y jurídicas, que contribuyen a eternizar dicha situación, pues:

(...) una aprehensión realmente relacional de la relación de dominación entre los hombres y las mujeres tal como se estableció en el conjunto de los espacios y subespacios sociales, es decir no únicamente en la familia sino también en el universo escolar, en el mundo del trabajo, en el universo burocrático y en el ámbito mediático, conduce a derribar la imagen fantasmal de un ‘eterno femenino’, para resaltar con mayor claridad la persistencia de la estructura de la relación de dominación entre los hombres y las mujeres, que se mantiene más allá de las diferencias sustanciales de condición relacionadas con los momentos de la historia y con las posiciones del espacio social (Bourdieu, 1998, pp. 126–127).

Es una tarea difícil que, de comenzar a superarse, probablemente visibilice sus frutos en la vida de nuestros nietos, sin embargo para poder llegar a ser testigo de esa realidad, las nuevas maneras de comunicarse deben ser mejor aprovechadas como canales vehiculizadores de expresiones con nuevos sentidos, tendientes hacia el respeto por el otro, la confianza, el

despojamiento del afán de control, hacia la equidad de género.

Si el lenguaje puede crear realidades, la comunicación debe poder entonces generar las fracturas necesarias para desfigurar los roles de género hasta ahora conocidos. Los celos, el control, la cosificación de la mujer, la hipersexualización de las niñas, la presión sobre los varones en su fortaleza y virilidad, son todos vicios que las nuevas generaciones debieran aprender a reconocer y, en un esfuerzo posterior, desechar de sus modos de relacionarse, de ser en el mundo.

No obstante, hasta hoy el derrotero nos muestra que en la cultura digital, la violencia de género se reformula, adoptando nuevos modos de expresión, pero debido a su naturalización, sigue estando presente en el día a día. Una vez más podemos atestiguar que se trata de una violencia que está desparramada por todas las áreas de nuestra sociedad, a veces con mayor claridad y a veces transparente, imperceptible a nuestros ojos.

Si bien el contexto no parece muy alentador, Internet, las redes sociales –y todas las nuevas realidades comunicativas que viven los y las jóvenes– deben ser aprovechadas para aportar a un cambio de paradigma. Pues bien, será labor de los que somos conscientes, transparentar y concientizar acerca de las infinitas expresiones de violencia naturalizadas, debido a que –al menos– estaremos confrontando a la permanencia del machismo y quizá evitando alguna de las consecuencias tan amargas y nefastas que la violencia de género trae consigo.

Lista de referencias

- Acosta, L. (2012). *Violencia simbólica: una estimación crítico-feminista del pensamiento de Pierre Bourdieu*. Tesis para optar al Grado de Doctor. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de la Laguna, San Cristóbal de la Laguna, España.
- Beauvoir, S. (1999). *Stendhal o el sentido novelesco de la verdad. El segundo sexo. Los hechos y los mitos*. Madrid: Cátedra.
- Blanco, M. (2014). Implicaciones del Uso de las Redes Sociales en el Aumento de la Violencia de Género en Adolescentes. *Revista Comunicación y Medios*, 30, pp. 124–141.
- Bonino, L. (2004). Los Micromachismos. *Revista La Cibeles*, 2, pp. 1–6.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000a). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2000b). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre lección*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (2001). *Internet y la sociedad red*. Ponencia presentada en la Lección inaugural del Programa de Doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya, España. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/106.pdf>
- Castells, M. (2002). La dimensión cultural de Internet. Conferencia en el marco de Debates Culturales, Ajuntament de Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, España. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Dávila, L. (2002). Biografías y trayectorias juveniles. *Última Década*, 10 (17), pp. 97–116.
- De Miguel, A. (2005). La violencia de género: la construcción de un marco feminista de interpretación. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, pp. 231–248.
- Dueñas, D., Pontón, P., Belzunegui, A. & Pastor, I. (2016). Expresiones discriminatorias, jóvenes y redes sociales: la influencia del género. *Revista Comunicar*, 46 (24), pp. 67–76. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-07>
- Ellison, N. E., Steinfield, C. & Lampe, C. (2007). The Benefits of Facebook ‘Friends’: Social Capital and College Students Use of Online Social Network Sites. *Journal of*

- Computer-Mediated Communication*, 12 (4), pp. 1143–1168.
- Espinar, E. & González-Río, M. J. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales. Un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Feminismo/s*, 14, pp. 87–106. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/13302>
- Estébanez, I. (2010). Te quiero... (sólo para mí). Relaciones adolescentes de control. *Revista Pedagógica Tabanque*, 23, pp. 45–68.
- Estébanez, I. (2012). *Del amor al golpe en un click*. Ponencia Jornada de Sensibilización sobre VG del Cabildo de Lanzarote Jornadas Violencia en género de dudas? Estella Lizarra Jornadas de igualdad: Que no te ciegue el maltrato. Portugalete, España. Recuperado de: <http://bit.ly/1Ms3MYS>
- Facio, A. (1999). *Feminismo, género y patriarcado*. Recuperado de: <http://justiciaygenero.org.mx/publicaciones/facio-alda-1999-feminismo-genero-y-patriarcado/>
- Fontenla, M. (2008). ¿Qué es el patriarcado? *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Recuperado de: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1396>
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Fundación Telefónica (2010). *La generación interactiva en Iberoamérica: Niños y adolescentes ante las pantallas (GII)*. Madrid: Ariel.
- García-Villanueva, J., De la Rosa-Acosta, A. & Castillo-Valdés, J. (2012) Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 495–512.
- Kadushin, C. (2013). *Comprender las redes sociales. Teorías, conceptos y hallazgos*. Madrid: CIS.
- Parsons, T. (1968a). *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama.
- Puente, H., Fernández, M., Sequeiros, C. & López, M. (2015). Los estudios sobre jóvenes y TICs en España. *Revista de Estudios de Juventud (monográfico: Los estudios sobre la juventud en España: Pasado, presente, futuro)*, 110, pp. 155–172.
- Rocha, T. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Periódicos electrónicos en Psicología*, 43, (2), pp. 250–259.
- Rodríguez, M. (2004). *La construcción de la identidad femenina adolescente: una encrucijada entre el culto mariano y el mundo público*. Tesis para optar al grado de magister en Estudio de género y cultura latinoamericana. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Rossan, S. (1987). Identity and its development in adulthood. In T. Honneth & K. Yardley (eds.) *Self and identity: Perspectives across the lifespan*. London: International Library of Psychology.
- Rubin, G. (1975). The traffic in women: notes on the political economy of sex. En R. Reiter (ed.) *Toward and Anthropology of Women*. New York: Monthly Review Press.
- Schneider, F., Feldmann, A., Krishnamurthy, B. & Willinger, W. (2009). *Understanding Online Social Network Usage from a Net-work Perspective. Proceedings of the ACM Sigcomm*. New York: ACM. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1145/1644893.1644899>
- Serrano, V. (2016). *Fraudebook. Lo que la red social hace con nuestras vidas*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Trew, K. & Kremer, J. (eds.) (1998). *Gender and Psychology*. London: Arnold Publishers.
- Vázquez, V. & Castro, R. (2008) “¿Mi novio sería capaz de matarme?” Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2), pp. 709–738.

Jóvenes frente al mundo: Las tecnologías digitales como soporte de la vida cotidiana*

MAGDALENA LEMUS**

Becaria Doctoral Conicet, Argentina.

Artículo recibido en febrero 9 de 2016; artículo aceptado en marzo 16 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** El presente artículo tiene como objetivo contribuir a la comprensión de los modos en que los jóvenes y las jóvenes se sostienen frente al mundo. Para ello, desde una metodología cualitativa, se realizaron entrevistas personales en profundidad con jóvenes estudiantes de secundaria de La Plata y Gran La Plata (Argentina). Luego, a través del concepto de “soporte” de Martuccelli, se analizaron los procesos de apropiación de las tecnologías digitales a lo largo de su vida.

A partir de los hallazgos, argumentamos que la apropiación contribuye al sostenimiento de la existencia cotidiana de las jóvenes y los jóvenes al participar de: a) la construcción y expresión de los propios gustos, intereses e identificaciones; b) la gestión de lazos y la pertenencia al grupo de pares, y c) la búsqueda por “estar actualizado/a”.

Palabras clave: jóvenes, tecnologías de la comunicación, Sociología del estudiante (tesauro de la Unesco).

Young people facing the world: Digital technologies as support for everyday life

• **Abstract (analytical):** This paper aims to contribute to the understanding of the ways young people face the world. Using a qualitative approach, the authors conducted in-depth personal interviews with high school students from La Plata and Gran La Plata (Argentina). These interviews were analyzed using Martuccelli's “support” notion to gain insight into the processes of appropriation of digital technologies among young people.

The main findings of the study suggest that the appropriation of digital technologies help young people sustain their daily existence through: a) the construction and expression of self identification and interests; b) management of relationships and membership in peer groups, and c) the pursuit of “always being up to date”.

Key words: youth, communication technologies, sociology student (thesaurus Unesco).

* Este artículo de reflexión se deriva de diversos proyectos finalizados, llevados a cabo por el equipo de investigación “TICs de la vida cotidiana” (IdIHCS/Conicet-UNLP) entre 2012 y 2014 en La Plata y Gran La Plata: Pict 2011-1639 “Jóvenes, desigualdades y TIC. Un estudio cualitativo de las trayectorias familiares de incorporación de la computadora e Internet en el marco del Programa Conectar Igualdad en La Plata y Gran La Plata” acreditado y financiado por ANPCyT-Foncyt (agosto de 2012-julio de 2014); PIP 0756 “TIC, Juventudes y experiencias de tiempo y espacio en el marco del Programa Conectar Igualdad en La Plata y Gran La Plata” acreditado y financiado por Conicet (octubre de 2012-septiembre de 2015); Ppid 4003 “Jóvenes, desigualdades y TIC” acreditado y financiado por la UNLP (agosto de 2012-julio de 2014) y Sirca II “Youth, Inequalities & ICT” acreditado y financiado por IDRC y Nanyang Technological University of Singapur (enero de 2012 y diciembre de 2013). Gran área: Ciencias Sociales, área: Sociología, sub-área: Estudios sobre la apropiación social de las tecnologías digitales. Agradezco especialmente los comentarios realizados por los revisores anónimos.

** Profesora y Licenciada en Sociología (FaHCE/UNLP), Doctoranda en Ciencias Sociales (FaHCE/UNLP), Becaria de Investigación Doctoral Conicet en el CIMeCS (IdIHCS/UNLP-Conicet). Correo electrónico: magdalenalemus.2@gmail.com



Jovens em frente ao mundo: As tecnologias digitais como suporte da vida cotidiana

• *Resumo (analítico):* O presente artigo tem como objetivo contribuir ao entendimento dos modos em que os jovens sustentam-se frente ao mundo. Para isso, a partir de uma metodologia qualitativa, foram realizadas entrevistas pessoais em profundidade com jovens estudantes secundários de La Plata e Gran La Plata (Argentina). Então, a partir da noção de “suporte” desenvolvida por Martuccelli foram analisados os processos de apropriação das tecnologias digitais em toda a sua vida.

A partir do que foi encontrado permite-se assinalar que a apropriação contribui para sustentar a vida cotidiana dos jovens, através de: a) a construção e expressão de gostos, interesses e identificações próprias; b) a gestão de laços e participação em grupos de pares, e c) a desejo de “estar sempre atualizado/a”.

Palavras-chave: uventude, tecnologias de comunicação, estudante de sociologia (thesaurus Unesco).

-1. Introducción. -2. ¿Por qué necesitamos soportes? -3. Consideraciones en torno a las juventudes. -4. La apropiación de las tecnologías digitales como soporte. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Cómo nos convertimos y sostenemos como individuos en las sociedades de nuestros tiempos es un interrogante clave para las Sociologías del Individuo (Martuccelli, 2007a). Sin negar el peso que en nuestras trayectorias vitales tienen los condicionamientos estructurales, el enfoque de Martuccelli (2007a, 2007b), que en este trabajo recuperamos, se orienta a indagar en las prácticas, procesos y experiencias que contribuyen a modelar nuestra individualidad, y en las relaciones y elementos materiales o simbólicos que sostienen nuestra existencia cotidiana.

Investigaciones recientes han retomado la propuesta analítica de Martuccelli (Di Leo & Camarotti, 2013) para analizar la experiencia de las juventudes contemporáneas. En estos trabajos, el concepto de soporte (Martuccelli, 2007a, 2007b) ha sido utilizado para pensar las relaciones afectivas de los jóvenes y las jóvenes y el modo en que estas se erigen como verdaderos sostenes de la vida cotidiana (Sustas & Touris, 2013), así como los consumos de drogas han sido considerados como “analizadores de los soportes materiales, simbólicos y afectivos que participan, colaboran y motorizan la construcción de relaciones sociales” entre los jóvenes y las jóvenes (Camarotti & Güelman, 2013, p. 124).

Por otra parte, en los estudios sobre juventud y apropiación de las tecnologías digitales, Reguillo ha sostenido que “La red y sus intrincados y rizomáticos laberintos son un espacio privilegiado para analizar la configuración de ‘mundos’ juveniles en los que es posible aprehender dos cuestiones claves: La agencia y la subjetividad” (Reguillo, 2012, p. 142). En este sentido, la autora ha considerado que las tecnologías intervienen en el modo en que los jóvenes y las jóvenes construyen sus identidades y moldean y significan sus prácticas cotidianas (Reguillo, 2012, p. 143), así como en las maneras en que se vinculan a interactúan con el mundo (Reguillo, 2012, p. 169). Otros trabajos también han resaltado la centralidad de las tecnologías digitales en varios aspectos de la vida cotidiana de las jóvenes y los jóvenes: en las prácticas de sociabilidad, la gestión de vínculos, emociones y afectos a través de Internet (Serrano-Puche, 2016, Welschinger-Lascano, 2015, Linne, 2014, Dillon, 2013, Moreno, 2013, Ito et al., 2010, Winocur, 2009, Urresti, 2008), en la construcción de la personalidad y la presentación de sí mismo a través de la web (Sibilia, 2013, Turkle, 1997); en los consumos culturales (Murolo, 2015, Reguillo, 2012); en los procesos de aprendizaje en distintos niveles educativos (Ames, 2016, Berrío-Zapata & Rojas, 2014, Erazo & Sánchez, 2013, Torres-Díaz & Infante-Moro, 2011); y en

las experiencias de movilización y organización política (Cabalín, 2014, Valderrama, 2013).

Retomando estos estudios como antecedentes y con el propósito de contribuir a identificar las características que adquieren los procesos de individuación entre las jóvenes y los jóvenes, en este artículo indagamos en la apropiación de tecnologías digitales por varones y mujeres estudiantes de escuela secundaria. La hipótesis que guía nuestro trabajo sostiene que la apropiación de las mencionadas tecnologías no solo tiene un carácter ubicuo sino que constituye un soporte (Martuccelli, 2007a, 2007b) de la existencia cotidiana de los jóvenes y las jóvenes.

La evidencia empírica analizada comprende cuarenta entrevistas personales en profundidad llevadas a cabo en sucesivas investigaciones sobre trayectorias de apropiación de tecnologías digitales por jóvenes y sus familias. Las entrevistas se realizaron a lo largo del 2012 con estudiantes secundarios (varones y mujeres de entre 15 y 17 años) residentes en La Plata y Gran La Plata (Provincia de Buenos Aires, Argentina)¹ y tuvieron lugar en las escuelas a las que éstos asistían, durante el horario escolar. La selección de los entrevistados y las entrevistadas fue realizada según el criterio de muestreo intencional (Marradi, Archenti & Piovani, 2010) y buscó reunir una amplia variedad de trayectorias con las tecnologías. Los jóvenes y las jóvenes que participaron asistían a escuelas estatales (una dependiente de la Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y otra de la Universidad Nacional de La Plata), sin embargo pertenecían a familias con distinta situación socioeconómica (sectores medios y sectores populares).

La perspectiva que adoptamos para estudiar los vínculos entre las tecnologías digitales² y distintos actores sociales recupera los aportes de Lévy (2007) quien sostiene que las técnicas

no deben ser consideradas como entidades que existen y actúan más allá de la acción humana y de las relaciones de poder, sino como “portadoras de proyectos, de esquemas imaginarios, de implicaciones sociales y culturales muy variadas” (Lévy, 2007, p. 7). En este sentido, Lévy propone indagar los modos en que nos condicionan, y los puntos en los que su accionar se vuelve irreversible, así como las potencialidades que se abren a partir de su uso, en vez de intentar “evaluar sus <impactos>” en nuestras vidas (Lévy, 2007, p. 11). En relación con esto, retomamos el concepto de “apropiación” entendido como un proceso simbólico y material por el cual un sujeto o grupo toma el contenido significativo de un artefacto y lo hace propio (Thompson, 1998, p. 17), dotándolo de sentido e incorporándolo a su vida, en el marco de sus espacios cotidianos y de la relación con los otros (Winocur, 2009). Así, la apropiación se construye sobre la base de expectativas y experiencias (individuales, familiares y colectivas, presentes y pasadas) con otros artefactos tecnológicos, y en el marco de entramados culturales en lo que se les “otorga” cierta valoración y significación (Cabrera-Paz, 2009, Winocur, 2009). De esta forma, al utilizar las tecnologías digitales nos apropiamos de un “objeto cultural” y también del “régimen de prácticas específico que conlleva su uso culturalmente organizado” (Crovi-Druetta, 2013, p. 18). Por todo lo señalado, consideramos las tecnologías como “un sistema objetual, de soportes y canales, pero también como una instancia de *mediación comunicativa* de la vida social y cultural, y por ello instituyente de nuevas formas de ser y actuar en los vínculos que tenemos con los otros” (Cabrera-Paz, 2009, p. 2).

Nuestro recorrido será el siguiente: en el apartado 2 presentamos brevemente alguna de las discusiones en torno al individuo moderno y los soportes, enfocándonos en los aportes de Martuccelli. En el apartado 3, desarrollamos el marco conceptual según el cual abordamos el estudio de la juventud. El 4º apartado está dedicado a la presentación de los hallazgos sobre la apropiación de tecnologías digitales por jóvenes. Por último, recuperamos las discusiones y los resultados principales.

1 Gran La Plata designa el aglomerado formado en torno a la ciudad de La Plata (capital de la provincia de Buenos Aires) e integrado por la población urbana del Partido de La Plata y de los partidos vecinos de Ensenada y Berisso, ubicados en las franjas costeras del Río La Plata.

2 Con “tecnologías digitales” nos referimos a computadoras (de escritorio, *notebooks*, *netbooks*), *tablets*, *smart phones*, e Internet y entendemos que son “aquellas que procesan, transmiten, almacenan o generan Información Digital” (Zukerfeld, 2006).

2. ¿Por qué necesitamos soportes?

La pregunta por los soportes es la pregunta por los modos de ser individuo en el mundo actual. Desde la perspectiva de Martuccelli, no existe un individuo sin un conjunto de sostenes a partir de los cuales se sostiene -y es sostenido- frente al mundo (Martuccelli, 2007b). El individuo así entendido, tiene existencia a partir de un entramado de diversos soportes pero es también “algo más” ya que cada uno “hace algo de este estado de cosas, es así siempre más (u otra cosa) que el conjunto de sus soportes, pero subsiste de manera diferente en función del tipo de soportes de los que dispone” (Martuccelli, 2007a, p. 77). Así, el sujeto es una “configuración” producto de un “trabajo permanente” (Araujo & Martuccelli, 2010, pp. 87-88) que sobre sí mismos realizan los individuos, tarea que tiene lugar en la tensión entre “los ideales que lo orientan y lo que su experiencia social le dice sobre las vías posibles, aconsejables y eficientes para presentarse y conducirse en lo social” (Araujo & Martuccelli, 2010, p. 88).

Desde esta perspectiva, los soportes son siempre históricos y sociales, abiertos, heterogéneos, pudiendo distintas relaciones y/o elementos simbólicos, materiales o imaginarios adquirir un lugar central en el sostenimiento del individuo (Martuccelli, 2007a). Teniendo en cuenta la hipótesis que guía este trabajo, a saber, que la apropiación de las tecnologías digitales por parte de los jóvenes y las jóvenes se convierte en un soporte de su vida cotidiana, destacamos especialmente lo señalado por Martuccelli (2007a, 2007b) en cuanto a la versatilidad de distintos recursos, objetos, relaciones para llegar a ser soportes de los individuos. En este sentido, “un mismo recurso (un dormitorio, un empleo, una relación) puede tener, y de hecho tiene, una significación radicalmente diferente según los contextos y los actores” (Martuccelli, 2007a, p. 81).

Otro aspecto que nos interesa destacar es que los soportes están sujetos a “diferenciales de legitimidad” (Martuccelli, 2007a, p. 83) siendo este “un importante factor de diferenciación de las experiencias en función de posiciones sociales, género, edad o tradiciones culturales”

(Martuccelli, 2007a, pp. 83-84). Esta diferenciación convierte a algunos soportes en invisibles, estigmatizantes, ambivalentes, patologizados y confiables (Martuccelli, 2007a, pp. 84-92), volviéndose relevante identificar el “grado de visibilidad o de legitimidad” que se les otorga (Martuccelli, 2007b, p. 66).

De acuerdo con Di Leo y Camarotti (2013), los soportes “Pueden presentarse, alternativamente, bajo una forma activa -movilizados conscientemente por el sujeto-, o como un efecto indirecto, no consciente -consecuencia colateral de si entramado social y existencial-” (Di Leo & Camarotti, 2013, pp. 19-20). Por lo tanto, para identificar los soportes y analizar la manera en que son movilizados por los individuos, Martuccelli propone concentrarse en “las situaciones, los procesos, las relaciones, los símbolos que, operando como verdaderas prótesis subjetivas, permiten a los individuos sostenerse en la existencia” (Martuccelli, 2007a, p. 80). De esta forma, la tarea sociológica no es únicamente identificar los diversos soportes, sino principalmente descifrar cómo son movilizados por los individuos y qué significados adquieren.

Como veremos en el 4º apartado, tanto la concepción amplia de los soportes propuesta por Martuccelli como las diferentes legitimidades de las que gozan en cada contexto, son elementos de gran potencialidad para analizar y comprender los usos y significados que las jóvenes y los jóvenes les otorgan en su vida cotidiana a las tecnologías digitales.

3. Consideraciones en torno a las juventudes

Varios autores (Chaves, 2010, Margulis, 2001, Reguillo, 2000) han considerado que el concepto de juventud debe ser pensado en el marco del complejo entramado de relaciones sociales e históricas en el que adquiere significación y a partir del cual se construyen representaciones, identificaciones y prácticas atravesadas por el género, la clase social, la cultura, la localización geográfica, entre otras dimensiones de relevancia. Por lo tanto, en vez de identificar y conceptualizar a la juventud, sus prácticas y representaciones a partir de cuestiones biológicas y cronológicas que nunca

son homogéneas ni universales (Chaves, 2010, Reguillo, 2000), se propone pensar a las jóvenes y los jóvenes “como seres en relación” (Chaves, 2010, p. 37). Así, desde la perspectiva de Chaves, se puede conceptualizar a la juventud como:

...un modo que propone la cultura de hacer vivir una parte de la vida, y de cómo los sujetos lo agencian: es el modo -forma cultural, esquema conceptual, sistema de símbolos, orden de significados- que articula la cultura (moderna y occidental) para explicar, dar sentido, practicar, habitar ese espacio social de la experiencia, desde diferentes situaciones y distintas posiciones sociales (Chaves, 2010, p. 38)

Con un enfoque afín al de Martuccelli, de Singly ha abordado la adolescencia y el proceso de individualización considerando que “el individuo no puede tener una cierta consistencia sino dependiendo de los juicios de los otros, de su validación” (Martuccelli & de Singly, 2012, p. 69), es decir, de la mirada de los Otros Significativos (OS). Para el autor, el proceso de individualización es necesariamente un proceso de “desafiliación” puesto que la distancia puesta entre el individuo y la familia, entre su lugar como miembro de un determinado grupo familiar y su existencia como individuo en la sociedad, implica dejar de ser exclusivamente “el hijo o hija de” y comenzar a ser alguien separado y distinto (de Singly, 2000b citado en de Singly, 2005, p. 107). Sin embargo, la relación entre el yo que busca individualizarse y los OS es intrínsecamente inestable en las sociedades contemporáneas, puesto que pende del equilibrio entre la referencia y el apoyo que brindan estos -que es central para la construcción de la propia identidad- y la necesidad de vivir esa propia identidad como algo que no depende de los demás (Martuccelli & de Singly, 2012, p. 70). Así, en el marco del proceso de individualización, “los lazos personales con vocación electiva y contractual” (Martuccelli & de Singly, 2012, p. 72) y “el reconocimiento interpersonal” (Martuccelli & de Singly, 2012, p. 72) se vuelven cuestiones centrales.

La adolescencia, en particular, es pensada por de Singly como un momento “en que las normas sociales y psicológicas le piden “desligarse” parcialmente de sus padres” (Martuccelli & de Singly, 2012, p. 70), comenzando a ocupar otras personas el lugar de los OS.

Además, según el autor, una característica de la segunda modernidad es que la juventud puede ser entendida como un período de la vida en el que la autonomía y la independencia están desconectadas³ (de Singly, 2000a, 2004 citados en de Singly, 2005, p. 110) ya que los jóvenes y las jóvenes tienen condiciones sociales y psicológicas que les permiten el ejercicio de cierta autonomía respecto de la familia, pero no tienen aún los suficientes recursos, económicos principalmente, para ser personas independientes de su grupo familiar (de Singly, 2005, p. 110). En estos contextos, la propia habitación y el grupo de amigos se vuelven espacios en donde pueden desplegar su autonomía, aunque no hayan alcanzado la independencia (de Singly & Ramos, 2000, citados en de Singly, 2005, p. 111).

Como veremos en las próximas páginas, la centralidad de los lazos electivos, la desafiliación y la búsqueda de autonomía frente al grupo familiar adquieren un lugar de relevancia en los vínculos de los jóvenes y las jóvenes con las tecnologías digitales.

4. La apropiación de las tecnologías digitales como soporte

A lo largo de este apartado desandaremos el camino que nos ha llevado a plantear la hipótesis de que la apropiación de las tecnologías digitales constituye un soporte de la vida cotidiana de las jóvenes y los jóvenes. A partir del análisis de los relatos de los entrevistados, identificamos que la apropiación de las tecnologías digitales se configura en torno a una serie de aspectos y procesos a los cuales los/as mismos/as jóvenes

3 El autor entiende “autonomía” como “the capacity of individuals to award themselves their own law, to form a vision of the world, a “world” in the sense of constructivist sociology” e “independencia” como aquel estado en el que “individuals do not have to give explanations to anybody because they have resources that allow them to evolve independently” (de Singly, 2005, p. 110).



otorgan relevancia, a saber: a) la construcción y expresión de los propios gustos, intereses e identificaciones; b) la gestión de lazos y la pertenencia al grupo de pares; y c) la búsqueda por estar “actualizado/a”. A continuación, organizamos el análisis y la presentación de la evidencia empírica⁴ distinguiendo entre las cuestiones mencionadas (a, b y c), cabe aclarar que entre los entrevistados estas dimensiones no aparecen escindidas sino articuladas e imbricadas en su vida cotidiana.

a) La construcción y expresión de los propios gustos, intereses e identificaciones

En una reflexión sobre la construcción de los gustos musicales entre los jóvenes y las jóvenes, Reguillo sostuvo que a partir del uso del walkman a los jóvenes y las jóvenes se les abrían las puertas para desligarse de los gustos parentales y construir así sus propias preferencias y autonomía en la materia (Reguillo, 2012, p. 136). En las entrevistas analizadas, encontramos que el acceso a las tecnologías digitales permite que se desplieguen nuevas modalidades personalizadas de entretenimiento. Cómo entretenerse, con qué contenidos, en qué momento y lugar, son posibilidades que se habilitan con estas tecnologías y que son valoradas por las jóvenes y los jóvenes, a diferencia de la televisión que es visualizada como un artefacto con un contenido más preestablecido. Esto también implica que haya disponible una heterogeneidad de contenidos para que las jóvenes y los jóvenes exploren en relación con sus gustos y sus intereses y construyan sus identificaciones. En relación con lo mencionado, una de las jóvenes señalaba:

E: ¿Te mirás igual que antes [cuando no tenía computadora en su hogar]?

M: Antes [de tener la netbook] miraba más, por ahí estaba ahí, y miraba cosas que no me gustaban, pero como estaba aburrida lo miraba igual. Ahora no, si me aburro me entretengo con la computadora. (Mercedes, 16 años)

A su vez, entre los entrevistados, las tecnologías digitales son utilizadas para buscar información sobre temáticas que les interesan, para aprender baile o a tocar instrumentos como comentaron algunas de las jóvenes y

los jóvenes, para mirar películas y escuchar música en momentos de aburrimiento o cuando quieren relajarse, entre diferentes usos diarios, habilitándose así el acceso a diversas y múltiples fuentes de información, así como la gestión del entretenimiento (Urresti, 2008). En este sentido, un joven señalaba que al contar con una computadora propia en su hogar se abrían nuevas posibilidades de entretenimiento que le permitían prescindir de su grupo de amigos cuando ellos se juntaban para hacer cosas que a él no le interesaban. Así, casi a modo de confesión, nos contó:

Antes jugaba [al fútbol con los amigos] porque no quedaba otra, ahora que tengo la computadora, les digo: “No, me quedo que tengo que hacer la tarea”, les miento y me quedo con el Facebook.

Emanuel (16 años)

Y en relación a las salidas nocturnas a los boliches:

Voy con mis amigos, voy al centro, hago la previa, y después me vengo como a la una, porque ellos se van a bailar y a mí no me gusta. Y cuando vuelvo me conecto.

Emanuel (16 años).

Asimismo, otros y otras jóvenes han señalado que los espacios virtuales se vuelven lugares propicios para expresar sus opiniones:

M: Me gusta flashearla, pensar a la noche, por eso el blog que hice es para poner cosas, para reflexionar, el blog me permite ponerme en una postura que... la gente que la quiere pensar la piensa, por ejemplo yo tengo un compañero que es muy “K” yo no soy anti “K”⁵ pero pienso distinto y no quiero pelear en la escuela no me parece el ámbito.

Manuel (15 años).

Las potencialidades de las tecnologías digitales para experimentar y explorar sobre uno mismo, así como trabajar sobre cuestiones críticas de la propia personalidad han sido puestas en evidencia por distintas investigaciones, siendo la de Turkle (1997) sobre juegos de rol *on line* en Estados Unidos una de las pioneras. Más recientemente, en el contexto regional y local, se han registrado interesantes hallazgos,

4 Los nombres han sido modificados para preservar el anonimato.

5 “K” o “anti K” hace referencia a la identificación política en relación al Kirchnerismo en Argentina.

por ejemplo, Morduchowicz (2012) ha señalado que las redes sociales se constituyen en la experiencia juvenil como ámbitos para la construcción de la propia identidad, a la vez que como instancias para la integración en grupos de pares. En sintonía con esto, Dillon ha considerado que las redes sociales y, en especial los *chats*, “ofrecen a los usuarios un ámbito donde expresar esas identidades en proceso de consolidación; ponerlas a prueba y, en todo caso, ir puliéndolas en función de las reacciones de los demás” (Dillon, 2013, p. 59). A su vez, Moreno (2013) ha sostenido que el uso de Facebook les posibilita a jóvenes tímidos desenvolverse e interactuar más cómodamente en el medio on line que cara a cara. Asimismo, indagando en las motivaciones de los jóvenes y las jóvenes para un uso intensivo de las redes sociales, Linne (2014) ha señalado que espacios como Facebook actúan a modo de “centro de publicaciones estético-identitarias, donde actualizan constantemente su presentación performática ante los otros” (Linne, 2014, p. 193) y a través de las cuales son visibilizados y reconocidos por sus pares. Consideramos que los relatos de nuestros entrevistados presentados en los párrafos anteriores refuerzan los mencionados hallazgos, poniendo en evidencia que entre los jóvenes y las jóvenes a partir de la apropiación de las tecnologías digitales se habilitan espacios para la exploración sobre la propia personalidad, la búsqueda en relación con los propios gustos e intereses, así como la expresión de opiniones.

A su vez, retomando los aportes de de Singly (2005) con respecto al proceso de individualización en la adolescencia, sostenemos que uno de los aspectos más significativos de la apropiación de las tecnologías digitales es la posibilidad de construir sus gustos e intereses de forma individual y sin depender de los adultos, pudiendo también poner distancia no solo con ellos sino también con respecto al grupo de pares, como relataba Emanuel.

De esta forma, el proceso de toma de distancia de los valores y reglas de la familia, de búsqueda de autonomía y de construcción de la propia identidad puede tener un horizonte más amplio ya que “las nuevas tecnologías y su capacidad para facilitar la interacción permiten que los adolescentes se nutran de fuentes de

información virtualmente infinitas y confronten su propia realidad con otras antes lejanas y propias conocidas (Urresti, 2008, p. 43).

b) La gestión de lazos y la pertenencia al grupo de pares

Como señalamos, para nuestros entrevistados, la apropiación de las tecnologías digitales se vincula, entre otros aspectos, con la posibilidad de experimentar consigo mismo, construir y expresar los propios gustos e intereses. Sin embargo, como veremos a continuación, esto no ocurre “en el vacío” sino en el marco de importantes relaciones afectivas entre las que se destaca el grupo de amigos como otros significativos, los cuales juegan un rol central en la configuración de prácticas que podrían catalogarse como “adecuadas” y “legítimas” dentro de los espacios virtuales.

Al respecto, en trabajos previos identificamos una suerte de “reglas” o “gramáticas” (Benítez-Larghi, Lemus, Welschinger-Lascano, Moguillansky & Ponce de León, 2013) para moverse en las redes sociales virtuales como Facebook y Twitter, los cuales son contextualmente construidas por los jóvenes y las jóvenes, su entorno y se refieren a los contenidos que pueden ser publicados en cada red social, con quiénes relacionarse, cómo mostrarse y qué hacer frente a la aparición de padres y madres en esos escenarios. Estas regulaciones “parecen estar fuertemente atravesadas por la búsqueda de legitimación, reconocimiento y aprobación por parte de los pares” (Benítez-Larghi et al., 2013) y, nos atrevemos a decir que, si bien adquieren especificidades propias de cada entorno virtual, también se vinculan con formas de actuar y presentarse que están habilitadas -o inhabilitadas- en las prácticas juveniles *off line*. Cuestiones similares ha puesto de manifiesto Moreno (2013) al señalar “el motor de adherencia a Facebook es la vida social que allí se desarrolla, la moda y la presión ejercida desde el grupo de pares, el deseo de no quedarse afuera” (Moreno, 2013, p. 362). De esta forma, los lazos electivos (de Singly, 2005), adquieren un lugar clave en la definición de los modos de ser y estar en Internet. De acuerdo con Dillon (2013) y Morduchowicz (2012) la centralidad del grupo de pares en lo relativo a la búsqueda de reconocimiento y contención, así como la

toma de distancia de los padres, ocupan un lugar clave en la configuración de los modos en que los jóvenes y las jóvenes utilizan las tecnologías.

Junto con las “reglas” o “gramáticas”, en el presente trabajo hemos registrado otros elementos que hacen a la gestión de lazos y la sociabilidad a partir de la apropiación de las tecnologías digitales. Los entrevistados han hecho referencia al potencial de Internet para conocer personas nuevas, generalmente de la misma edad, con los cuales entablar relaciones amorosas o amistades. Tal es el caso de Emanuel (16 años), quien contó que había comenzado a relacionarse con jóvenes varones y mujeres de distintos países del mundo, entablando con ellos y ellas vínculos de amistad y afinidad y conociendo así sobre lo que ocurre en otros países:

A la tarde chateo con amigos de la computadora, amigos virtuales que no conozco personalmente (...) Yo les mando solicitudes porque a mí me interesa lo que pasa en el otro mundo, de tanto estar acá en Argentina, ya te re acostumbrás y te da ganas de saber lo que pasa afuera. Por ejemplo, yo tengo una amiga en Estados Unidos, ella me cuenta lo que pasa, me habla en inglés, lo copio en Google Traductor. Cuando le hablo yo empiezo a hablar en castellano y ella lo traduce.

Emanuel (16 años)

Cuestiones similares señaló una joven con respecto a los usos de servicios de mensajería instantánea como Messenger cuando era pequeña (aproximadamente a los 11 años):

M: Me gustaba el hecho de poder comunicarme con mucha gente y no tener que hablar. El Messenger tenía mucho de eso (...) he hecho muchos amigos por Messenger cuando era chiquita, las personas del colegio te agregaban al Messenger primero y ahí me hice muchos amigos.

María (17 años)

A esto se agrega la potencialidad de las tecnologías digitales para mantenerse en contacto con amigos o familiares, sorteando cambios de escuela y mudanzas, así como enterarse de actividades de grupos en los que los jóvenes y las jóvenes participan, como

clubes de fútbol, equipos de baile, entre otros, operando como una “agenda interactiva de contactos y eventos” (Linne, 2014, p. 193). Las posibilidades que estas tecnologías digitales brindan en materia de comunicación son algunas “ventajas” destacadas por las jóvenes y los jóvenes. Por ejemplo, Adrián (15 años) nos comentaba que cada noche antes de dormir chequea su cuenta de Facebook ya que por ese medio se comunica con sus compañeros del equipo de fútbol en el que juega y que, si no “se conecta”, probablemente no se entere de cambios en el entrenamiento o alguna otra actividad. Así mismo, la organización de salidas con amigos a través de las redes cobra especial relevancia en el día a día de los entrevistados, quienes echan mano a grupos de Facebook o WhatsApp para mantenerse al tanto de las últimas novedades. Como nos contaba una joven:

Tenemos un grupo que estamos en Facebook y estamos todas, entonces vos pones en el grupo y todas se enteran. Y a la que vos ves que no respondió o algo, la podes llamar o le mandas un mensaje. Pero generalmente sí, por Facebook, porque somos muchas para salir.

María (17 años)

Por otro lado, en relación con las demandas del grupo de pares por “estar conectada”, las palabras de otra joven permiten ilustrar la dinámica de estos vínculos:

Yo un tiempo cerré Facebook y Twitter porque era re esclava, pero después no podía comunicarme con mis amigas porque todo se avisan por ahí y les mandaba mensaje de texto y capaz que no me contestaban porque no tenían crédito.

Camila (16 años)

Estos hallazgos se orientan en el mismo sentido que lo señalado por Welschinger-Lascano (2015), quien ha puesto de relieve la importancia que tiene para las jóvenes y los jóvenes estudiantes secundarios la participación en las redes sociales en términos de adquirir, entre otras cosas, “visibilidad” entre los contactos (Welschinger-Lascano, 2015, p. 446) y de lograr la pertenencia e inclusión en ciertos ámbitos de sociabilidad con pares (Welschinger-Lascano, 2015, p. 450). En este sentido, encontramos que algunos de los entrevistados se refirieron a sus vínculos y experiencias con las tecnologías

digitales en términos de “pertenecer”. Tal como nos relató Lorenzo (17 años), su pertenencia a su grupo de compañeros de escuela estaba muy vinculada con sus conocimientos sobre cómo operar la computadora, ya que era reconocido por ellos por estos saberes: “y...como si sabés más, por ahí te piden ayuda, tenés más amigos” (Lorenzo, 17 años). Al respecto, a partir de un amplio estudio sobre jóvenes y tecnologías digitales, Ito et al. (2010) han destacado y valorado los conocimientos y capacidades que niños, niñas y jóvenes aprenden en los espacios sociales que se tejen en Internet y sus múltiples plataformas de interacción (Ito et al., 2010, p. 340).

c) *La búsqueda por estar “actualizado/a”*
A partir de un análisis de las prácticas de navegación por la web y su relación con la música y las culturas juveniles, Reguillo (2012) señaló que el tiempo tiene un lugar central en las experiencias de las jóvenes y los jóvenes y que, en particular, la búsqueda por estar permanentemente “actualizados” adquiere gran peso en sus vinculaciones con las tecnologías digitales (Reguillo, 2012, p. 154). Trabajos más recientes también han alertado sobre lo imperioso de “estar actualizado” entre las jóvenes y los jóvenes, entendido como “seguir el ritmo de los cambios en los consumos y tendencias de las narrativas mediáticas” (Welschinger-Lascano, 2015, pp. 446-447).

En coincidencia con lo observado por estos autores, encontramos que entre nuestros entrevistados hay una idea y una experiencia en torno a la apropiación de las tecnologías digitales pues la posibilidad y el deseo por “estar siempre actualizados”, tal como suelen referir ellos mismos, es un aspecto clave. Es decir, a través de varios artefactos y plataformas tecnológicas los jóvenes y las jóvenes pueden saber “qué pasa”, “qué se usa”, “qué se hace” tanto en su grupo de amigos más cercano como fuera de este. Así, el “estar actualizado/a” remite en los relatos de los entrevistados a un “estar en la onda” o “tener onda”, que implica “enterarte de todo” lo concerniente al grupo de amigos y/o compañeros y sus actividades, al club de fútbol del que son hinchas, a la banda favorita, la ropa de moda, al actor/actriz del

momento, los ámbitos que “se usan” para ir a bailar, salir a pasear, etc.:

Está bueno porque si no sabés usar una computadora no tenés onda. No yo, a mí no me importa, es lo que escucho de afuera... ¡no tiene onda! (risa). Te re-actualizás.

Felisa (18 años)

A esto se le suman otros elementos centrales de la “actualización” que son la velocidad y la relativa facilidad con la que las jóvenes y los jóvenes consideran que acceden a la información que les interesa. Así, las tecnologías digitales son visualizadas como aquello que permite la constante actualización, el “no perderse nada”, y además lo hacen de forma rápida, dejando poco tiempo frente a la incertidumbre. En este sentido, la opinión de Julián ante a la pregunta sobre qué le gusta más de la computadora y de Internet es elocuente:

Y que es más fácil todo, cualquier duda que tenés te metes a Internet y te salta todo (...) Antes tenías que ir a buscar el libro y tardabas un montón, y con la compu, lo conseguís al toque.

Julián (18 años)

En otros relatos, la idea de “actualización” aparece vinculada a saber qué pasa en el grupo de amigas:

Yo me fui de viaje y no tenía la computadora, y no me enteré que operaron a una amiga mía, me enteré recién cuando volví al colegio. Si hubiera tenido el Facebook en ese momento hubiera estado pendiente de las cosas que pasan...

Jimena (15 años)

A partir de estos relatos, y en sintonía con lo señalado en la literatura local (Welschinger-Lascano, 2015, Moreno, 2013, Urresti, 2008), consideramos que en el uso de las redes sociales virtuales se habilitan posibilidades de expresarse y relacionarse y también operan como espacios en donde se juegan significativas pertenencias e inclusiones a los grupos de sociabilidad.

Los hallazgos presentados en los apartados a, b y c indican que la apropiación de las tecnologías interviene y habilita que los jóvenes y las jóvenes entrevistados se expresen, construyan sus gustos, intereses e identificaciones, gestionen sus vínculos con amigos y la pertenencia a distintos grupos de

sociabilidad y se mantengan “actualizados”. A su vez, la apropiación de las tecnologías digitales participa en el proceso de individualización señalado por de Singly (2005), al brindar posibilidades para la desafiación respecto de la familia y posibilitar el desarrollo de autonomía respecto a los gustos e intereses.

Por otra parte, como ha señalado Martuccelli, los soportes gozan de distintas legitimidades, pudiendo ser algunos de ellos “patologizados” (Martuccelli, 2007a, p. 92) por su consumo compulsivo o su adicción, identificando el autor tendencias a la patologización del uso de diferentes artefactos tecnológicos, como *walkmans* y teléfonos celulares. Recuperando esta preocupación, advertimos que a lo largo de las entrevistas, en las palabras de las jóvenes y los jóvenes, se vislumbra una tensión en relación al lugar que ocupan las tecnologías digitales en su vida cotidiana. Por un lado, como hemos desarrollado, aparecen como dispositivos centrales para relacionarse con amigos, buscar información, acceder a contenidos sobre cuestiones que les interesan, darse a conocer en los ámbitos de sociabilidad que frecuentan -o quieren frecuentar- entre otros aspectos que hemos desarrollado a lo largo de este trabajo. Por otro lado, hemos hallado reiteradas alusiones al uso de estas tecnologías como “vicio”, “uso no productivo”, o “mal uso del tiempo”. Si bien estas ideas suelen emerger en las entrevistas relacionadas con la miradas de los otros, de los adultos especialmente (padres, madres, docentes) para quienes el uso de las tecnologías suele ser decodificado en clave de “pérdida de tiempo”- principalmente frente a las exigencias escolares, la participación en las tareas domésticas o el uso del tiempo libre en formas por ellos legitimadas- también aparecen como ideas de las jóvenes y los jóvenes en torno al propio vínculo con las tecnologías, o al de sus pares. En este sentido, de forma reiterada, las jóvenes y los jóvenes entrevistados hicieron referencia a aquellos otros jóvenes cuya “vida depende de la computadora, y están ahí pegados sin salir” (Alejandra, 16 años). Otros señalaron haber experimentado un “enviciamiento” (según sus propias palabras) con la computadora, al que incluso en algunos casos le atribuyeron consecuencias negativas en el desempeño escolar. Al respecto, Teresa nos contaba:

Me siento aburrida con el Facebook, me

siento ahogada. No me llama la atención como antes. Y cada vez se hacía más adictivo, y para que no se haga más adictivo lo dejé de hacer, no me conectaba mucho. Cerrarlo, abrirlo una hora nada más. Yo antes la traía a la escuela [la netbook⁶] y no hacía nada más que estar en el Facebook, y este cuatrimestre que cerré las notas me fue demasiado mal, me di cuenta que no me sirve a mí el Facebook, a mí el Facebook no me va a ayudar a terminar la escuela:

Teresa (17 años)

El relato de Teresa pone en evidencia que, para la joven, gran parte de la responsabilidad por su desempeño en la escuela debe serle atribuida a su uso de las redes sociales virtuales. Se deposita así en el “uso vicioso” del Facebook, el malestar respecto de lo ocurrido con sus calificaciones escolares y, consideramos, se invisibiliza por parte de los jóvenes y las jóvenes el lugar de relevancia que en su vida cotidiana adquiere no el Facebook como espacio virtual, sino lo que allí ocurre en términos de expresión, sociabilidad, pertenencia e interacción. Así, la experiencia en torno a las tecnologías digitales oscila entre el reconocimiento de su lugar de importancia para el sostenimiento de su vida cotidiana, y la patologización de su uso, condenándose como dependencia o vicio lo que, a su vez, opera como soporte.

5. Conclusiones

Con la intención de contribuir a la comprensión de los modos de individuación actual, en este trabajo hemos analizado las apropiaciones de las tecnologías digitales por los jóvenes. A partir de ello, hemos identificado tres grandes aspectos: a) la construcción y expresión de los propios gustos, intereses e identificaciones; b) la gestión de lazos y la pertenencia al grupo de pares, y c) la búsqueda por “estar actualizado” los cuales forman parte de los modos de ser joven de nuestros entrevistados y que se vinculan directamente

6 La entrevistada hace referencia a la netbook que recibió por el programa de inclusión digital Conectar Igualdad, implementado en la Argentina.

con prácticas que se habilitan a partir de la apropiación de las tecnologías digitales.

Entendiendo la juventud como un modo culturalmente propuesto de vivir una parte de la vida (Chaves, 2010), que implica prácticas, significados y representaciones específicas, las cuales deben ser entendidas y analizadas de forma situada, consideramos que para nuestros entrevistados, la manera de vivir la juventud se constituye, entre otras cosas, en relación a la apropiación de las tecnologías digitales. De esta forma, la apropiación de las tecnologías digitales, y lo que a partir de ésta se habilita, se convierte en importantes elementos para comprender las características y modalidades que adquiere el “ser joven” actualmente. Es, a su vez, tal apropiación la que actúa como un importante soporte de su vida cotidiana, tal como se ha podido apreciar en los apartados anteriores.

Por todo lo señalado, consideramos que el lugar que ocupa la apropiación de las tecnologías como soporte de la experiencia cotidiana de las jóvenes y los jóvenes nos permite contribuir a la comprensión de las características y modalidades que adquieren los procesos de individuación de las juventudes contemporáneas.

Lista de referencias

- Ames, P. (2016). Los niños y sus relaciones con las tecnologías de información y comunicación: Un estudio en escuelas peruanas. *Desidades* 11, pp. 11-21.
- Araujo, K. & Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação y Pesquisa* 36, pp. 77-91.
- Benítez-Larghi, S., Lemus, M., Welschinger-Lascano, N., Moguillansky, M. & Ponce de León, J. (2013). Habilitaciones y ubicuidades. Repensando la sociabilidad juvenil en los nuevos medios digitales. Un estudio comparativo a partir del Programa Conectar Igualdad. *XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología* Alas. Santiago de Chile.
- Berrio-Zapata, C. & Rojas, H. (2014). La brecha digital universitaria: La apropiación de las TIC en estudiantes de educación superior en Bogotá (Colombia). *Comunicar* 22(43), pp. 133-142. Doi: 10.3916/C43-2014-13.
- Cabalín, C. (2014). Estudiantes conectados y movilizados: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile. *Comunicar*, 22(43), pp. 25-33. Doi: 10.3916/C43-2014-02.
- Cabrera-Paz, J. (2009). Profesores analógicos, estudiantes digitales: Una tensión cultural para la gestión pública de las TIC en Educación. *Proceedings of the 3rd Acorn-Redecom Conference*, México.
- Camarotti, A. C. & Güelman, M. (2013). Lazo social y uso de drogas: Los consumos desde los significados juveniles. En P. F. Di Leo & A. C. Camarotti (eds.) *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares*, (pp. 107-126). Buenos Aires: Biblos.
- Crovi-Druetta, D. (2013). Repensar la apropiación desde la cultura digital. En S. Morales & M. I. Loyola (comps.) *Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación. La apropiación tecno-mediática*, (pp. 11-24). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- De Singly, F. (2005). How to put an end or not to youth. *Youth studies magazine*, (71), pp. 107-117.
- Di Leo, P. F. & Camarotti, A. C. (2013). Introducción. En P. F. Di Leo & A. C. Camarotti (eds.) *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares*, (pp. 15-32). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Dillon, A. (2013). Los vínculos y la conversación 2.0: Miradas de adolescentes argentinos sobre Facebook. *Global Media Journal México*, 10, (19), pp. 43-68.
- Erazo, E. D. & Sánchez, P. (2013). Incidencia de medios de expresión digital en formación de arquitectos y arquitectas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 769-781. Doi: 10.11600/1692715x.11221170912.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B. (...) &

- Tripp, L. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out. Kids living and learning with New Media*. Cambridge: MIT Press.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos, México, D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Linne, J. (2014). Usos comunes de Facebook en adolescentes de distintos sectores sociales en la Ciudad de Buenos Aires. *Comunicar*, 22 (43), pp. 189-197. Doi: 10.3916/C43-2014-19.
- Margulis, M. (2001). Juventud: Una aproximación conceptual. En S. Donas-Burak (comp.) *Adolescencia y Juventud en América Latina*, (pp. 41-56). San José: LUR (Libro Universitario Regional).
- Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.
- Martuccelli, D. (2007a). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Martuccelli, D. (2007b). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Martuccelli, D. & de Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, F. N. (2013). Adolescentes en la red social: Usuarios prematuros, sociales y trayectorias de vida en Facebook. *Question*, 1 (37), pp. 359-368.
- Murolo, N. L. (2015). Escuchando música en el transporte público. Sobre usos de la telefonía móvil por parte de jóvenes Intercom. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 38(2), pp. 81-98.
- Reguillo, R. (2000). *Pensar los jóvenes. Un debate necesario. Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Reguillo, R. (2012). Navegaciones errantes. De músicas, jóvenes y redes: De Facebook a Youtube y viceversa. *Comunicación y Sociedad*, (18), pp. 135-171.
- Serrano-Puche, J. (2016). Internet y emociones: Nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Comunicar*, 24(46), pp. 19-26. Doi: 10.3916/C46-2016-02.
- Sibilia, P. (2013). *El show del yo. La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sustas, S. E. & Touris, M. C. (2013). Refugios afectivos: El amor en los nuevos tiempos. En P. F. Di Leo & A. C. Camarotti (eds.) *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares*, (pp. 33-50). Buenos Aires: Biblos.
- Thompson, J. (1998). *Comunicación y Contexto Social. Los media y la modernidad*, (pp. 25-68). Barcelona: Paidós.
- Torres-Díaz, J. C. & Infante-Moro, A. (2011). Desigualdad digital en la universidad: Usos de Internet en Ecuador. *Comunicar*, 19(37), pp. 81-88. Doi: 10.3916/C37-2011-02-08.
- Turkle, S. (1997). *Aspectos del yo. La vida en la pantalla*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía.
- Valderrama, B. (2013). Jóvenes, Ciudadanía y Tecnologías de Información y Comunicación. El movimiento estudiantil chileno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), pp. 123-136. Doi: 10.11600/1692715x.1117010812.
- Welschinger-Lascano, N. (2015). Nuevas tecnologías digitales en acción: "Estar conectado" en la experiencia de jóvenes de sectores populares en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata. *Astrolabio*, (14), pp. 435-460.
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: La conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México, D. F.: Siglo XXI: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa.
- Zukerfeld, M. (2006). Bienes Informacionales y Capitalismo Cognitivo. Conocimiento, información y acceso en el siglo XXI. *Razón y Palabra*, (53), pp. 1-53.

Segunda Sección:

Estudios e Investigaciones

Referencia para citar este artículo: Ospina-Ramírez, D. A. & Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros Posibles, el Potencial Creativo de Niñas y Niños para la Construcción de Paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 175-192.

Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz*

DAVID ARTURO OSPINA-RAMÍREZ**

Profesor Universidad Católica de Manizales, Colombia.

MARÍA CAMILA OSPINA-ALVARADO***

Profesora- investigadora Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Colombia

Artículo recibido en febrero 16 de 2016; artículo aceptado en mayo 4 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** Este artículo visibiliza algunos resultados de una investigación que busca desnaturalizar la violencia como elemento constitutivo de la subjetividad de niñas y niños provenientes de contextos de conflicto armado y reconocer las capacidades que hay en ellas y ellos y en sus relaciones más significativas para aportar a procesos de construcción de paz, democracia y reconciliación. Se toman recursos del construccionismo social y las narrativas generativas. La investigación cuenta con una metodología cualitativa con orientación hermenéutica y crítica, mediante un análisis categorial de narrativas. Este documento se centra en los potenciales del desarrollo humano para construir paz que despliegan niñas y niños en contextos de conflicto armado, haciendo especial énfasis en el potencial creativo para la transformación de conflictos, encontrando que las niñas, los niños y sus familias logran construir paz por medio de la creatividad y el afecto para encontrar futuros posibles.

Palabras clave: Niñez, consolidación de la paz, creatividad, transformación social, guerra (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Possible futures, the creative potential of children for peacebuilding

• **Abstract (descriptive):** This article presents some of the results of a study that seeks to denaturalize violence as a fundamental element of the subjectivity of girls and boys in contexts of armed conflict. The study recognizes the capabilities of children and their socializing agents to contribute to processes of peace-building, democracy and reconciliation by making use of the resources of social constructionism and generative narratives. The research has a qualitative methodology that draws on hermeneutics and critical guidance using the categorical analysis of narratives. This article focuses

* Este artículo de investigación científica y tecnológica (área ciencias sociales - sub área interdisciplinaria), presenta algunos resultados de la investigación "Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas", del Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz del Cinde, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional, con la financiación de Colciencias, código 123554331810, por la resolución 00383 de marzo 30 de 2012, con legalización el 16 de enero de 2013 con el CR-0959-2012. Inició el 27 de febrero de 2013 y finalizó el 27 de febrero de 2016.

** Magister en Educación y Desarrollo Humano, Fundación Cinde y Universidad de Manizales. Magister en Gestión de Proyectos, Universidad EAN y Université du Québec. Docente de especializaciones en educación Universidad Católica de Manizales. Líder de proyectos en Fundación Elefantes de Colores. Asistente de investigación en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Correo electrónico: dospina@elefantesdecolores.org

*** Candidata PhD Ciencias Sociales Tilburg University-Taos Institute. Magister en Psicología Clínica, Universidad Javeriana. Coordinadora Campo de Investigación y Producción de Conocimiento, Coordinadora de la investigación en la que se basa el presente artículo y de otras investigaciones en temáticas relacionadas, Co-directora línea de investigación y docente, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales. Correo electrónico: mospina@cinde.org.co



on the potential of human development for peace-building that children use in situations of armed conflict, and specifically focuses on the creative potential for conflict transformation. The study found that the children and their families contribute to peace-building processes by using their creativity and affection to find possible futures.

Key words: Childhood, peace-building, creativity, social change, war (Unesco Social Science Thesaurus).

Futuros possíveis, o potencial criativo de meninos e meninas para a construção da paz

• **Resumo (descritivo):** Este artigo visibiliza alguns dos resultados de uma investigação que busca desnaturalizar a violência como elemento constitutivo da subjetividade de meninas e meninos provenientes de contextos de conflito armado e, reconhecer as capacidades que há neles em suas relações mais significativas para aportar processos de construção de paz, democracia e reconciliação, tomando recursos do construcionismo social e as narrativas generativas. A investigação conta com uma análise categorial de narrativas. Este documento centra-se nos potenciais do desenvolvimento humano para a construção de paz que empregam meninas e meninos para a transformação de conflitos encontrando que meninas, meninos e suas famílias logram construir paz por meio da criatividade e o efeito para encontrar futuros possíveis.

Palavras-chave: Infância, consolidação da paz, criatividade, transformação social, guerra (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

1-Introducción. 2-Los potenciales del desarrollo humano, recursos de niñas y niños para la construcción de paz. 3-Ruta metodológica. 4-Principales hallazgos y resultados. 5-Conclusiones y comentarios finales. -Lista de referencias.

*He aquí mi secreto,
que no puede ser más simple:
sólo con el corazón se puede ver bien;
lo esencial es invisible para los ojos.
El Principito*

1. Introducción

Este documento visibiliza algunos de los resultados de la investigación “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”. El artículo busca visibilizar las capacidades y las potencialidades de las niñas y los niños que han vivido en contexto de conflicto armado, para generar cambios en sus realidades. El conflicto armado colombiano, con una historia de más de 50 años, se constituye en la expresión más cruda de la violencia que se ha instalado en el país entre los grupos armados legales e ilegales. Grupos que en un inicio buscaban luchar por la igualdad y los derechos

del pueblo, pronto se convirtieron en grupos violentos influenciados por el narcotráfico, es por esto que las guerrillas, los grupos paramilitares e incluso las fuerzas armadas del país, se han visto atrapados en una guerra donde el pueblo ha sido víctima de todos los frentes.

Estudios previos han visibilizado las afectaciones del conflicto armado sobre los niños y las niñas, desde la vulneración de sus derechos:

Varios de los estudios revisados (Defensoría del Pueblo, 2002, Defensoría del pueblo, 2006, ONU, 2010, Montoya, 2008, Watchlist on Castañeda, 2009, Torrado et al., 2009, Ila et al., 2009), plantean sus resultados en relación a la vulneración de los derechos. Estos estudios exponen la necesidad de avances del Estado para la restitución y garantía de los derechos y políticas públicas de protección de la niñez. (Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo & Ospina-Alvarado, 2015)

En relación a la vulneración de los derechos de los niños y las niñas en contexto de conflicto

armado Valencia-Suescún et al. (2015) señalan la afectación frente a la salud y la alimentación, habiendo exclusión de los servicios de salud por temor a las acciones de los grupos armados y dificultades en la producción de alimentos, entre otras razones, por los cultivos de coca; la afectación frente al derecho a la educación con rastros de los enfrentamientos armados en las instituciones educativas y con altos niveles de deserción y desescolarización causados, entre otros motivos, por la necesidad de trabajar desde edades tempranas; la afectación frente al derecho al juego, por demandas y responsabilidades que usualmente son asignadas a personas en momentos del ciclo vital más avanzado, pero que en el contexto de conflicto armado deben ser asumidas por los niños y las niñas como ocurre con el trabajo; la afectación frente al derecho a la protección expresada en el maltrato, el abuso sexual, la falta de libertad, la explotación laboral en el reclutamiento forzado y el desplazamiento forzado; la afectación frente al derecho a la vida que se da con la pérdida de la vida propia y la de la familia; y la afectación del derecho a la participación que es vulnerado principalmente a las niñas y mujeres jóvenes en los contextos urbanos y a los niños, niñas y jóvenes en los contextos rurales.

En el contexto de conflicto armado colombiano, las niñas y los niños han sido los sujetos más afectados, pero también han sido agentes de cambio y transformación desde el despliegue de sus potenciales humanos para la construcción de paz.

Este artículo se enfoca en los potenciales para el desarrollo humano propuestos por el programa nacional Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz¹, resignificados para el contexto de conflicto armado, siendo estos el potencial afectivo, el comunicativo, el ético moral, el potencial político y el potencial creativo para la transformación de conflictos.

En el artículo se hace un énfasis especial en este último potencial para aportar a la creatividad mediante el diseño, las artes y las ciencias sociales y visibilizar las maneras en que las niñas y los niños hacen uso de la creatividad para transformar sus vidas, las de sus familias y las realidades de su comunidad. La presente investigación reconoce las afectaciones que el conflicto armado ha generado en el país y en las vidas de las niñas y los niños, pero no se centra en dichas afectaciones, enfocándose en las potencialidades individuales y colectivas para generar caminos diferentes a los conocidos.

En el documento, se encontrará un análisis teórico fundamentado principalmente en los potenciales del desarrollo humano, la construcción de paz, la construcción social de la realidad y un aporte del diseño y el arte al potencial creativo; una descripción de la ruta metodológica; algunos resultados de la investigación; y las conclusiones que emergen desde la apuesta por el potencial creativo presente en las niñas y los niños.

2. Los potenciales del desarrollo humano, recursos de niñas y niños para construir paz

La investigación de referencia del presente artículo parte de una postura generativa del lenguaje y las prácticas relacionales, que se plantean como prácticas dialógicas. De la mano de los planteamientos de Gergen (2007, 2009, 2012) la presente investigación enfatiza en las prácticas dialógicas como constructoras de realidades, más que como lecturas transparentes de la realidad. El lenguaje en sus múltiples manifestaciones verbales y no verbales y las relaciones en las que se dan y que mantienen las prácticas dialógicas son elementos de creación y de acción.

Debido a que los modos en los que son nombrados y reconocidos los niños y las niñas conforman sus subjetividades, la identificación de sus recursos y potenciales, y de los presentes en sus relaciones cobra gran relevancia en la construcción de futuros deseados orientados a las múltiples vivencias de paz (Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado & Patiño, 2012, Ospina-Alvarado, Alvarado & Ospina, 2014). Según Schnitman (2006),

1 Programa que hace parte del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales y está a la base del Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz del Cinde, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional y cuenta con una trayectoria de más de 18 años en el país. Para mayor información: <http://ceanj.cinde.org.co/proyectos-desarrollo/ninos-ninas-y-jovenes-constructores-as-de-paz/acerca-de-nnjcp.html>

en medio del caos y de situaciones únicas e inesperadas, es posible usar recursos propios como la creatividad para acoger nuevas posibilidades. En el caso del desplazamiento, las niñas, los niños y sus familias dan cabida a nuevos futuros que, como lo mencionan Alvarado et al. (2012), implican la articulación de vivencias pasadas, acciones presentes y horizontes futuros, por ende lo generativo se considera como un espacio posible para la creación de otras alternativas de vida.

Adicional a la propuesta de las narrativas generativas, la orientación a las potencias se hace necesaria a partir de apuestas teóricas como la socialización política y la construcción de subjetividades políticas en las cuales las niñas y los niños provenientes del contexto de conflicto armado se construyen como sujetos políticos en el ejercicio de sus titularidades, el despliegue de sus capacidades y la garantía de las oportunidades para posicionarse en su capacidad de agencia con acciones colectivas transformadoras (Alvarado et al., 2012).

En la búsqueda del reconocimiento de las potencias que han construido las niñas y los niños en el acompañamiento de sus agentes relacionales, sean estos familiares o educadores, es necesario aproximarse al lenguaje apreciativo y encontrar que las niñas y los niños que han atravesado situaciones de violencia por el conflicto armado también cuentan con recursos y potenciales que les permiten salir adelante. Como lo mencionan Alvarado et al. (2012):

Se resalta la importancia de reconocer en las situaciones enmarcadas por la violencia y en las comunidades que se han visto afectadas por situaciones de este tipo, los recursos tanto colectivos como individuales, que les han permitido salir adelante después de haber vivido situaciones críticas que destruyen el tejido social (p. 94).

En el presente estudio se entiende por recursos y potenciales las fortalezas, los aprendizajes y los modos preferidos de ser reconocidos con los que cuentan las niñas y los niños, sus agentes relacionales, al igual que aquellos presentes en sus relaciones, a pesar de vivir situaciones de vulnerabilidad.

La presente investigación ha buscado identificar y comprender los aportes de los cinco potenciales propuestos por el Programa Nacional Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz (afectivo, comunicativo, ético-moral, político y creativo para la transformación de conflictos), centrándose el interés de este artículo en ampliar sobre el potencial creativo.

2.1 El potencial afectivo como facilitador para la construcción social de las niñas y los niños

El desarrollo del potencial afectivo requiere el reconocimiento del impacto sobre otros. “Los seres humanos somos capaces de establecer relaciones de empatía unos con otros, con todos los seres vivos, e incluso con la naturaleza, debido a la vinculación simbólica existente entre las vivencias y su expresión” (Martínez, 2005, p. 141). Las niñas y los niños que han sido afectados por el conflicto armado construyen relaciones basadas en el afecto que les permiten encontrar otras maneras de vivir. Ellas y ellos reconocen el impacto que tienen sus acciones sobre otras y otros; parafraseando a Martínez (2005), cada persona se convierte en lo que es gracias a los vínculos afectivos que se generan con otras personas, con las acciones, los diálogos y los silencios en las relaciones humanas. La persona se reconoce a sí misma y se valora de maneras que le permiten relacionarse con los otros. En estas relaciones, se originan diversos modos de relatar las vivencias. Las niñas y los niños dicen que para la construcción de sus vínculos, relaciones y sus maneras de establecer su identidad, el autoconcepto y la autoestima juegan un papel muy importante en el desarrollo del potencial afectivo, porque son las herramientas que les permiten establecer relaciones con el mundo. Parafraseando a Alvarado y Ospina (2014), el autoconcepto les permite a las niñas y los niños tomar una postura frente al mundo y adoptar una manera particular de ver su realidad, y la autoestima les permite tener emociones y construir maneras de verse y definirse.

Las personas pueden construirse y participar en la construcción de otros y otras por medio de las relaciones con su contexto.

Cuando estas relaciones se sujetan del afecto, también se vinculan los sentimientos y las emociones. Como dice Maturana (2001), hay dos emociones que pueden definir la manera de establecer las relaciones humanas, el amor o el rechazo, cuando se ama o cuando se rechaza se está teniendo un impacto sobre el vínculo que se ha establecido con otras y otros. Las niñas, los niños y todas las personas que acompañan su vida tienen la oportunidad y la capacidad de decidir entre las prácticas relacionales basadas en el amor o el rechazo, de manera que el potencial afectivo permite rechazar las acciones de otros y otras que lastiman, o las acciones propias que lastiman a los demás, y optar por la vivencia del amor. La apuesta de Maturana (en Rosas & Sebastián, 2001) por el amor en el emocionar consiste en valorar al otro como legítimo otro y no buscar suprimir la diferencia por medios violentos. En este sentido, con este potencial se puede promover la desnaturalización de la violencia, dado que el sujeto reconoce y puede identificar acciones propias y de otras personas que rechaza, sin dejar de vincular el amor en medio de la relación. En la vivencia del amor y el rechazo de acciones que lastiman no se admiten expresiones de violencia que busquen suprimir al otro. Sin quitar la responsabilidad de quien ejerce la violencia, se rechaza la violencia y no aquel que la ejerce, de esta manera las personas que se vinculan en relaciones basadas en el afecto empiezan a tamizar aquello que quieren conservar en dichas relaciones y a transformar aquello que no quieren conservar, proceso que se potencia mediante el diálogo y la comunicación.

2.2 El potencial comunicativo como recurso de agenciamiento de niñas y niños

El potencial comunicativo toma fuerza en la construcción social de la realidad que se origina cuando las niñas y los niños establecen prácticas relacionales, enmarcadas por diálogos y acciones que les permiten comunicarse con otras y otros en el entramado relacional y construirse como sujetos en dichas prácticas (Alvarado et al., 2012). Para Wellmer y Gómez (1994) la comunicación implica intersubjetividad y por esto requiere una conexión con el potencial

ético, porque por medio de la construcción intersubjetiva, se dan relaciones mediadas por el diálogo, es la comunicación un escenario para la construcción de relaciones y la construcción de la subjetividad. Esta dimensión implica la interacción continua y permanente con otras y con otros, de manera que cada uno construye su subjetividad y en esa construcción mutua se generan oportunidades para narrarse de maneras diferentes. Según Alvarado y Ospina (2014), este potencial permite que las niñas y los niños se reconozcan entre sí como interlocutores válidos. Entonces las prácticas dialógicas se convierten en un instrumento para el reconocimiento del otro y la otra en su diferencia. Para las niñas y los niños, la comunicación es un proceso fundamental, que más que expresión de realidades es un aporte a la construcción de los sentidos propios y de los referentes que encuentran en sus contextos. En este sentido, la comunicación les permite desdibujar la realidad tal como la viven y construir opciones posibles de futuros deseados a través de diversos lenguajes que van transformando dinámicas relacionales con sus familias, sus maestras, sus maestros y otros niños y niñas con quienes conviven. La apuesta por la reconstrucción mediante la aceptación de los otros y otras como legítimos en su diferencia es un engranaje entre el potencial comunicativo y el potencial ético.

2.3 Potencial ético-moral, como apuesta de reconocimiento de la otredad

El potencial ético-moral permite a las niñas, niños y sus agentes relacionales ampliar su concepción de impacto sobre otras y otros, entendiendo como agentes relacionales sus familias, sus pares (otros niños y niñas), sus docentes y demás agentes educativos y su comunidad. El desarrollo de este potencial implica que las niñas y los niños “puedan respetar, ser justos, responsables, pero ampliando su comprensión de lo que estos marcos significan en la convivencia” (Alvarado & Ospina, 2014, p. 43). La comprensión de los valores morales que permiten interactuar con otros y otras, es rescatada por las niñas y los niños cuando encuentran que sus actos afectan

la convivencia y los espacios de socialización en los que participan.

Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) proponen la importancia de la ampliación del círculo ético como un aporte a este potencial. Según estos autores, la ampliación del círculo ético implica pensar en sí mismo, y también en las demás personas cercanas y lejanas, en el contexto. En palabras de Alvarado et al. (2008) el potencial ético busca que los niños y las niñas:

Puedan regular sus interacciones consigo mismos, con los otros y con el mundo natural y social que habitan: el respeto, fundamentado no en la adhesión a la autoridad, sino en el reconocimiento a los otros como legítimos; la responsabilidad, fundamentada no en el cumplimiento del deber, sino en la solidaridad con los demás (Alvarado et al., 2008, p. 39).

Las niñas y los niños buscan su bienestar y el de otras y otros, incluso vinculan a sus vidas el cuidado de otras personas, reconociendo que son merecedoras de afecto, respeto y buen trato. De esta forma unas y otros aportan a la construcción de paz, planteándose nuevos caminos posibles con otras y otros. Caminos que construyen por medio de procesos de socialización política.

2.4 El potencial político, una postura de paz y resistencia

Desde el potencial político, interpretando a Alvarado et al. (2008) se considera que las niñas y los niños en compañía y colaboración de sus agentes relacionales, identifican capacidades propias que les permiten vislumbrar posibles acciones y llevarlas a cabo a través de una postura crítica de las realidades vividas y las capacidades de transformación con los recursos del presente para el alcance de un futuro deseado, mediante procesos de socialización política. El potencial político se relaciona de manera directa con el potencial afectivo, porque las niñas y los niños tienen recursos propios que les permiten afectar las relaciones y las construcciones sociales de las que participan; parafraseando a Alvarado et al. (2012), se diría que el desarrollo de este potencial solo se puede

dar en la construcción social que se vive con otras y otros. Este potencial se puede comprender como la capacidad de transformación que encuentran los niños y las niñas por medio de acciones, decisiones y diálogos en los que eligen, lo que quieren cultivar y lo que no en su mundo, en su realidad. Por tal motivo, cuando la niña o el niño responde a las preguntas: ¿Qué futuro imaginas para ti y tu familia? y ¿cómo crees que tus cualidades o habilidades pueden ayudarte a tener ese futuro deseado?, están encontrando las maneras de agenciar y accionar propósitos individuales y colectivos para la obtención de futuros deseados. Las niñas y los niños se reconocen como sujetos políticos cuando identifican que tienen capacidad de transformar el mundo próximo:

Formar niños, niñas y jóvenes capaces de participar en la construcción de formas de vida al margen de la violencia significa, precisamente (...) la creación e institución de nuevas realidades diferentes a las de la guerra y la destrucción, la pobreza y la exclusión; significa también tomar una posición crítica y reflexiva para comprender el mundo de la vida y los sujetos en él (Alvarado et al., 2012, p. 33).

Partiendo de que la actual investigación no pretende instruir a las niñas y los niños, sino comprender, reconocer y fortalecer sus propios potenciales, es fundamental tener en cuenta que las niñas y los niños pueden desplegar su potencial político cuando se identifican a sí mismos como agentes de cambio y transformación, para poder elegir y tomar acciones que les permitan construir situaciones diferentes a las vividas en contextos de conflicto armado, transformando los conflictos de modo que no terminen en desenlaces violentos.

2.5 El potencial creativo para la transformación de conflictos, de la realidad a los futuros deseados

Tomando como un fuerte recurso de transformación, la presente investigación acude al potencial creativo. Este potencial cuenta con varias alternativas y posturas de desarrollo. Parafraseando a Alvarado et al. (2008), el

potencial creativo es aquel que permite los procesos de reflexión y argumentación, que facultan al niño y a la niña para romper con los paradigmas de su realidad y crear alternativas para transformarse a sí mismo y transformar su contexto. Schnitman (2006) enfatiza en que la creatividad es una postura, una actitud que se toma cuando el diálogo permite acudir a recursos propios para crear algo nuevo, implica esencialmente eso, la creación de caminos innovadores o diferenciales de los caminos conocidos. Sin embargo, este es el acercamiento a la creatividad en las ciencias sociales, es importante también brindar un acercamiento desde otros puntos de vista. Los niños y las niñas han sido motivados en la investigación por medio de la lúdica y el arte, lo que ha llevado a una aproximación a la creatividad según otros paradigmas. La creatividad puede ser aplicada a cualquier área y a cualquier ciencia. “La creatividad es la transformación de la información antigua para solucionar problemas nuevos” (Gallagher, 1994, citado en Cerda, 2006). La transformación entonces implica algo nuevo, que puede entenderse como innovación, es decir, dar cabida a soluciones que se diferencien de lo conocido. La creación implica el uso de recursos de diferentes tipos y la transformación de esos recursos en algo nuevo. En el arte y el diseño como otras maneras de percibir el concepto, se puede entender que la creatividad es el acto de crear nuevas herramientas que faciliten la interacción del sujeto con su entorno.

Según algunas teorías del arte, la estética y el diseño, retomadas por Bonsiepe (1975), los actos creativos implican proyectar, transformar, generar, tener unos recursos presentes y convertirlos en determinados objetos deseados. Etimológicamente la creatividad proviene del latín *creare*, que significa engendrar, originar y requiere de la acción para realizar la creación. Cuando esta perspectiva se lleva a la construcción social, podría decirse que el potencial creativo es esa fuerza creadora que tienen las niñas y los niños, para utilizar sus propios recursos y los de su entorno para transformar sus conflictos, necesidades y expectativas en futuros deseados posibles.

Siguiendo a Gergen y Gergen (2012) si se desea tener respuestas creativas, se debe integrar un nuevo paradigma del hacer, pasando de las palabras a las acciones, dando reconocimiento a otras formas de expresión, como movimientos, gestos, acciones, pinturas, fotografías, y todas las expresiones que permitan comunicar nuevas ideas mediante estrategias alternativas a las conocidas.

Esta postura permite identificar algunas particularidades de este potencial, que consiste en dar importancia a otras formas de expresión, deconstrucción y re-construcción. La creatividad entonces implica encontrar caminos alternativos para la transformación.

Las niñas y los niños son atravesados por su cotidianidad, por su vivencia de la realidad, de esta manera al vivirla la están transformando. De Certeau (1990) piensa que lo cotidiano se da en relación entre el sujeto y su propia enteridad, lo que implica necesariamente referirse a la relación con lo próximo, con lo que le rodea. Se puede considerar entonces que las niñas y los niños crean su cotidianidad al interpretarla, se relacionan con su contexto de diversas maneras, el potencial creativo les lleva a crear nuevas maneras de actuar, relacionarse, narrarse y narrar su realidad, al relatarla de manera diferente, la transforman, de manera que se adaptan a ella, pero de la misma forma la adaptan, es una relación creativa de interacción mutua.

Al comprender que la creatividad se puede manifestar en la cotidianidad, se reconoce también que la creatividad para la transformación implica el reconocimiento de los conflictos que atraviesan la vida del ser humano constantemente y que requieren de actos humanos para ser transformados en escenarios de cambio y no en escenarios de violencia y supresión de la diferencia. De esta forma, los conflictos son atravesados por procesos creativos de los niños y las niñas que les transforman, al encontrar caminos lejanos a la violencia, en tanto exista un acto creativo que permita asumir una postura desde la potencia y la posibilidad, de esta forma se descubren nuevos recursos en las relaciones que se construyen con sus familias y sus agentes educativos.

2.5.1 La creatividad desde una mirada apreciativa y estética

Teniendo en cuenta el potencial creador de las prácticas dialógicas y el lenguaje en su función generativa, es fundamental el posicionamiento de las potencias y los recursos (Gergen, 2007). Es diferente la construcción de subjetividades que se da al aproximarse a los niños y las niñas como víctimas del conflicto armado, que la construcción de sentidos propios mediante la capacidad de agencia individual y colectiva, que aporta a la construcción de subjetividades políticas en las vivencias cotidianas de paz (Alvarado et al., 2012, Ospina-Alvarado, 2013 en Alvarado & Patiño (eds.), 2013, Ospina-Alvarado, Alvarado & Ospina, 2014 en Llobet (comp.), 2013, Ospina-Alvarado, Carmona-Parra & Alvarado-Salgado, 2014, Ospina-Alvarado, Alvarado & Ospina, 2016).

En este sentido, para abordar la creatividad, se emplearán recursos de la indagación apreciativa, Gergen (2007) se refiere a la indagación apreciativa como una herramienta que permite apreciar lo bello para pensar nuevos caminos:

Una de las prácticas más impresionantes de las realidades conjuntas -llamada indagación apreciativa- ha sido desarrollada por los especialistas organizacionales David Cooperrider y sus colegas en Case Western Reserve University. El énfasis en la apreciación surgió de la concepción del “ojo apreciativo” en el arte, en la que se dice que en cada obra de arte uno puede localizar lo bello. ¿Es posible, pregunta Cooperrider, que dentro de cada organización -no importa qué tan emproblemada- pueda uno localizar la belleza? Y si la belleza puede ser encontrada, ¿puede ser usada por los miembros de la organización como base para imaginar un nuevo futuro? (Gergen, 2007, p. 361).

El uso de la indagación apreciativa como recurso, facilita identificar desde la creatividad nuevos caminos que favorezcan el desarrollo de las niñas, los niños, sus familias e incluso sus agentes educativos. Respecto a los instrumentos de investigación, se plantean herramientas

como los diálogos generativos, el arte y actividades en las que los participantes logran identificar la “belleza” de sus propias acciones que les han llevado a salir adelante, a caminar senderos diferentes a los que las violencias han dejado. Es posible entonces encontrar recursos individuales y colectivos para la construcción de paz, lo que permite visibilizar y construir futuros deseados.

2.5.2 Los deseos que crean realidades

En los talleres y en las entrevistas con las niñas, los niños y sus familias se plantearon posibilidades en las que los participantes pudieron imaginar su futuro en cinco años, esta técnica facilitó encontrar sus sueños para identificar acciones que permitirán hacer realidad estos sueños, y reconocer las acciones y los recursos que se tienen y que les permiten acercarse a esos futuros deseados. Echeverría (2005) hace un aporte significativo respecto a las capacidades de los sujetos para ejercer acciones que orienten su futuro:

La historia suele concebirse como la secuencia de las huellas dejadas por los acontecimientos ocurridos en el pasado. Sin embargo, sabemos que no todos los acontecimientos tienen el mismo impacto sobre el futuro, ni todos los momentos de la historia han sido igualmente fecundos en la producción de nuevas posibilidades (Echeverría, 2005, p. 14).

Las situaciones que atraviesan las vidas de las niñas, los niños y sus familias marcan condiciones que afectan sus vivencias, aunque ellas y ellos pueden crear las maneras en las que darán cauce a los sucesos ocurridos y en que reconstruirán y darán significado a sus acciones presentes para acercarse al futuro deseado. Siendo fundamental para aportar a los futuros de paz, como lo han propuesto Alvarado et al. (2012), la reconstrucción y resignificación de la memoria, en un ejercicio que incluye acciones presentes hacia la construcción de futuros soñados. Las niñas y los niños pueden imaginar, narrar y construir nuevas realidades y materializarlas por medio de sus acciones como sujetos políticos, capaces de agenciar cambios y transformaciones.

2.5.3 Narrar creativamente

Las personas son capaces de narrarse, las maneras en que se narran definen la importancia de los sucesos, las acciones, las vivencias y las experiencias, y también definen la identidad que se ha construido mediante estas experiencias. Las niñas y los niños pueden narrarse con creatividad para aportar a la construcción de paz con sus sueños y deseos, leyendo la historia con todas sus implicaciones, pero manteniendo una mirada apreciativa que les ayude a reconocer los momentos y las situaciones que les han permitido alejarse de la violencia y los aprendizajes, cambios y potencias que se han generado en ellas, ellos y sus familias para empezar a caminar por nuevos caminos. Echeverría (2005) sostiene que:

La tendencia humana a la búsqueda de sentido..., se manifiesta en el lenguaje a través de la invención y adopción de historias sobre nosotros y el mundo. Hemos planteado que lo que somos, nuestra identidad personal, es una construcción lingüística, una historia que fabricamos sobre nosotros mismos, sobre la dirección de nuestras vidas en el futuro. (Echeverría, 2005, p. 28).

El sentido de la construcción de paz cobra importancia en las vidas de niñas y niños cuando las formas de narrar las experiencias vividas favorecen la identificación de recursos propios y las capacidades para crear, transformar y motivar cambios en las maneras de relacionarse con el mundo, consigo mismos, con su vulnerabilidad y con el futuro que desean. La creatividad existe en unas y otros, se despliega constantemente y diariamente, en sus relaciones, en sus diálogos, en sus juegos y en sus maneras de soñar y crear nuevas realidades.

A continuación, se presenta la metodología desarrollada, a partir de la cual fue posible visibilizar los potenciales del desarrollo humano para construir la paz y ampliar dichos potenciales en las niñas y los niños participantes de la presente investigación.

3. Ruta Metodológica

La presente investigación es de corte cualitativo y se centra en epistemologías

hermenéutico comprensivas y crítico transformadoras, haciendo uso del enfoque narrativo y en particular del análisis categorial de narrativas. El proyecto presta especial atención a las narrativas de las niñas, los niños, sus familias y sus agentes educativos, buscando visibilizar las maneras en que unas y otros despliegan sus potenciales y encuentran recursos propios y recursos en las relaciones presentes en sus familias y otros contextos relacionales que les permiten salir adelante después de una situación de conflicto armado.

La investigación se ha desarrollado en tres fases que se han llevado a cabo por un equipo de investigación de más de treinta personas, la primera fase consistió en un levantamiento del estado del arte de los últimos diez años en el país sobre las categorías construcción de paz, niñez y conflicto armado. Posteriormente, se diseñaron instrumentos para el trabajo de campo en tres nodos (Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá), consistentes en tres entrevistas semiestructuradas para niñas y niños y dos para familias, ocho talleres creativos para niñas y niños, ocho talleres creativos para familias y tres grupos focales para agentes educativos; estos instrumentos contaron con su respectivo pilotaje en los tres nodos. En una segunda fase se desarrolló el trabajo de campo en ocho instituciones educativas (dos en Antioquia, tres en Eje Cafetero y tres en Bogotá). Por último, la tercera fase consistió en el análisis categorial de las narrativas y demás insumos de la investigación como dibujos y producciones artísticas, haciendo uso de la herramienta Atlas ti, las categorías que se definieron para analizar la información fueron: construcción de paz, construcción social de las identidades y subjetividades y conflicto armado. Este documento se enfoca en la categoría de construcción de paz, desarrollando las subcategorías de experiencias de paz, democracia y reconciliación; y desde allí dando una mirada al fortalecimiento del potencial humano con énfasis en el potencial creativo para la transformación de conflictos. Tras el análisis de las narrativas se desarrolló un taller de devolución en cada caso y un encuentro regional entre los casos de cada nodo encaminado a la devolución y construcción conjunta de sentido.

Este artículo se centra en el nodo Bogotá, tomando como insumo los resultados obtenidos del trabajo realizado en los colegios distritales Ciudadela Educativa Bosa y Carlos Pizarro Leongómez, donde participaron en total 57 niñas y niños de ocho a doce años provenientes del contexto de conflicto armado o cuyas familias han vivido de manera directa el conflicto, 23 familiares de estos niños y niñas, entre las familias participaron abuelas, padres, madres, hermanas y en algunos casos los padrastros; también participaron 13 agentes educativos de los talleres creativos y grupos focales. Según el Informe Sectorial de Atención a población en situación de desplazamiento (Contraloría de Bogotá, 2012), la localidad de Bosa es una de las localidades de Bogotá con mayor número de personas desplazadas en la ciudad de Bogotá, contando con el 13.3% de familias desplazadas de la ciudad. Las sesiones de entrevista se focalizaron en niñas, niños y familias identificados como actores clave: 13 niñas y niños y 11 familias. Este documento se centra en la construcción de paz desde las narrativas y las experiencias de agenciamiento de ellas y ellos, en las que se permiten hacer despliegue de sus potenciales y aportar a la construcción de paz en su familia, instituciones educativas y comunidades a partir de procesos creativos. Elementos que se desarrollan en el siguiente acápite sobre resultados parciales de la investigación.

4. Principales hallazgos y resultados

La investigación tuvo diferentes hallazgos que aportan a la construcción de paz tan significativa para el país. En este acápite se resaltarán los resultados asociados al potencial creativo y a la capacidad de agenciamiento de niñas y niños en contextos de conflicto armado, evidenciando que las capacidades para la transformación tienen mayor impacto que las huellas de la violencia.

4.1 La Afectividad para construir relaciones pacíficas

Las niñas y los niños encuentran el amor en sus familias como una salida para la

construcción de un futuro diferente. La unidad, el afecto y la manera en que se desarrollan sus relaciones familiares les aportan recursos y respaldo para desear un mañana.

Las cualidades que más me gustan de mi familia... que todos están felices, menos mi mamá... aunque ella es divertida a veces, nos consiente a veces. ... Ella llega y hace la comida con mucho amor y todo le queda más rico, se pone de mal genio es cuando la cocina está sucia, yo a veces le ayudo con la cocina porque ella llega cansada. ... Somos unidos y estar unidos ayuda a que tal vez quieren que yo no tenga problemas. Estar unidos ayuda a tener un futuro, me imagino que es estar unidos y nunca separarse para que todo siga bien. (Testimonio de niña de 12 años).

En esta narrativa de una niña se muestra que el potencial afectivo le permitió identificar fortalezas en su familia como el amor de su mamá. Incluso aquello que no es tan agradable, la niña lo identifica como recursos que le permiten a la familia en la cotidianidad construir conjuntamente el futuro que anhela. En el fragmento final se encuentra que el futuro no es algo lejano, es algo alcanzable.

Es importante que los actos comunicativos estén mediados por el afecto, el cuidado y el respeto, es por esto que el potencial afectivo y el potencial comunicativo van de la mano en la construcción de nuevos futuros y nuevas formas de construir las relaciones.

4.2 La Comunicación como medio para el fortalecimiento de los lazos relacionales

El potencial comunicativo se ve fuertemente relacionado con el diálogo cuando los niños y las niñas identifican que la forma en que se establecen las relaciones está mediada por las prácticas dialógicas, la forma en que se habla marca para ellos y ellas una forma de construir paz.

La paz, es ayudar a la gente sin tener que discutir, arreglar los asuntos hablando y no peleando y ayudando a la gente sin tener que gritarlos ni nada y hablando suave. Una vez tuve un problema con un amigo,

él no, a él no le caía bien, pues yo cogí, me trataba de acercar más a él para hablar y todo y ahora cogemos y somos mejores amigos, porque hablamos, nos llevamos bien, pero antes no, casi no hablábamos pero yo estaba acercándome más a hablar con él para que nos lleváramos mejor. Yo le dije que no había por qué llevarnos mal, que sería mejor ser amigos y dejar como los odios que tenemos contra alguien y cambiar como uno es, entonces siempre tener que ser uno mejor y no siempre ser una persona mala ni nada sino que a veces a uno le toca cambiar (Testimonio de un niño de 9 años).

Los niños y las niñas reconocen que dialogar con las personas con quienes se ha presentado algún problema permitió que la relación se ubicara en una perspectiva diferente a la del evento problemático, esto hace posible mantener la relación y mejorar los lazos con otras y otros.

La comunicación es una herramienta que permite construir vínculos relacionales, para poder elaborar relaciones pacíficas, es importante mediar la comunicación con el cuidado del otro, esto implica una mirada ética.

4.3 El relacionamiento ético y el bienestar colectivo

Las niñas y los niños reconocen en otras personas valores, acciones y características valiosas que aportan a la construcción de sus relaciones. Así mismo, reconocen en sí mismos la importancia de relacionarse con un buen trato y con agradecimiento, lo que fortalece los lazos familiares y entre pares.

Yo trato bien a mi mejor amigo porque él me trata bien a mí, él es buena gente. Y a mi mamá la trato bien porque ella fue la que me dio la vida. (Testimonio niño de 12 años)

De igual forma, los niños y las niñas consideran que pueden compartir con otros sus estados de bienestar:

A mí me gusta estar feliz, me gusta ver a la gente también contenta, no me gusta verla triste, es que yo soy muy feliz y así me gusta estar, no me gusta ponerme

brava. Me gusta hacer poner feliz a mi mamá, no hacerla poner brava. Pues me imagino que para ella es mejor que ella llegue y esté todo organizado ya que así sí puede llegar, hacer la comida y acostarse a dormir después, ya... (Testimonio de niña de 12 años).

El potencial ético se visibiliza cuando las niñas y los niños buscan generar bienestar en las personas que les acompañan, de manera que la felicidad o los estados de tranquilidad los quieren llevar a sus familias y seres queridos.

Las niñas y los niños cuentan con capacidades y recursos que les permiten observar éticamente su contexto, sus relaciones y la propia construcción de sí mismos, esta mirada les permite construir acciones políticas, es decir, construir desde sus acciones nuevas formas de relacionarse con otros y otras y generar transformaciones.

4.4 El Agenciamiento Político desde Posturas Pacíficas

El potencial político genera un acercamiento entre el futuro deseado por las niñas y los niños y las acciones cotidianas del presente, de esta forma se genera su capacidad de agencia, siendo ellas y ellos quienes transforman la realidad y sus relaciones por medio de acciones que les permiten brindar una respuesta diferente a los contextos de violencia que les han afectado:

Niña de 12 años: Para superar los problemas hay que ser alegre, ser alegre me ayuda a no pensar en eso, a estar así contenta.

Inv.: Entonces ¿cómo crees que vaya a ser tu futuro? ¿Cómo te lo imaginas? ¿Cómo te imaginas el futuro?

Niña de 12 años: Divertido, me gustaría ser chef a mí me fascina estar en la cocina. Me gustaría tener una casa grande, grande, grande y tener a mis papás bien.

Inv.: Tener a los papitos bien, qué chévere ¿y cómo crees que todas tus cualidades te puedan ayudar a lograr todos esos sueños que tienes?, digamos ¿cómo crees que por ejemplo ser alegre te ayude para eso?

Niña de 12 años: Porque la felicidad de uno se les pega a todos. Intentar hacer

siempre lo correcto, hacer, ayudar a mis papás y ser colaborativo con ellos y no darles la espalda y cualidades... como me esfuerzo por las cosas, como trato de ayudar a la gente con sus cosas y con los problemas.

En este fragmento de conversación se puede reconocer cómo la niña identifica la felicidad como un medio que le permite acercarse al futuro deseado por ella y por su familia, de esta manera la felicidad trasciende y deja de ser un estado para convertirse en acciones que le podrán permitir hacer más próximo el futuro que desea.

4.5 Crear Nuevas Realidades, Reinventar el Futuro

Los niños y las niñas hacen uso del potencial creativo cuando identifican en sus contextos, en las acciones de sus agentes relacionales, conflictos que se han transformado por medio de acciones diversas que permitieron mantener las relaciones y resignificar el conflicto de modo que no acabara en expresiones de violencia:

Una vez mi tío, cuando mi mamá estaba hablando él empezó a hacer bulla y entonces cuando él llegó mi mamá le estaba diciendo y entonces él le empezó a decir que ella era una mal agradecida y entonces después mi tío bajó y le dio una manilla eres lo máximo y le pidió perdón... Cuando un compañero que roba celulares, sigue haciéndolo, le pegó antier a un compañero por, dizque por chismes, entonces lo llevaron a coordinación y entonces él antes de que llegaran lo abrazó y le pidió disculpas (Testimonio de niño de 13 años).

Acciones diferentes al diálogo tienen lugar, los niños y las niñas buscan medios diferentes que les permitan transformar la realidad que están viviendo. De esta forma se deduce que la creatividad se puede presentar en la cotidianidad con pequeños actos inesperados, que pueden fortalecer los vínculos relacionales:

Cuando peleé con mi mejor amigo y luego nos arreglamos, los dos cambiamos, cambiamos la forma de tratarnos, nos tratamos mejor y ahora nos recogemos en

la casa, venimos al colegio y hablamos del estudio, de cómo hacer las tareas y si uno no la hizo nos ayudamos con la tarea entonces así mantenemos ayudando (Testimonio niño de 12 años).

La creatividad implica transformación, pero esta transformación no solamente suscita cambios en la persona que agencia el acto transformador, sino que afecta a todas las personas involucradas en determinados escenarios, se transforman el contexto, las personas y la forma de relatar los acontecimientos. Lo anterior implica reconocer que el camino por recorrer entre el presente dado y el futuro deseado, está mediado por la creatividad, si se desean transformar las realidades de las niñas, los niños y sus agentes educativos, buscando que sus relaciones estén basadas en el afecto y el cuidado; de esta forma se evidencia que el potencial afectivo y el potencial creativo transitan juntos para construir nuevas realidades desde el fortalecimiento de sus vínculos.

4.6 La Creatividad y la Afectividad, Recursos que Caminan de la Mano

Las niñas y los niños reconocen sus potenciales y sus capacidades, los construyen con sus familias y con estos aportan a la construcción colectiva de una vida pacífica y lejana de los caminos de la violencia. La creatividad se convierte en un potencial por medio del cual unas y otros reconocen sus recursos y hacen uso de ellos para generar transformaciones en su cotidianidad, fortaleciendo los lazos afectivos.

Las niñas y los niños usan diferentes recursos creativos que permiten surgir escenarios y situaciones de paz, democracia y reconciliación, como lo narran sus agentes relacionales:

Él se expresa a través de cartas, palabras, es muy sentimental, con detalles abrazos y flores, por ejemplo él ve una florecita allí y el la coge “abuelita mirá” y él es feliz con las florecitas y bueno o cartas, para sacar cartas es buenísimo, se expresa muy bien a través de las cartas, él me hace cartas a mí a toda hora, en el mes de la madre,

de amor y amistad, en el cumpleaños, en todas partes él cuando menos pienso llego yo del trabajo “abuelita vea una carta que le hice”, él la decora, le pone cositas y bueno... eso significa mucho para mí (Narrativa de una abuela).

La creatividad puede ser y existir gracias a las emociones que se vinculan alrededor de los procesos creativos, la afectividad y la creatividad transitan juntas, las ideas creativas logran convertirse en actos transformadores cuando la afectividad y las emociones son capaces de conjugarse y llevar a materializar los deseos, sueños y propósitos. El potencial creativo para la transformación de conflictos requiere de la mirada ética de las niñas y los niños, porque desde una postura ética se podrá reconocer la importancia de cuidar de las otras y los otros y desde allí construir actos creativos para transformar los conflictos cotidianos:

Un día mi nieta le metió un mordisco al niño, entonces el niño estaba muy bravo dijo “¡ay mami! yo estoy muy enojado con ella porque me mordió, mira como me dejó la cola” y claro, eso le dejó los dientes marcados, entonces dijo “yo no la voy a perdonar, yo siempre la perdono”, bueno, listo, entonces ella se sintió mal, porque ella con quien más juega es el niño, a pesar de que peleen y eso, ellos dos son muy unidos porque son los dos más chiquitos entonces la niña me dijo “mami mi hermano está enojado conmigo, ¿qué hacemos?”, yo le dije ven hagamos una cartelera, hicimos una cartelera donde le colocamos cosas bonitas y eso, entonces yo le dije “pongámosela en el bordito del comedor”, entonces la colocamos las dos con cinta, entonces llegó el niño y usted viera la felicidad de él, porque él sabe cómo se escribe el nombre de él, entonces él vio que decía su nombre, como ya él más o menos sabía leer más... entonces cuando él llegó y se quedó mirando la cartelera dijo “¡ay! aquí dice mi nombre”, entonces dijo “abuelita léame qué dice ahí, entonces le dije que su hermana le pidió que la perdonara en esa cartelera, “que si la perdonas porque te mordió y que ella promete no volverlo a hacer”, él

es muy sentimental y eso de una se le salió una lágrima y fue y la abrazó. (Relato de una abuela).

La narrativa es uno de los ejemplos que se pueden encontrar en los que las niñas y los niños usan recursos estético-creativos como mediadores de su afectividad, de sus emociones y de su capacidad para construir lazos relacionales; se puede reconocer también que las familias logran motivar el despliegue de la creatividad de las niñas y los niños. Los lazos que se construyen entre las niñas, los niños y sus agentes relacionales les permiten reconocer en sus relaciones fortalezas para construir conjuntamente sus sueños y deseos de futuro.

En los relatos de las niñas y los niños se evidencian sueños específicos que aportan a la construcción de paz, que se van haciendo realidad con acciones concretas. A continuación se expone el caso de dos hermanas de 9 y 11 años, cuya familia proviene del contexto de conflicto armado y ha vivido el fenómeno del desplazamiento, se relatará su proyecto de Construcción de Paz en el cuál han aportado a otras, otros y sus comunidades.

4.7 Un caso de creatividad para la construcción de paz

Dos hermanas, al igual que otras niñas y otros niños hicieron parte de esta investigación como agentes de transformación, participaron de los talleres creativos, entrevistas y adicionalmente se vincularon a un proceso de evaluación de proyectos de construcción de paz, donde niños, niñas y jóvenes evaluaron y aportaron al mejoramiento de diversas iniciativas. En uno de los talleres realizados uno de sus sueños fue nombrado en términos de dedicar la vida a la construcción de paz:

Cuando yo sea una persona grande yo quiero también ser, construir una fundación de paz, entonces yo aportaría primero luchando por mis padres porque ellos siempre me han ayudado y segundo cada vez enseñarles más de la paz (Relato de una niña de 9 años).

Durante la actividad de evaluación realizada en el marco de la Alianza Global para Niños, Niñas y Jóvenes en Construcción

de Paz, las dos niñas propusieron desarrollar acciones que aportaran a la construcción de paz llevando a su colegio y su comunidad algunas de las actividades que se realizaron durante los talleres del proyecto de investigación a la base del presente artículo. Posteriormente las niñas empezaron a multiplicar, transformar y apropiar este proyecto con diferentes juegos diseñados por ellas mismas, y con el acompañamiento de su mamá empezaron a realizar continuamente una actividad que en el proyecto hemos llamado “buzón de los afectos”², esta actividad particularmente fue una de las favoritas de las niñas y los niños durante el trabajo de campo y consiste básicamente en crear con ellas y ellos unos sobres con los nombres de cada participante, que incluyan una representación gráfica de lo que para cada quien es construcción de paz, y ubicarlos en una cartelera o en un espacio con ese título, “buzón de los afectos”, unas y otros

se escriben mensajes de afecto pensados desde el cuidado y el reconocimiento de las potencias presentes en los demás; y de esta forma fortalecen sus lazos relacionales y se permiten reconocerse como seres valiosos en las vidas de otras y otros. La actividad seleccionada por las niñas es una muestra más de la importancia de articular el afecto y la creatividad en los procesos de construcción de paz, debido a que el buzón de los afectos permite la expresión por diversos medios del reconocimiento y el afecto hacia las y los demás. Algunos niños y niñas expresaron su afecto a partir de la narrativa, mientras que otras y otros lo hicieron desde el empleo de dibujos u otras muestras creativas. Además del intercambio de mensajes y dibujos, esta actividad potencia expresiones creativas acerca de la paz, dado que cada persona diseña su sobre desde sus sentidos de paz mediante el uso de diversos materiales.



Las niñas llevaron a su escuela y su barrio diferentes actividades, programando un gran taller creativo de niñas y niños. Para este taller invitaron a los investigadores del proyecto para que les acompañaran y les aportaran a construir el taller, siendo ellas las líderes que crearon todo un espacio donde junto con sus pares aportaron

a la construcción de paz. Las motivaciones de las niñas para llevar a cabo estas acciones, van ligadas al despliegue de su creatividad como niñas líderes de su comunidad y de su afectividad hacia sus pares y su familia.

² Actividad retomada de la metodología implementada en el Proyecto Nacional Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz desarrollado por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.



Durante este encuentro las actividades favorecieron la solidaridad, el reconocimiento entre unas y otros, los potenciales del desarrollo humano se desplegaron desde el liderazgo de las dos hermanas, su mamá y sus pares. Estas actividades que las niñas llevaron a su comunidad impactaron la vida de otras y otros, este es un ejemplo de cómo las niñas y los niños que han vivido el contexto de conflicto armado,

o cuyas familias provienen de dicho contexto, pueden aportar a la construcción de paz desde la creatividad (presente en un escenario de su propia creación como este taller creativo) y la afectividad (que se evidencia entre las niñas y sus pares y entre las niñas y su madre) como recursos para crear escenarios y caminos donde la unión, la paz, la democracia y la reconciliación son posibles.



Como en el caso de estas dos hermanas, es posible construir conjuntamente ideas y procesos donde la paz es posible desde las potencias y los recursos de los niños y las niñas. Es importante brindar oportunidades para que ellas y ellos puedan aportar sus

propias ideas para materializarlas desde lo que para la niñez significa la paz, la democracia y la reconciliación. Las narrativas de las niñas y los niños que han sido afectados por el conflicto armado, dan muestra de sus capacidades para la transformación, desde el potencial creativo y el

potencial afectivo, como herramientas propias y colectivas para transformar sus realidades, evidenciando así que su postura frente a los procesos de construcción de paz, no es desde la victimización, por el contrario, son agentes transformadores, sujetos con capacidades para aportar a la construcción de una paz duradera en sus comunidades y en el país.

5. Conclusiones y comentarios finales

La creatividad expresada en las narrativas de las niñas y los niños provenientes del conflicto armado y en sus acciones orientadas a fortalecer los lazos comunitarios, es evidencia de la capacidad para construir un mundo diferente al que la violencia les ha mostrado. La orientación hacia los potenciales del desarrollo humano y la ampliación de los mismos favorece el reconocimiento de las fortalezas, los recursos y las potencias individuales y relacionales presentes en los niños, las niñas, sus familias y sus agentes educativos, que les aportan a la construcción cotidiana de la paz.

Como parte de los potenciales creativo y afectivo, la creatividad y la afectividad propician construir futuros distantes de la violencia, la proyección del futuro deseado permitió que las niñas, los niños y sus familias definieran acciones concretas para acercarse a dichos deseos y sueños e identificaran aquellas acciones y modos de relacionamiento que en el pasado y el presente les han permitido aportar a procesos de construcción de paz.

La creatividad se materializa desde las acciones cotidianas, los productos de la creatividad generan transformaciones en las dinámicas sociales. Los actos creativos no siempre implican productos artísticos, pero sí implican necesariamente resultados innovadores que permitan la existencia de nuevos caminos, como en el caso de los talleres de multiplicación realizados por las niñas participantes del proyecto, que llevaron sus reflexiones y aprendizajes a la comunidad.

La creatividad y la afectividad al presentarse de manera articulada, permiten construir nuevas posibilidades, porque la afectividad permite a la creatividad, convertir sus ideas e iniciativas en acciones concretas que se pueden construir

con otros y otras, como se manifiesta en las narrativas de algunos adultos participantes, quienes identifican que los niños y las niñas buscan formas creativas de transformar los conflictos, relacionando su creatividad con el afecto que existe en sus relaciones.

Las prácticas dialógicas que incorporan el lenguaje y los procesos relacionales generan realidades y posibilitan oportunidades cotidianas de relacionamiento donde la paz, la democracia y la reconciliación tienen cabida, como en las narrativas de niñas y niños que expresan momentos en los que transformaron los conflictos en nuevas posibilidades y formas de relacionarse con los otros y las otras.

La investigación permitió comprender la importancia de dar una mirada apreciativa a las realidades que viven las niñas y los niños, reconocer sus capacidades y favorecer la orientación hacia las potencias y recursos y en particular hacia los potenciales del desarrollo humano, manteniendo una apuesta por la creatividad y el afecto como posibilidades de creación de futuros de paz, democracia y reconciliación.

En este trayecto investigativo con niños y niñas también se pudo reconocer que muchas de las iniciativas de cambio y transformación en los escenarios de violencia, provienen de las iniciativas de las niñas y los niños; los investigadores, las familias y agentes educativos aportaron a la construcción y el desarrollo de dichas iniciativas, permitiendo que los niños y las niñas desplegaran sus potencialidades y sus recursos.

Es así como las iniciativas de niños y niñas cobran sentido frente a públicos y contextos relacionales significativos, razón por la cual en futuros estudios sería importante incluir en el análisis otras personas significativas en la vida de los niños y las niñas como lo son los agentes comunitarios y su grupo de pares, lo que pone de manifiesto que al provenir de contextos de conflicto armado y llegar a una ciudad se generan escenarios de socialización en los cuales es fundamental explorar y fortalecer el despliegue de los potenciales humanos para la construcción de la paz, la democracia y la reconciliación, que van más allá de los escenarios familiar y educativo.

Respecto a la política pública, en el momento histórico que atraviesa el país frente a los acuerdos de paz, se considera fundamental pensar los programas para la atención a las víctimas de conflicto armado, desde la apreciatividad y la generatividad, reconociendo las afectaciones pero también sus potencialidades y capacidades para transformar su realidad, evitando la revictimización. Esta postura puede favorecer los procesos de inclusión, socialización y la construcción de una paz duradera en el país.

Para la práctica pedagógica puede ser muy valioso y enriquecedor en contextos de conflicto armado, intencionar el trabajo articulado del potencial creativo y el potencial afectivo. Para otras investigaciones puede ser viable asumir una mirada desde las potencias y los recursos de las víctimas y no solamente en las carencias, de esta forma se fortalecerán los cambios logrados y las capacidades para transformar los escenarios de violencia en caminos posibles de construcción de paz.

Lista de referencias

- Alvarado, S. V. & Ospina, H. F. (2014). *Socialización política y configuración de subjetividades: Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales, Cinde.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), pp. 19-43.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C. & Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: Clacso.
- Alvarado, S. V. & Patiño, J. (2013). Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados. Manizales: Centro Editorial Cinde, ChildwatchUniversidad de Manizales.
- Bonsiepe, G. (1975). *Teoria e practica del disegno insustriale: Elementi per una manualistica critica*. Milán: Gustavo Gili.
- Cerda, H. (2006). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Certeau, M. (1990). *La invención de lo cotidiano: Artes de hacer*. México, D. C.: Universidad Iberoamericana.
- Contraloría de Bogotá (2012). Informe sectorial de atención a población en situación de desplazamiento en el Distrito Capital. Recuperado de: <http://www.contraloriabogota.gov.co/intranet/contenido/informes/Sectoriales/Subdireccion%20de%20evaluacion%20sectorial/Atencion%20a%20poblacion%20en%20situacion%20de%20desplazamiento.pdf>. Fecha de consulta: 11 de junio de 2015.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: LOM.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, D. C.: Universidad de Los Andes, Celso.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being*. New York: Oxford University Press.
- Gergen K. & Gergen, M. (2012). *Memory as discourse and the future of psychological research. The Scandinavian Psychological Association*, 40, pp. 31-35. Doi: 10.1111/j.1467-9450.1999.tb01439.x.
- Llobet, V. (2013). *Pensar la infancia desde América Latina: Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: Clacso.
- Martínez, V. (2005). *Podemos hacer las paces: Reflexiones éticas Tras el 11-S y 11-M*. Barcelona: Desclee de Brouwer.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Palma de Mallorca: Tebeos Dolmen S. L.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2013). La subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado colombiano: Una construcción social. En S. V. Alvarado & J. Patiño (eds.) *Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: Aprendizajes y resultados*. Manizales:



- Cinde, Childwatch, Universidad de Manizales.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. & Ospina, H. F. (2014). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. En V. Llobet (comp.) *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. & Ospina, H. F. (2016). *Entre la guerra y la esperanza: El lugar de la infancia en la construcción de paz en el contexto colombiano*. Bogotá, D. C.: Universidad Javeriana, Cinde.
- Ospina-Alvarado, M. C., Carmona-Parra, J. A. & Alvarado-Salgado, S. V. (2014). Niños y niñas en contexto de conflicto armado: Narrativas generativas de paz. *Revista Infancias Imágenes*, 13 (1), pp. 52-60.
- Rosas, R. & Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Schnitman, D. (2006). *Diálogos Generativos*. Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati, Editorial Dykinson.
- Valencia-Suescún, M. I., Ramírez, M., Fajardo, M. A. & Ospina-Alvarado, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: Niñas y niños en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1037-1050. Doi: 10.11600/1692715x.13234251114.
- Wellmer, A. & Gómez, V. (1994). *Teoría crítica y estética*. Valencia: Universitat de Valencia.

Referencia para citar este artículo: Guarín-García, L. F. & Castellanos-Obregón, J. M. (2017). Entre el juego y la agresión: normas y reglas del evento comunicativo lúdico en un contexto escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 193-205.

Entre el juego y la agresión: Normas y reglas del evento comunicativo lúdico en un contexto escolar*

LUISA FERNANDA GUARÍN-GARCÍA**
Universidad de Caldas, Colombia.

JUAN MANUEL CASTELLANOS-OBREGÓN***
Profesor Universidad de Caldas, Colombia.

Artículo recibido en noviembre 30 de 2015; artículo aceptado en febrero 22 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** La investigación tuvo como propósito comprender la agresión comunicativa entre estudiantes de cuarto grado de primaria. Nos enfocamos en el análisis de la agresión como un tipo de evento comunicativo que se desarrolla a través de normas de interacción e interpretación lingüística -verbales y no verbales- aprendidas y desarrolladas en comunidades de habla específicas.

A través de un ejercicio extenso de etnografía de aula realizamos un análisis de actos comunicativos entre los escolares, especialmente durante los juegos. Analizamos las normas de interacción e interpretación puestas en escena durante eventos comunicativos escolares y lúdicos, para conocer los procesos de articulación de los enunciados interpretados como agresivos por los niños y las niñas.

Los resultados señalan que en la dimensión comunicativa del juego escolar pueden surgir agresiones debido al manejo que los participantes hacen de las reglas y las normas comunicativas desarrolladas en el entorno cultural en el cual crecen e interactúan. El conjunto de competencias comunicativas aprendidas suele ser aprovechado para legitimar actos e interacciones agresivas de manera implícita, e incluirlo como parte de su cotidianidad escolar.

Palabras clave: Violencia comunicativa [1016], escuela [288], etnografía del habla [439], regla [912], norma [456], juego [133], interacción [80], comunicación [234] (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Between play and aggression: Norms and rules of playful communicative events in a scholastic context

• **Abstract (analytical):** This research aims to understand communicative aggression among students in the fourth grade. It is focused on an analysis of assault as a type of a communicative event

* **Artículo de investigación científica y tecnológica.** Este artículo presenta los resultados derivados de la investigación “Normas de interacción e interpretación de la agresión en contextos escolares”, presentada para optar por el título de Antropóloga, Universidad de Caldas 2015 (acta de sustentación de 9 de junio de 2015). Realizada entre febrero de 2014 y junio de 2015. Área: Ciencias Sociales. Subárea: Sociología. Etnografía.

** Antropóloga Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Correo electrónico: luisa.guarin.garcia@gmail.com

*** Antropólogo Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Comunicación Educativa Universidad Tecnológica de Pereira, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales. Profesor Universidad de Caldas. Correo electrónico: juan.castellanos@ucaldas.edu.co



that takes place through norms related to interaction and linguistic interpretation (verbal and non-verbal), which are learnt and developed within communities with specific languages.

Through developing an extensive ethnography of the classroom, the authors conducted an analysis of communicative actions, especially during play. The interaction and interpretation norms in place during school and play-based communicative events to identify the articulation processes of the statements interpreted as aggressive by the children.

The results show that in the communicative dimension of play in school aggressions can occur due to the use of communicative rules and norms by participants that are developed in the cultural setting in which they grow and interact. The set of communicative competencies that are learnt are often used to legitimize aggressive actors or interaction in an implicit manner, and are included as part of their daily experience of school.

Key words: Communicative violence [1016], school [288], ethnography of speaking [439], rule [912], norm [456], game [133], interaction [80], communication [234] (Unesco Social Science Thesaurus).

Entre o jogo e a agressão: Normas e regras do evento comunicativo lúdico em um contexto escolar

• **Resumo:** A pesquisa teve como objetivo compreender a agressão comunicativa entre os alunos da quarta série. Centra-se na análise de agressão como um tipo de evento de comunicação que ocorre através da interação e regras linguísticas de interpretação (verbal e não verbal) aprendido e desenvolvido em comunidades de fala específicos.

Através de uma extensa etnografia de sala de aula foi realizada uma análise de atos comunicativos entre escolares, especialmente durante os jogos. Analisamos as regras de interação e interpretação, colocadas em cena durante eventos comunicativos escolares e de lazer para conhecer os processos comunicativos de articulação das declarações interpretadas como agressiva pelas crianças.

Os resultados indicam que na dimensão comunicativa dos jogos escolares podem surgir agressões devido ao manejo que os participantes fazem das regras e normas comunicativas desenvolvidas no ambiente cultural em que crescem e interagem. O conjunto de habilidades de comunicação aprendidas são frequentemente explorados para legitimar atos e interações implicitamente agressivas e incluí-los como parte de seu cotidiano escolar.

Palavras chave: Violência comunicativo [1016], Escola [288], Etnografia do que se fala [439], regra [912], norma [456], jogo [133], interação [80], comunicação [234] (Thesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción -2. Metodología -3. Reglas ónticas, deónticas y reglamento del evento comunicativo lúdico. -4. “Saber jugar” más allá del reglamento de juego. -5. El teléfono roto. -6. El caso de los “lances”: Los límites entre el juego de contacto y la agresión física. -7. El juego que no es juego. -8. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

La violencia en las escuelas ha sido tratada como un fenómeno social emergente en las instituciones educativas de todo el mundo, y ha encendido las alarmas de entidades internacionales que, en colaboración con docentes, psicólogos e investigadores, han intensificado esfuerzos para conocer las manifestaciones, los factores de riesgo y las

posibles relaciones entre la violencia social y familiar con esta violencia presente en contextos escolares. Dicha preocupación fue expresada unánimemente en el 6° Congreso Mundial sobre Violencia en las escuelas y Políticas Públicas. De la violencia al bienestar escolar (VV. AA., 2015). El tema ha sido abordado por varias concepciones y perspectivas, de las cuales se destaca el conflicto que, en los contextos escolares, es caracterizado por un

desbalance de poder -no tan fuerte como en el caso del bullying-, en el cual la agresión puede ser bidireccional, es decir, no hay una víctima ni un victimario recurrente y es más cotidiano en las instituciones educativas (Chaux, 2012, p. 39).

En Latinoamérica el fenómeno comienza a ser reconocido como objeto de estudio concreto a comienzos de la década de los ochenta (Kaplan, 2006) en países como Chile, Argentina, Brasil y Colombia, principalmente. En estos países, dicho fenómeno ha sido vinculado particularmente con una serie de términos como violencia (Chaux, 2002), violencia escolar, bullying (Olweus, 1998), agresión, intimidación o conflicto, utilizados frecuentemente para referirse a este tipo de fenómenos, presentes en escuelas y colegios públicos y privados. En Colombia, se han adaptado estos términos y se los ha asimilado como parte del análisis de las problemáticas de la convivencia escolar.

Un pionero en este tipo de estudios es el psicólogo Chaux (2012), quien propone una diferenciación clara de ellos, que expresan un punto de vista específico sobre este problema social. En este sentido, el *bullying*, cuyo origen se encuentra en los estudios y las investigaciones noruegas (Olweus, 1998), es entendido como una agresión física, psicológica, relacional, directa o indirecta realizada de forma repetida y sistemática, teniendo como característica el desbalance de poder entre quien la realiza y quien recibe la agresión (Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina & Vega, 2011). Por otro lado, la violencia escolar hace referencia a otras violencias en la escuela, es decir, a comportamientos como el pandillaje, el microtráfico, la prostitución y el hurto principalmente. Por último, el conflicto, que en los contextos escolares está caracterizado por un desbalance de poder -no tan fuerte como en el bullying-, en el cual la agresión puede ser bidireccional, es decir, no hay una víctima o victimario recurrente y es más cotidiano, pues es parte de la interacción entre los miembros de la comunidad educativa (Chaux, 2012, p. 39). En la investigación sobre la violencia escolar, se suele hacer énfasis en las agresiones más visibles, entre las cuales una de las más

recurrentes es la agresión física, y a ésta le siguen la relacional, la verbal y la no verbal (Chaux, 2002, p. 45, Paredes et al., 2011, p. 763).

En este sentido, construimos una propuesta de investigación que permite conocer las dimensiones culturales y comunicativas de los conflictos entre escolares -cuya agresión no es sistemática ni repetitiva-, y el análisis de las interacciones que pueden ser interpretadas como agresivas por los niños y las niñas que participan en la cotidianidad escolar. Partimos del supuesto de que los conflictos tienen una base cultural, lingüística y comunicativa, antes de volverse acciones de violencia e interacción física. Por ello, proyectamos esta investigación mediante el análisis de la problemática de la interacción comunicativa, teniendo en cuenta la descripción detallada de elementos comunicativos, situaciones, participantes y normas en las interacciones detectadas como agresivas por los escolares.

Enfocamos la investigación en la agresión escolar como parte de la resolución de conflictos y de la interacción cotidiana de los niños y las niñas. Nos planteamos como objetivo la comprensión de la agresión mediante la identificación de las normas de interacción y de interpretación del habla (Hymes, 1972) utilizadas por los escolares en sus intercambios comunicativos verbales y no verbales. Creemos que la interpretación de un acto comunicativo como agresivo está asociado al conocimiento y el uso social de las normas comunicativas, que regulan la interacción entre los niños y las niñas, con quiénes, cómo y dónde interactúan, y además ofrecen un marco de referencia común que permite interpretar lo dicho y lo no dicho. Estas normas del habla hacen parte del modelo de análisis de la Etnografía de la comunicación propuesta por Hymes (1974) y desarrollada por otros autores (Pardo, 1998, Kaplan-Weinger & Ullman, 2015). Este enfoque etnográfico microsociológico analiza la comunicación teniendo en cuenta todos los elementos que conforman el contexto, participantes, escenarios, códigos y contenidos de los mensajes, que son aspectos indispensables para analizar los conflictos y las situaciones presentadas en la institución educativa.

A partir de esta perspectiva presentamos una investigación que permitió estudiar las dimensiones comunicativas de los actos que pueden ser interpretados como agresivos, los cuales pueden aparecer como desencadenadores de interacciones violentas entre las personas que participan en la cotidianidad escolar. A partir de un enfoque comunicativo (Rizo, 2009), realizamos un acercamiento a la agresión escolar a través del análisis de los actos comunicativos en el aula y en los juegos autónomos (Rivero, 2012), principalmente centrado en cómo los niños y las niñas definen sus normas de interacción e interpretación, y le dan una explicación situacional y relacional a la interacción.

Una de las actividades seleccionadas para el análisis de los intercambios comunicativos entre estudiantes de grados de básica primaria fue el juego como evento recurrente y como modo de interacción. La dimensión lúdica del espacio escolar permite destacar el carácter independiente, cultural e informal de los procesos comunicativos. Se orienta a identificar cómo los participantes crean y utilizan las reglas, así como los diferentes usos del lenguaje útiles al establecer nexos con la agresión comunicativa. En el juego, los niños y las niñas manejan las reglas y normas comunicativas para legitimar, para aumentar la diversión y para encubrir actos agresivos de manera implícita, además de tramitar estos eventos como parte de su cotidianidad (Rivero, 2012, Brenes-Peralta & Pérez-Sánchez, 2015).

2. Metodología

El diseño de la investigación fue de corte cualitativo, de carácter etnográfico. Este tipo de acercamiento metodológico nos permitió comprender la agresión escolar según los contextos y normas de habla utilizadas en el juego por los niños y las niñas en el aula y durante los recreos. Lo desarrollamos especialmente con niños y niñas de cuarto grado en un colegio público de la ciudad de Manizales, Colombia.

La información recolectada a partir de la observación e identificación de situaciones, eventos y actos comunicativos registrados en el aula, la organizamos posteriormente en

registros de transcripciones de aquellos actos de habla observados en campo, los cuales analizamos a partir del modelo Speaking por sus siglas en inglés: Science, Participants, Ends, Acts sequences, Key, Instrumentalities, Norms, Gender (Hymes, 1974). Este modelo se mostró como un instrumento útil a la hora de establecer las diversas partes que componen el intercambio comunicativo, concentrándose específicamente en la identificación y comprensión de las normas de interacción e interpretación, en los participantes, en los códigos -verbales o no verbales- y en los escenarios; aspectos fundamentales del contexto comunicativo que intervienen directamente la comprensión de los contextos de producción de la agresión escolar.

Además de este análisis de intercambios comunicativos recopilados realizamos una descripción y clasificación de los juegos en los que participaban los niños y las niñas. Dimos una particular importancia al juego, pues ocupa gran parte del tiempo y de las interacciones entre los escolares.

El propósito del análisis de la interacción comunicativa presente en el juego fue entender las reglas de juego y las normas comunicativas que intervenían en su producción y comprensión. Estos análisis y descripciones cualitativas nos permitieron evidenciar las normas de interacción e interpretación, las formas verbales y no verbales de comunicación que pudiesen ser interpretadas como agresivas en el contexto escolar.

3. Reglas ónticas, deónticas y reglamento del evento comunicativo lúdico

El juego escolar es concebido en este estudio como un evento comunicativo (Hymes, 1972) en el cual se dan intercambios y usos lingüísticos particulares, mediados por las reglas y características de dicha actividad; un evento comunicativo que impone una serie de códigos y legislaciones co-creadas por los participantes y ajustadas voluntariamente a una convención que permite el mutuo entendimiento y desarrollo del juego. Si alguna regla o algún uso lingüístico del juego no son comprendidos completamente por sus participantes, la

actividad lúdica se rompe o pierde su sentido de competencia o diversión. Así, es posible identificar y contrastar las reglas y normas susceptibles de análisis comunicativo.

Para empezar, es necesario realizar una distinción entre las normas de interacción e interpretación, las reglas de juego y el reglamento. En este sentido, Gregorio Robles (1988) define la regla como un conjunto de expresiones lingüísticas convencionales orientadas a dirigir u orientar directa o indirectamente la acción humana. La regla es una proposición y sólo existe en el momento que adquiere un carácter lingüístico (Robles, 1988, p. 96).

Con el propósito de comprender la noción de regla en relación con el juego, el autor propone el concepto de *ambiente óntico práctico*, con el que hace referencia a un sistema en el que la regla tiene significado. Sin este sistema de soporte proposicional la regla no tiene ningún sentido (Robles, 1988, p. 97). En otros términos, el juego es un contexto específico de realización de las reglas que hacen posible la acción lúdica.

En el juego, como *ambiente óntico práctico*, se desarrollan y ejecutan diferentes reglas. Robles (1988) distingue tres clases de éstas: técnicas, deónticas (normas) y ónticas. Las reglas técnicas son aquellas que exigen un comportamiento entendido como necesario, es decir, procedimientos para la ejecución de la actividad lúdica; por ejemplo, en el caso del baloncesto driblar a los jugadores contrarios mientras se recorre el campo de juego. En oposición a ellas se encuentran las reglas deónticas o normas, que exigen un comportamiento entendido como debido pero no como necesario, que están caracterizadas por la palabra “deber”. Por ejemplo, lanzar el balón de baloncesto contra el tablero del oponente. Las reglas anteriores se dirigen directamente a la acción.

Por último, están las reglas ónticas que no se dirigen a la acción de manera directa sino indirectamente, pues son las encargadas de definir el espacio-tiempo, los sujetos y las condiciones de juego. Estas reglas se expresan mediante el verbo “Ser” (Robles, 1988, p. 100). En este caso, las proposiciones lingüísticas creadoras de las condiciones de la acción, de los

espacios y tiempos de juego y de los elementos necesarios para su convención, son requisitos para realizar la actividad lúdica.

En el análisis del juego, como evento comunicativo, se destacan las reglas ónticas, encargadas de definir el espacio-tiempo del juego, y las deónticas, relacionadas con el propósito, las cuales configuran las reglas de juego, ya que en conjunto crean la estructura que lo constituye y permite su funcionamiento, coordinado por las reglas técnicas, que son equiparadas con el reglamento que establece los límites y los modos de jugar.

4. “Saber jugar” más allá del reglamento de juego

El conocimiento del reglamento y de las reglas de juego es necesario para quienes se interesen en jugar cualquier juego. Sin embargo este aspecto no es el único, pues “saber jugar” va más allá de conocer las reglas que rigen la actividad lúdica: implica conocer las normas que rigen la comunicación al jugar. En el juego, se crean intercambios comunicativos particulares que deben ser comprendidos por los jugadores o jugadoras de manera implícita, pues no están relacionados directamente con el reglamento, aunque son necesarios para ser competentes en el juego; por ejemplo, la elección de los compañeros o las estrategias que se originan producto de los intercambios comunicativos de los jugadores o jugadoras.

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso diferenciar entre reglamento y reglas del juego, y aquellas normas implícitas de la actividad lúdica como evento comunicativo, es decir, las normas de interacción e interpretación comunicativa. Las normas de interacción están relacionadas con los mecanismos de regulación de las interacciones, conductas y propiedades específicas que se vinculan con el habla; por ejemplo, cuándo dirigirse a alguien, cuándo interrumpir a alguien, y la duración de los turnos (Hymes, 1972, p. 16). En el juego, es posible preguntarse por estas normas implícitas: ¿Quiénes pueden jugar? ¿Con quiénes no se puede jugar? ¿Cuándo y en qué lugares se puede jugar? ¿Cómo se puede jugar? Estas cuestiones se definen en la interacción comunicativa y no en la reglamentación de la actividad.

Las normas de interpretación incluyen el sistema de creencias, representaciones y costumbres socioculturales guiados por el sentido común; constituyen un marco de referencia compartido que permite interpretar adecuadamente lo dicho y lo no dicho. Son los mecanismos en que se basan la cortesía: las presuposiciones, y que permiten adelantar los procesos de inferencia para conocer e interpretar las intenciones de los demás (Tusón, 1997, p. 35). Estas normas dependen de las normas de interacción porque, en función de los participantes de una situación, de los tonos con los que se dirija la comunicación, del contenido del mensaje, de los turnos en que se realice y del contexto de comunicación, proporcionan las informaciones necesarias para la interpretación de un mensaje.

Para desarrollar un acercamiento a las fuentes comunicativas de la agresión en contextos de juego escolar proponemos realizar un ejercicio descriptivo de tres juegos observados en diferentes contextos de la cotidianidad estudiantil para distinguir el reglamento, las reglas de juego y las normas comunicativas que se encuentran implícitas en cada evento comunicativo lúdico; y, a partir de ellas, de sus maneras de uso y de las competencias reglamentarias, identificar las fuentes de la producción de las agresiones.

5. El teléfono roto

El “Teléfono roto” es un juego que consiste en pasar un mensaje corto voz a voz, susurrando en el oído del compañero o compañera siguiente. Para ello los jugadores y las jugadoras deben estar ubicados formando un círculo, y preferiblemente sentados; quien esté al lado del compañero o compañera que inicia la cadena de mensajes, debe decir al compañero siguiente qué le escuchó al compañero o compañera anterior, y así sucesivamente hasta terminar la cadena. El juego se puede realizar en ambas direcciones, pero no simultáneamente. Antes de comenzar a pasar los mensajes, se elige quién va a dar el primer mensaje y en qué dirección comenzará a circular. No hay límite de participantes, la única condición es susurrar el mensaje tal cual fue escuchado. Los encargados

o encargadas de emitir los mensajes lo hacen con o sin consentimiento de todos, simplemente por ser los primeros en decir el mensaje o auto-asignándose el turno. Algunas veces, los turnos son convenidos entre los participantes. La ronda termina cuando el mensaje es pasado hasta el último jugador o jugadora, quien debe decir lo que escuchó en voz alta y así corroborar la coincidencia del mensaje con el que fue dicho al inicio del juego. El teléfono se considera roto si hay diferencia entre el mensaje original y el último.

El reglamento de esta actividad lúdica puede resumirse así: conformar una ronda entre los sujetos participantes, establecer unos turnos para difundir el mensaje, susurrar el mensaje lo más claramente posible en el oído del compañero o compañera siguiente en la cadena según la dirección estipulada inicialmente, no interrumpir la cadena hasta que el último jugador o jugadora reciba el mensaje, no repetir el mensaje una vez dicho y, por último, decir el mensaje que fue entendido a lo largo de la cadena en voz alta para verificar que sea el mismo con el que se inició la partida. Después de decir el mensaje en voz alta se puede reiniciar el juego con otro mensaje. Las reglas mencionadas son de carácter técnico, pues requieren un comportamiento necesario.

Las reglas ónticas, en este caso, son: escuchar y pronunciar bien el mensaje, manejar una exclusividad en la comunicación entre emisor y receptor, continuar la transferencia del mensaje en la dirección acordada. Estas reglas definen y estructuran el juego al orientar las acciones de los participantes a un fin determinado, que es entendido como regla deóntica: en este caso, entregar un mensaje claramente, además de crear un contexto lúdico, un *ambiente óntico práctico*.

Las normas de interacción de este juego en particular deben ser analizadas en el contexto de clase donde fue observado; para ello se reconstruye la situación mediante un breve relato etnográfico:

“Me senté en el suelo y a mi lado comenzaron a sentarse algunas niñas. La actividad en la que supuestamente estábamos consistía en realizar una guía en la clase de inglés, el taller estaba

compuesto por una sopa de letras. Las niñas querían hablar conmigo, preguntarme cosas, otros dos niños llegaron y se sentaron también.

Una de las chicas, Paula, me dijo que por qué no jugábamos algo. Yo le dije que estaba bien, pero que debíamos trabajar simultáneamente. Ella me dijo que quería jugar teléfono roto y al parecer sus compañeros estaban de acuerdo. Le dije entonces que por cada dos palabras que encontráramos en la sopa de letras jugábamos una ronda. Ella me dijo que estaba bien, y que yo empezara a pasar el mensaje. El juego comenzó. Yo comencé con el mensaje pasándolo hacia mi derecha: 'Mi gato se llama Pepe'.

El juego estaba integrado por Paola¹, Antonia, Paula, Jéssica, Pablo y Simón” (Registros de campo, p. 3, línea 22-29).

Una de las normas de interacción de este juego está relacionada con el espacio-tiempo de ejecución, pues se realiza regularmente en un contexto de interacción grupal distendido. En este caso, se realiza al interior de otro evento: la clase de inglés. Los participantes y las participantes proponen la realización del “teléfono roto” en esta clase, pues la docente encargada sugirió actividades que pudieran desarrollarse en grupo tratando de que se suscitara conversaciones entre los escolares. Esta invitación permitió iniciar un juego verbal que no llamó la atención de la docente. El juego así realizado ocupó el lugar de la clase, asunto que puede presentarse con alguna regularidad, pero mantiene la estructura y las normas de interacción escolar. Por eso, en esta interacción, dos ámbitos de normatividad lingüística ordenan el espacio-tiempo de su realización. Continuemos con el relato:

“El juego fue transcurriendo, el siguiente mensaje era emitido por Paula

- Paula: (Susurrando) Paula, Jéssica, Paola y Antonia... Son buenas amigas. (Cubriendo con las manos mi oreja y su boca).

- Luisa: Repetición del mensaje.

- Simón: Repetición del mensaje... hasta llegar a Pablo.

- Pablo: (En voz alta) “Paula, Jéssica, Paola y Antonia, son las mejores amigas”

- Paula: (En voz alta y entre risas) “Nooo, son buenas amigas, no las mejores amigas”

(Registros de campo, p. 4, línea 41-46).

En este caso, la norma de interacción identificada tiene que ver con los participantes del juego; en este fragmento puede anunciarse la relación amistosa que sostienen las participantes. La pauta es compartir el juego con quienes sostengo una relación de afinidad, quienes comprenden los mensajes emitidos en la cadena del “teléfono roto”, debido a la cercanía corporal que necesita el susurro, el contacto íntimo que implica sostenerse para mantener el mensaje en secreto. La elección de los jugadores y jugadoras está implícitamente relacionada con las relaciones interpersonales de los estudiantes y las estudiantes; son ellos y ellas quienes prefieren definir con quiénes jugar, en qué orden o en cercanía de quién estar o no. En este sentido, marcan la interacción comunicativa restringiendo el evento a un grupo particular.

“El juego continuó, pero los mensajes no llegaban hasta mí de la misma manera, es decir, por medio de la cadena del teléfono roto. Los escuchaba cuando los chicos los decían en voz alta.

-Paola le dice a Antonia: “LINA es una boba, agüevada”.

-Antonia: (En voz muy alta) LINA ES UNA BOBA, AGÜEVADA, TONTA.”

(Registros de campo, p. 5, línea 62-65).

En este punto del juego, estas chicas rompieron la regla técnica que indica que el mensaje debe ser susurrado y repetido a través de la cadena de jugadoras y jugadores. El romper la regla de juego es una norma de interacción asumida por los participantes para reorganizar la conducta comunicativa, es decir, cambiar el orden y el propósito del juego, cambiar los turnos de habla, la tonalidad de los mensajes y enunciar en voz alta un mensaje dirigido a otra compañera que no hace parte del juego. Es así como logran transformar el juego en un intercambio comunicativo indirecto, en el cual abiertamente proponen un mensaje que se

¹ Todos los nombres son ficticios.

supone era parte de la confidencia del “Teléfono roto”. De este modo, convierten un juego que ligaba a un grupo particular de niños y niñas en una declaración pública para el salón de clase, que es escuchado y comprendido por quienes no participan en dicho evento.

En este caso, la transgresión de una regla de juego no implica un fallo en la interacción comunicativa de la actividad lúdica; al contrario, es comprendida como una norma de interacción de los sujetos participantes, quienes la entienden y ejecutan en su conducta comunicativa como parte del juego.

“Al ver que el juego estaba “fuera de control” les propuse jugar pero con canciones, para no tener problemas con la docente encargada de la clase, ni con Lina. Entonces Pablo dijo

Ah, listo profe, yo me sé una canción. Lina es una puta, perra, prostituta... (PPF. PPF... Imitando las improvisaciones hechas con la boca por los cantantes de Rap, Subiendo y bajando sus manos al ritmo de lo que decía)”

(Registros de campo, p. 6, línea 77- 80).

Con este breve ejemplo, es posible considerar que existen comunidades comunicativas y comunidades lúdicas particulares, con distinto grado de competencia; los niños y las niñas son capaces de transformar las normas de interacción según los nuevos requerimientos del juego, adaptando su intercambio comunicativo y conservando en él sus propias conductas y usos de habla, de acuerdo con el mensaje que quieren expresar. De esta manera, los participantes componen sus propias normas de interacción comunicativa, que pueden coincidir con las reglas de juego o, al contrario, fragmentarlas para construir otras, acordes con sus nuevos objetivos. Como en el caso narrado, donde el ideal del “teléfono roto” ya no era pasar un mensaje susurrado por una cadena de jugadores y jugadoras, y al final evaluar su precisión, sino emitir mensajes en voz alta, dirigidos a una estudiante que no participaba en el juego. Pero aun así, para los jugadores y jugadoras, eso estaba implícitamente permitido en la ejecución del juego, era una norma de interacción aprendida o desarrollada que hacía flexible la regla de

juego para todos los jugadores y jugadoras que lo reconocían como tal, es decir, que “sabían jugar”.

El manejo implícito de la norma de interacción está conectado con la interpretación de los mensajes emitidos por los sujetos participantes de este juego. En este caso, las normas de interacción de los integrantes del juego, mediadas por sus relaciones interpersonales, turnos y tonos de habla comprendidos entre sí, permiten la comprensión de los mensajes emitidos a Lina -la compañera que no se encontraba jugando- en el evento comunicativo del acto lúdico.

“Finalizada la clase, la profesora directora de grupo ingresó al salón y alcanzó a escuchar a Lina.

-Lina: Profe mire que ellas y Pablo (señalaba a los nombrados con su mano derecha), estaban diciendo cosas que yo... yo no sé qué, que era una boba, que no sé qué, mientras jugaban con esa muchacha” (Mirándome fijamente)

(Registros de campo, p. 6, línea 91-92).

Lina, que no está jugando, interpreta estos mensajes como una agresión verbal directa más allá del juego de sus compañeras y compañeros, quienes comprenden el acto comunicativo emitido hacia Lina como parte del juego de “teléfono roto”; están intercambiando un mensaje, cumpliendo uno de los propósitos del juego. Para ambas partes, el acto comunicativo es ofensivo, tienen un marco de referencia común que permite identificarlo como tal. No obstante, la norma de interpretación varía, pues los participantes del “teléfono roto” quienes comprenden el mensaje emitido a Lina en un nivel comunicativo lúdico, inmerso en el juego. En este caso, la norma de interpretación del juego lo incluye como parte de sí, mientras que para Lina, que se encuentra en otro contexto comunicativo, no lúdico, la norma de interpretación le indica agresividad en el intercambio de mensaje, comprendiendo así el acto como una agresión verbal dirigida a ella.

6. Los “lances”: Los límites entre el juego de contacto y la agresión física

Otra rutina lúdica observada que permite el análisis de las normas de interacción y

de interpretación comunicativa es el juego denominado “Lances”, que consiste en tocar el cuerpo del contrincante con la mano como si se tuviese un puñal. Puede ser un juego de parejas o grupal; la condición es que los grupos tengan la misma cantidad de integrantes, casi siempre hombres, para que la lucha sea pareja, uno contra uno. Este juego presenta tres modalidades:

- Raya: en donde ambos participantes juntan los pies en una línea común. No pueden separar los pies y deben tocar la parte superior del cuerpo del oponente; la cabeza, el tronco, los brazos o las manos. No pueden tocarse las piernas. Los participantes pretenden tener en sus manos un puñal ya sea en la mano derecha o izquierda, dependiendo de la habilidad del participante. El objetivo es tocar al otro y esquivar al oponente. Es un juego que implica rapidez. Al tocar al oponente solo una vez, se elimina del juego.
- Poste o columna: los participantes pueden tener sus pies separados y dar una distancia corta entre ellos. En este caso ambos o solo uno puede tomarse del poste o columna para usarlo como escudo o distractor con su oponente.
- Libre: en esta modalidad no hay elementos que sirvan de escudo o líneas que obliguen a los participantes a mantener sus pies juntos. La partida empieza definiendo la modalidad del juego -raya, libre o poste-. No hay turnos para empezar, es simultáneo.

Las reglas técnicas son, en este caso: no despegar el pie del pie del compañero, no tocar las extremidades inferiores del oponente, al primer toque se debe dejar de luchar, no dar más de un golpe después de haber tocado al compañero la primera vez, mantener una distancia media con el oponente.

En cuanto a las reglas ónticas se destacan: el uso de una línea o de un poste como parte del juego, definir el espacio donde se va a dar el encuentro, establecer la modalidad y elegir las parejas de contrincantes. Por último, las reglas deónticas de este evento comunicativo lúdico se sintetizan en: tocar al contrincante sólo una vez, en las partes estipuladas según la modalidad y jugar uno contra uno, así como finalizar la partida con el enunciado “lo partí”, para que quede constancia del primer toque y por ende de la victoria.

Este juego competitivo propone una interacción directa entre los participantes retados en el juego, razón por la que las normas de interacción comunicativa son de carácter individual; se establecen entre los participantes, quienes acuerdan la modalidad de juego y el lugar de su ejecución. La mayor parte de la interacción comunicativa en este juego es no verbal, pues son los gestos, movimientos y toques con el cuerpo los que marcan los intercambios comunicativos.

“Descanso, pasillo del primer piso, cerca de la cancha:

-Jaime: [está en posición con sus manos y juntando el pie de apoyo con el de su compañero] listo pues papi (entre risas).

-Niño de 5º: [Mueve sus manos rápidamente imitando tener un puñal y da el primer acercamiento].

-Jaime: [reacciona rápidamente, le da un golpe en el pecho a su oponente. Como si le estuviese clavando un chuchillo, es esa la posición de la mano] (entre risas), lo partí, may.

-Niño de 5º: todo bien (entre risas), es que usted es muy rápido”.

(Registros de campo, pp. 95-96, línea 625-626).

Ambos participantes están inmersos en el contexto del juego, por lo tanto su interacción comunicativa está en función de esta actividad lúdica, lo que influye en la interpretación de los actos comunicativos no verbales que se dan en su interior. En este caso, la norma de interpretación hace que los jugadores asimilen los golpes como parte del juego y no como una agresión física. Los niños conocen los golpes, que son asumidos como mensajes según los propósitos del juego. La norma de interacción convencional influye en la interpretación del acto comunicativo, no como una agresión, sino como un comportamiento guiado por el reglamento del juego.

La interpretación de este juego puede variar cruzando el límite entre el juego y la agresión, cuando uno de los miembros del juego aumenta la intensidad de sus movimientos y da más de un golpe fuerte a su oponente. Así, además de romper una regla deóntica del juego, cambia la interacción comunicativa del evento, cuya

consecuencia es comprender el mensaje no verbal como un ataque que supera el nivel comunicativo lúdico, llegando a un nivel comunicativo agresivo.

7. El juego que no es juego

El último juego, “el boleo”, enmarca la estrecha relación entre las normas de interacción y las normas de interpretación del evento comunicativo lúdico. Con esta relación, se logra constituir un juego con su propia normatividad para una parte de los participantes, mientras que para los otros puede ser leído como un acto agresivo.

El “boleo”, como lo llaman los niños y las niñas, es un juego realizado por los estudiantes de 4.1 y 4.2², iniciado por un pequeño grupo de niños que tomaron el balón con el que jugaban “quemado” algunas niñas del grado 4.2. Esta actividad es propuesta como juego para quienes toman el balón y lo pasan a otros compañeros que se unen en la dinámica con el fin de que ninguna de las niñas lo atrape nuevamente. Cuando una de las chicas intenta recuperar el balón, los otros chicos hacen amagues de devolvérselo y lo pasan a otro compañero. El objetivo de las chicas es recuperarlo y por eso se atraviesan e intentan tomarlo de las manos de quienes lo tomaron. Miremos la acción:

“Estábamos en clase de Educación física, faltaban algunos minutos para que iniciara el descanso, ya se habían guardado todos los balones, excepto el de Jéssica, quien le había pedido prestado el balón al profesor para continuar jugando “Quemado” con algunas de sus compañeras.

Sonó el timbre, ya la mayoría de niños estaban en el patio, se alcanzaban a distinguir algunos niños de 4.1.”

“Niños 4.1: (se lanzaban el balón de un lado a otro entre ellos esquivando a las niñas que se les acercaban. Movían el balón con la intención de entregárselo, pero en realidad se lo pasaban a otro compañero).

(Se escuchaban risas y comentarios como eso, pásela, pásela rápido, no sea marica)” (Registros de campo, p. 63, línea 521).

La partida no es convencionalmente definida, por tanto no hay una estructura de juego compartida, lo que hace que “el juego” creado por unos chicos que toman el balón abruptamente de manos de las chicas de 4.2, no sea comprendido como juego por ellas. Existe entonces una incompatibilidad en las normas de interacción entre unos y otros participantes, pues las niñas del grado 4.2 no pretendían integrar a los niños del grado 4.1 a su grupo de juego; y los chicos no tenían como objetivo unirse al evento comunicativo lúdico de “quemado”.

No obstante, los niños del grado 4.1 proponen un nuevo evento comunicativo lúdico y unas nuevas normas de interacción, a partir de lo cual se ven integradas las niñas, no con la intención de jugar, sino de recuperar su balón, lo que para los niños es un juego no voluntariamente aceptado por ellas, pero del cual participan constituyéndolo como actividad lúdica en la medida en que tiene un objetivo común -mantener el control del balón-. En esta medida, se hace reglamento, pues los chicos deben pasarla únicamente entre ellos para evitar que sea atrapado por las chicas, quienes se convierten en adversarias, contribuyendo en la continuación del juego que los niños crean con el fin de agredir, según la interpretación dada por las chicas.

- Luisa: me lo pasas porfa, (extendí mis manos)

- Niño 4.1: (lanzándolo hacia mí suavemente)

Después de recuperar el balón en la cancha de baloncesto, Jéssica me comenta:

- Jéssica: si ve profe cómo nos lo quitan y es solo por molestarnos (mientras recibía el balón de mis manos)]”.

(Registros de campo, p. 64, línea 523).

Así, las niñas comprenden el juego que están forzadas a jugar, entienden las reglas del juego, pero no comparten las normas de interacción de los otros participantes, que las convierten en contrincantes sin tener en cuenta su voluntad de jugar e integrarse. Es más, su objetivo no es proponer un juego conjunto, simplemente irrumpir en el evento comunicativo lúdico y conformar uno aparte excluyendo a las niñas que conocen el mensaje implícito del juego: “es solo por molestarnos”.

2 Los niños del mismo grado son divididos en dos grupos nombrados 4.1. y 4.2.

De este modo, se observa cómo las normas de interacción e interpretación del evento comunicativo lúdico pueden estar relacionadas o no con el reglamento del juego como tal. En algunos casos, las normas de interacción pueden conciliarse con el reglamento, como en el caso de los “lances”, donde el reglamento influye directamente en la interacción comunicativa de los jugadores. O, por el contrario, redefinir las reglas de juego, convirtiendo una infracción al reglamento en una norma de interacción comprendida por todas las personas participantes, redireccionando completamente los propósitos del juego, como en el caso del “teléfono roto”; e incluso conformar un juego y su reglamento teniendo normas de interacción completamente diferentes que condicionan la interpretación del evento lúdico, como en el caso del “Boleo”. Tenemos entonces que las normas de interacción comunicativa están implícitas en la dinámica del juego y son creadas por los jugadores y jugadoras inmersos en el evento comunicativo.

Por otro lado, las reglas de juego y el reglamento también son manipulados de forma variada por los sujetos escolares, quienes lo flexibilizan con el fin de volver “lícita” o “válida” una agresión comunicativa. También utilizan el incumplimiento de las reglas técnicas para alegar una conducta agresiva por los participantes en el juego, justificando así una reacción de quien recibe la primera agresión física o verbal. Es así como los niños y las niñas utilizan el juego como una forma de agresión comunicativa, permitida en el contexto de interacción de los estudiantes y las estudiantes, que supone un acto separado de la vida real, lo que permite desmentir, disfrazar y justificar la agresión entre pares.

En síntesis, partiendo de las situaciones presentadas que se relacionan con juegos verbales como el “teléfono roto”, y físico como “los lances” o el “boleo”, se puede considerar que las normas de interacción e interpretación condicionan el evento comunicativo lúdico. Esto se realiza cuando las reglas son construidas convencionalmente por el grupo de participantes, que pueden crear nuevas reglas de juego o adaptarse a las existentes. De esta manera logran redefinir los límites del juego

que no dependen del reglamento, sino de la interacción comunicativa y de los propósitos circunstanciales de los participantes. Dichas normas están relacionadas con los intercambios comunicativos del juego y, especialmente, con el hecho de “saber jugar”. Estas normas pueden coincidir con las reglas de juego o ir en contravía, lo que crea nuevas formas de interacción, cambiando la conducta y el uso del habla de los participantes y las participantes (Rivero, 2012).

A diferencia de las reglas de juego explícitas en la realización de la actividad, las normas de interacción e interpretación comunicativa se encuentran implícitas en el juego y son reconocidas, manipuladas y creadas por los participantes que intervengan en el evento comunicativo lúdico, estableciendo los límites del juego, su validez y su contenido agresivo u ofensivo. El juego deja de ser juego cuando se transgreden las normas de interacción establecidas, por ejemplo, el aumento en la intensidad y la fuerza de los golpes en un juego de lances, la inclusión indirecta de un participante en un evento comunicativo lúdico que no comparte el mismo contexto el mismo nivel comunicativo y la interrupción abrupta de un juego restringido a determinado grupo, son mecanismos de agresión física o verbal, que son interpretados como tales según el contexto que guía las normas de interpretación comunicativa. Así, el juego además de ser un evento comunicativo lúdico, es un contexto donde la agresión comunicativa es interiorizada como parte de su realización.

8. Conclusiones

El juego es uno de los eventos comunicativos con mayor presencia en el contexto escolar (Rivero, 2012, Brenes-Peralta & Pérez-Sánchez, 2015). Este evento lúdico cuenta regularmente con un contexto definido, está estructurado por reglas convencionales y cuenta con una serie de usos lingüísticos propios, expresiones verbales y no verbales que deben ser conocidas por todos sus participantes, que se encargan de construir sus propias normas de interacción (Kaplan-Weinger & Ullman, 2015).

Las normas de interacción definen los límites entre el juego y la agresión. Así, el aumento de intensidad de una broma o chiste, la fuerza en un contacto físico, el uso de indirectas en juegos verbales, la interrupción abrupta de un juego restringido para un grupo particular y la participación no voluntaria en un evento comunicativo, pueden ser comprendidas como formas directas de agresión comunicativa (Chaux, 2002). De igual manera, el juego y su reglamentación son usados por los estudiantes para hacer lícita, válida y justificable una agresión, a tal punto de interiorizarlo como parte del juego, como una manera de “saber jugar”, en los términos que plantea Rivero (2012).

Los juegos son contruidos a partir de la estructura de la vida cotidiana escolar, pues pertenecen al lenguaje de los estudiantes y las estudiantes, quienes configuran sus jerarquías, reglamentaciones y normatividades comunicativas cuyo objeto es definir sus límites e interpretaciones para crear niveles comunicativos lúdicos o agresivos.

En los eventos comunicativos lúdicos, la intensidad y recurrencia de las bromas, la fuerza del contacto físico, la participación obligatoria en determinado juego o la inclusión de participantes en actividades lúdicas restringidas son normas de interacción perceptibles que permiten comprender los actos comunicativos como agresivos o no agresivos.

La interacción comunicativa en la actividad lúdica no es un hecho excluido de los demás intercambios comunicativos de la vida cotidiana de los estudiantes. Al contrario, muestra cómo en el evento comunicativo lúdico se tienen en cuenta los contextos, participantes y mensajes comprendidos gracias a la construcción de normas de interacción y de interpretación. Estas normas son igualmente usadas en los demás actos de habla generados en los espacios comunicativos propios de la vida escolar.

En síntesis, teniendo en cuenta los análisis realizados a partir de las categorías analíticas y la información recolectada en campo, la agresión en la escuela, en relación con el juego puede ser definida según un enfoque comunicativo como un fenómeno contextual y circunstancial que obedece a normas comunicativas específicas,

creadas, manipuladas y usadas por los estudiantes según las situaciones presentadas en la cotidianidad escolar. Este acercamiento permite desnaturalizar la agresión como forma de interacción comunicativa, al evidenciar su presencia constante en los actos comunicativos de los sujetos escolares, que tienen una comprensión de la agresión subjetiva, guiada por sus conocimientos, experiencias y formas de relacionarse. Las comunidades de habla hacen parte de comunidades mayores, de asiento en diferencias culturales, lo que invita a incentivar la investigación en contextos históricos socialmente situados. Un ejemplo de ello es la que va en la línea de la investigación comparativa transcultural (Paredes et al., 2011).

Lista de referencias

- Brenes-Peralta, C. & Pérez-Sánchez, R. (2015). Empatía y agresión en el uso de videojuegos en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 83-194. Doi: 10.11600/1692715x.13110020813.
- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños(as) y adolescentes en Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 12, pp. 43-53.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, D. C.: Uniandes Ediciones.
- Hymes, D. (1972). Modelos de interacción entre lenguaje y vida social. *Journal of Social Issues*, 23, pp. 1-29.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kaplan, C. (2006). *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaplan-Weinger, J. & Ullman, C. (2015). *Methods for the ethnography of communication. Language in use in schools and communities*. New York/ London: Routledge.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y*

- amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- Pardo, N. G. (1998). Etnografía del habla: Una perspectiva del análisis del lenguaje. *Forma y Función*, 11, pp. 149-160.
- Paredes, M. T., Lega, L. I., Cabezas, H., Ortega, M. E., Medina, Y. & Vega, C. (2011). Diferencias Transculturales en la Manifestación del Bullying en Estudiantes de Escuela Secundaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 761-768.
- Rivero, I. V. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física* [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Argentina. Recuperada de:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf>
- Rizo, M. (2009). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Volumen 8, pp. 3-16.
- Robles, G. (1988). *Las reglas del derecho y las reglas de juego: Ensayo de teoría analítica del derecho*. Madrid: Civitas.
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- VV. AA. (2015). *Violencia en las escuelas y Políticas Públicas. De la violencia al bienestar escolar*. De la violencia al bienestar escolar. 6º Congreso Mundial sobre Violencia en las escuelas y Políticas Públicas. Lima: VV. AA.

Referencia para citar este artículo: Peña, M. & Toledo, C. (2017). Ser pobre en el Chile Neoliberal: Estudio discursivo en una escuela vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 207-218.

Ser pobre en el Chile Neoliberal: Estudio discursivo en una escuela vulnerable*

MÓNICA PEÑA**

Directora de Investigaciones Universidad Diego Portales, Chile.

CAMILA TOLEDO***

Estudiante Universidad Diego Portales, Chile.

Artículo recibido en enero 25 de 2016; artículo aceptado en abril 21 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** Trabajamos con niños y niñas de una escuela “vulnerable” con el objetivo de conocer sus discursos sobre aprendizaje respecto a su clase social, desde una perspectiva de análisis crítico del discurso que considera que los discursos se constituyen socialmente y que los sujetos pueden tener una perspectiva crítica sobre sus realidades. A través de una problematización teórica sobre la pobreza en el mundo neoliberal, llegamos a la descripción del proceso investigativo, cualitativo y emergente, y luego al análisis de algunos resultados, que expresan lo que llamamos el desajuste que los niños y las niñas viven con la pobreza desde dos perspectivas: una territorial y otra educativa. Finalizamos con algunas reflexiones sobre el lugar de la educación y la superación de la pobreza.

Palabras clave: Pobreza, clase social, educación, discurso (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Being poor in neoliberal Chile. A discursive study of children in a vulnerable school

• **Abstract (descriptive):** The authors worked with children in a “vulnerable” school in order to analyse their discourses about learning and social class. This research uses the perspective of critical discourse analysis, which assumes that all discourse is social and that subjects can develop a critical perspective regarding their realities. Through a theoretical problematization of poverty in the neoliberal world, the article includes a description of the qualitative and emergent research process and an analysis of some of the results. This accounts for what we call a “mismatch” that poor children have to live with, from two perspectives: territorial and educational. The authors conclude with some reflections on education and overcoming poverty.

Key words: Poverty, social class, education, discourse (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Ser pobre no Chile Neoliberal. Um estudo discursivo de crianças em uma escola vulnerável

• **Resumo (descritivo):** Trabalhamos com crianças em uma escola “vulnerável” a fim de conhecer seus discursos sobre a aprendizagem e classe social a partir da perspectiva de análise

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se deriva de un estudio de mayor escala, “Jóvenes vulnerables como analistas críticos de discurso, un análisis de sus propios aprendizajes”, Código 11130092, con financiamiento de Fondecyt, presenta los resultados finales del proyecto realizado entre marzo de 2014 y octubre de 2015. Gran área de conocimiento: Ciencias Sociales; área de conocimiento: Otras ciencias sociales; subárea: Interdisciplinaria.

** Doctora en Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: monica.pena@udp.cl

*** Doctora en Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: monica.pena@udp.cl



crítica do discurso que considera que os discursos se constituem socialmente e que os individuos podem ter uma perspectiva crítica sobre a sua realidade. Através de uma problematização teórica sobre a pobreza no mundo neoliberal, chegamos à descrição do processo investigativo, qualitativo e emergente e, em seguida, à análise de alguns dos resultados, que representam o que chamamos de desajuste que as crianças vivem com a pobreza a partir de duas perspectivas: uma territorial e uma educacional. Concluimos com algumas reflexões sobre o papel da educação e superação da pobreza.

Palavras-chave: Pobreza, classe social, educação, discurso (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Marco de referencia. -3. Marco metodológico. -4. Análisis de los Resultados. -5. Discusión y conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

“La misión del Banco Mundial está tallada en piedra en la sede central en la ciudad de Washington para recordar siempre *el sueño de un mundo sin pobreza*” (Banco Mundial, 2013). Para el Banco Mundial, el cumplimiento de su sueño puede cumplirse a través, entre otras cosas, del acceso universal a la educación. La misma institución dice: “El camino apropiado para salir de la pobreza requiere de una economía sólida que genere empleos y buenos salarios; de un Gobierno capaz de proveer escuelas, hospitales, caminos y energía, y de niños sanos y bien nutridos que sean el futuro capital humano que sea el motor del crecimiento económico” (Banco Mundial, 2015). ¿Qué es pobreza entonces? Primero que todo parece ser el estado aislado de algunas personas, que no tiene lugar como un estado social sino más bien se trata de una característica individual. Para el Banco Mundial, la pobreza de la que se habla no es una *clase social* que se constituya en su relación con otras clases. En este trabajo pretendemos hablar de pobreza y educación, desde una revisión teórica que anude el *problema* de la pobreza y la constitución de una clase, y lo que dicen al respecto los niños y las niñas de un grupo social que se identifica como pobre.

En 2014, parte del grupo de investigadoras perteneciente al Programa de Protagonismo de la Infancia de la Universidad Diego Portales, inició una investigación con niños y niñas de octavo básico de una escuela municipalizada de una comuna de bajos ingresos, situada en un territorio de alta peligrosidad por violencia asociada a venta y consumo de pasta base.

Esta investigación tenía como objetivo general analizar, desde una perspectiva participativa y crítica de los niños y niñas con quienes trabajamos, qué consideran ellos y ellas como aprendizaje, dentro de un contexto de altísima segregación escolar por ingreso como lo es el chileno (Hseih & Urquiola, 2006). La primera parte de este trabajo, dado que es un análisis crítico que pretende ser participativo, era acercar a los niños y niñas al análisis crítico, entendiendo éste como una competencia que se despliega en un contexto social particular (Boltanski, 2010, 2012); por tanto no estamos situados desde una perspectiva cognitiva, sino que nos acercamos a una tradición discursivo-crítica que considera que vivimos en un mundo lingüístico donde hay relaciones de poder que no son neutras (Fairclough, 1989, 2010). Desde tales propuestas teórico-conceptuales, el trabajo partió de un juego de “identidades sociales” basado en parte en Boltanski y Thevenot (1983), que tenía por objetivo que los niños y niñas dieran cuenta del lugar de la educación en un contexto socialmente segregado como el chileno, y siguió con una serie de actividades que surgieron de lo que el grupo iba mostrando. El trabajo con niños y niñas desde esta perspectiva no ha sido ajeno para este grupo de investigación. Desde 2010 hemos venido desarrollando distintos acercamientos a los discursos de los niños y niñas, desde entrevistas directas a juegos y elementos gráficos. Nuestra perspectiva se basa en dos principios: que los niños y niñas son agentes (James & James, 2004; Punch, 2001) y por lo tanto no son sólo reproductores del saber de las sociedades sino productores activos de éste. Sostenemos también que las investigaciones

con sujetos subalternos pueden reproducir las desigualdades, tal como desde una perspectiva post colonial lo demuestra Spivak (1998).

Nuestro interés en este trabajo es detenernos justamente en los discursos sobre pobreza que los niños y niñas desplegaron -en el contexto chileno post-autoritario y neoliberal-, donde el concepto de clase social parece desvanecerse para darle paso a la pura clasificación por ingreso o consumos materiales. Para ello analizaremos primero el tema de la pobreza y el neoliberalismo, a fines de ahondar brevemente en los aspectos metodológicos de nuestro trabajo, para finalmente analizar desde una perspectiva discursiva-crítica algunos de los hallazgos de la investigación. Terminaremos con una reflexión sobre el tema de infancia, pobreza y escuela.

2. Marco de referencia

2.1 El lugar de la pobreza en el sistema neoliberal

Según Harvey (2007), el sistema neoliberal es una teoría de prácticas político económicas que señala que el bienestar de las personas está sujeto a la no intervención de las libertades empresariales. Esto, en un marco institucional que promueve el derecho a la propiedad privada, el libre mercado y la libertad de comercio, y que debe ser preservado por el Estado. Asimismo, plantea que la potencia de esta teoría es que logró convertirse en la ideología hegemónica y por tanto se incorporó al sentido común como una forma de pensar y entender el mundo. El neoliberalismo consiste en un *proyecto* y por tanto “involucra estrategias y actores” (Ezcurra, 1998); se trataría, por ende, de un sistema promovido por un grupo social en tanto le permite mantener y acrecentar sus intereses.

Las subjetividades neoliberales implican la existencia de individuos que se entenderían a sí mismos en términos de propiedad privada. Es la cualidad de poseer lo que determina a un sujeto, en tanto *posee* ciertas preferencias e intereses que lo motivan a competir en un mercado (Samour, 1998).

Desde esta perspectiva, las personas son naturalmente desiguales y la igualdad está

referida sólo al mercado y a la ley (Friedman, 1995). El mecanismo de la meritocracia tendría un rol importante en el neoliberalismo, en donde la igualdad está ligada al derecho que tenemos de participar en una competencia cuya lógica es alcanzar la máxima ganancia posible (Samour, 1998, p. 606). Lo que el sistema neoliberal debe garantizar es la igualdad de oportunidades para competir, pero no igualar las condiciones de vida, pues se piensa que éstas son resultado del mérito de cada quien. Las desigualdades sociales se conforman a partir del ingenio y esfuerzo de las personas, por eso son entendidas como desigualdades naturales (Samour, 1998, p. 606).

En cuanto a la concepción de pobreza que manejan los teóricos del sistema neoliberal, específicamente Friedrich Hayek y Milton Friedman, es posible señalar que no hay un total consenso. Czarnecki (2013) menciona que se puede interpretar que para Hayek la pobreza puede ser algo natural, pues supone que es imposible que en una sociedad exista el pleno empleo. A su vez, la concibe como un signo de que no hay “suficiente prosperidad” en una sociedad, por tanto la pobreza es un obstáculo para el desarrollo de la productividad y para el crecimiento económico de un país. Los individuos pobres son pensados como personas que no alcanzaron un nivel alto en la evolución, por lo cual son concebidos como primitivos (Czarnecki, 2013), haciendo implícitamente una oposición entre los civilizados -que serían aquellos que pueden acceder a los beneficios del sistema- y los primitivos -aquellos que se ven perjudicados por éste-, convirtiendo la desigualdad social en un problema de estadios del desarrollo. Hayek (1995) justifica la pobreza señalando que el sistema liberal supone una igualdad en las oportunidades, pero no en los resultados.

Calvento (2006), por su parte, plantea que, si bien Hayek estaba en contra de la intervención del Estado en el mercado, creía que éste debía ofrecer un mínimo de protección a los individuos pero sólo en aquellas condiciones en que éstos fueran víctimas de situaciones catastróficas que no pudiesen evitarse, como por ejemplo: enfermedades, accidentes, terremotos, inundaciones, entre

otras. No obstante, si la pobreza es el resultado de competir en un mercado, entonces el único camino para terminar con ella sería acabar con la competencia, algo impensable para este economista. En ese sentido, la pobreza sería el resultado de las malas acciones realizadas por un individuo en un mercado; se trataría de una situación lamentable pero de alguna manera merecida.

En lo que respecta a Friedman (1995), consideraba que la pobreza era un problema que se arraigaba en la inflación y en “la falta de cooperación voluntaria entre hombres” (Czarnecki, 2013, p. 183). La cooperación voluntaria es entendida como la interrelación entre personas para desarrollar sus propios intereses, que impacta de manera positiva en la sociedad. De acuerdo con Friedman, si seguimos nuestros propios intereses necesariamente, y de forma indirecta, esto tendrá efectos beneficiosos para otros (Red Libertad, 2010). Pese a que Friedman identifica las causas de la pobreza con factores modificables, considera que independientemente de ello existe una “tasa natural de desempleo” (Czarnecki, 2013, p. 183), lo que restringe las posibilidades de terminar con este fenómeno social. Aunque Friedman ubica las causas de la pobreza en factores económicos y de cooperación, coincide con Hayek (1995) en que en último término se trata de un problema individual. El Estado debería garantizar un mínimo a las personas pobres, cuidando de no perjudicar la libertad del mercado con políticas proteccionistas, pero al final todo depende del ingenio y la capacidad de las personas de salir de esa situación desventajada compitiendo de manera eficaz en el sistema.

En lo que respecta a las instituciones neoliberales, las instituciones asociadas al acuerdo de Bretton Woods, como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), han jugado un papel importante en la definición de pobreza a nivel mundial y en Latinoamérica especialmente. Se trata de instituciones cuyos miembros son Estados que tienen distintos niveles de poder según el capital comprometido; por ello son sólo algunos los que tienen mayor injerencia en las políticas y definiciones que se toman

en dichas instituciones (Ezcurra, 1998). Las organizaciones surgidas del acuerdo Bretton Woods en 1944 son unas de las primeras en participar en el proceso de liberalización de los mercados y globalización, que han restringido el poder de los Estado-nación sobre sus propios países, presionando con préstamos (Ezcurra, 1998).

Para estas organizaciones, la pobreza es un foco potencial de violencia e inestabilidad del sistema, que amenaza con el retorno “del populismo, del dirigismo y eventualmente del caos” (Edwards en Ezcurra, 1998). En los años 80 la pobreza fue leída como parte de los resabios del modelo estatista y de la instalación incompleta del sistema neoliberal. A principio de los años 90 el BM y el FMI reconocieron que la pobreza es efecto de los ajustes estructurales realizados en la región en el proceso de implementación del gobierno neoliberal. Sin embargo, aclararon que estos efectos son momentáneos, por tanto en el mediano plazo las reformas neoliberales favorecerían la disminución de la pobreza. De esta manera, las instituciones neoliberales han tendido a poner la promesa de un mundo sin pobreza en un futuro que se construye cada día a través de la ampliación del mercado en distintas esferas (Ezcurra, 1998). No obstante, algunos han denunciado un cambio en el lenguaje de las instituciones neoliberales, transitando de un discurso que propone la eliminación de la pobreza a otro que postula reducirla (Houtart, 2007). Así, la pobreza se volvería aceptable siempre y cuando se mantenga dentro de un cierto rango que está definido por las agencias económicas que se encargan de este problema social.

2.2 El lugar de la pobreza en el Chile neoliberal

Los acercamientos al tema de la pobreza que se han realizado en Chile, en su mayoría han tendido a una aproximación cuantitativa, a través de la encuestas Casen (Caracterización socioeconómica nacional) que se utilizan para medir la tasa de pobreza en Chile y en cada una de sus regiones (Ministerio de Desarrollo Social, 2015), y el Censo 2012. No obstante,

también hay estudios cualitativos que intentan comprender las significaciones que existen sobre la pobreza y la manera en que las personas que viven en condiciones precarias se enfrentan a esta realidad.

Uno de estos estudios es el realizado por Kathya Araujo (2009), el que, si bien no se centró exclusivamente en la pobreza, abordó el tema como uno de los puntos relevantes para comprender la configuración societal del Chile actual. Según sus observaciones, la pobreza en el imaginario social chileno, más que referirse a la escasez de dinero, refiere a un estigma social. Ser sindicado de pobre implica ser un desplazado, ser un marginal social. La representación de la pobreza funciona como un referente contrario a lo que promueve la sociedad, en donde el éxito es pensado justamente en oposición al “ser pobre”. A esto se suman las categorías asociadas a la pobreza, como son la delincuencia, lo temido y lo rechazado, categorías que representarían a la pobreza para el resto de la sociedad. Nadie quiere identificarse con la pobreza, ya que “es estar en el lugar de lo no deseado” (Araujo, 2009, p. 54).

El ordenamiento social destina el lugar del desecho para aquellos que viven en situación de pobreza, quienes no sólo deben lidiar con los efectos de vivir en condiciones precarias sino con el desprecio social de estar situados en el lugar social del no-deseo. Este imaginario se ha visto reforzado a su vez por el relato nacional de éxito que proviene desde el Estado y que invisibiliza la pobreza que ha habitado a Chile desde su conformación como país, impidiendo una lectura y un lugar distinto a quienes sufren por vivir en condiciones precarias (Araujo, 2009).

Frente a esta devaluación que se hace de la pobreza, quienes viven en condiciones precarizadas tienen una relación conflictiva con su identidad, ya que asumirla como tal implicaría no sólo habitar un lugar devaluado, sino ser marginal, delincuente e indigno en la sociedad (Araujo, 2009). En respuesta a las representaciones que les asigna la sociedad, los individuos pobres desarrollan mecanismos de contra-identificación, que les permiten desplazar la identificación de pobres a otros que

ellos consideran en peores condiciones (Araujo, 2009), debilitando los lazos de la comunidad en la que viven. Es así como la estratificación social se vuelve a replicar en las poblaciones, en donde el criterio de la pobreza sirve para organizar la comunidad, generando la ficción de que hay algunos que están más cerca de dicha representación y otros más lejos.

Otro mecanismo que se utiliza para evitar ser identificado como “pobre” es el desplazamiento territorial (Janoschka, 2002; Wacquant, 2007). Se trata de ir en busca de otros territorios que ofrezcan representaciones más dignificantes, de modo de poder -aunque sea de manera transitoria- eludir su identificación con el territorio estigmatizado en el que viven (Araujo, 2009). Ir a un liceo del centro de Santiago o a la comuna de Providencia -saliendo de la periferia-podría ser un ejemplo de esto.

2.3 Algunos apuntes sobre Pobreza y Educación

La educación en América Latina y su relación con la pobreza ha estado marcada por diferentes miradas que han influido en la forma de enfrentar este fenómeno por parte de las políticas públicas. Hasta los años 70 la política para enfrentar la pobreza estuvo teñida por una concepción de Estado ligado a los “régimenes de bienestar”, que suponen un énfasis en la repartición de recursos dentro de la sociedad (Del Valle, 2010). Este modelo se implementó de distintas maneras en los países latinoamericanos, pero en general se caracterizó por el desarrollo de políticas asistenciales, de seguro y seguridad social que en el caso de Chile tendió hacia un fuerte gasto público y generación de empleo (Franco & Mejía, 2007). De esta manera, la pobreza era entendida como un problema social del cual debía hacerse cargo el Estado, en tanto su deber era garantizar el bienestar de todos los miembros de la sociedad.

Posteriormente, entre los años 80 y 90 hubo un giro con respecto a la concepción de pobreza, que fue reformulado en función del nuevo sistema económico que se impuso a Latinoamérica: el neoliberalismo (Del Valle, 2008). Para este enfoque, la pobreza es un efecto del desempleo, el que es causado por la falta

de capacitación de quienes no logran encontrar trabajo. Dado que la capacitación corresponde a la adquisición de conocimientos, los sujetos pobres son pensados como personas deficitarias en saberes necesarios para sobrevivir al mercado. Es así como el foco cambia y la privación ya no se entiende como un problema en la redistribución de los recursos sino como un fenómeno asociado a la empleabilidad (Del Valle, 2008).

Si la desocupación proviene de la baja formación de las personas, la manera de eliminarla es interviniendo con más educación, y es así como aparece la teoría del capital humano. Según Becker (1983), las desigualdades son producto de las diferencias en el capital humano, el que a su vez corresponde a las habilidades que adquieren las personas a lo largo de su vida y que les permite competir eficazmente en el sistema de libre mercado (Del Valle, 2008). La manera de acceder a ese capital sería a través de la inversión que haga la familia en la educación de sus hijos e hijas, pues es en el espacio formativo donde se cultivan aquellas herramientas que determinarán en gran parte el triunfo o fracaso de ese individuo (Del Valle, 2008). Es interesante considerar que para Becker la decisión de cuánto invertir en la educación de los hijos e hijas, y por ende en su capital humano, es individual, por lo que las limitaciones sociales que tenga esa familia, como lo es la privación económica en el caso de la pobreza, deberán ser asumidas como responsabilidades personales. La inversión en el capital humano está animada por la competencia, por lo que cualquier intervención estatal en esa esfera desincentivaría uno de los motores de la economía (Del Valle, 2008).

De esta manera se pretende legitimar el acceso a la educación de sectores que viven en condición de pobreza, en la medida en que la formación recibida redundaría en una mayor empleabilidad y como consecuencia en la posibilidad de salir de la privación a la que se ven expuestos. Los individuos tendrían que ser libres de invertir en su capital humano, y así sus diferencias se deberían a un problema de voluntad personal y no a limitaciones sociales. A su vez, este enfoque levantaría una promesa:

una mayor capacitación es garantía de mayor empleabilidad.

Al aplicar esta teoría a la pobreza, lo que resulta es una concepción de las personas de bajos ingresos como sujetos en déficit. Esta creencia ha sido profundizada por investigaciones que tienden a concebir el fracaso escolar de los niños y niñas pobres en términos de problemas de aprendizaje, donde las familias son culpabilizadas por no transmitir habilidades a sus hijos e hijas que los hagan más competentes al momento de rendir en el colegio. A veces el grupo familiar es concebido como un obstáculo para el aprendizaje de los niños y niñas, ya que sus hábitos, sus modos de hablar y sus bajas expectativas escolares, entre otros, generarían carencias económicas, sociales y sociobiológicas en los niños y niñas (Jadue, 1997). Es así como los contextos precarios son pensados en términos de familias que no invierten en el capital humano de su hijo o hija y, por ende, el Estado interviene tratando de disminuir las consecuencias de la pobreza capacitando a los padres y madres, por ejemplo, a través del “Programa de Intervención Especializada” (Servicio Nacional de Menores, 2012), o incluso *reemplazándolos*, por ejemplo con el Programa “Habilidades para la vida” (George, Squicciarini, Zapata, Guzmán, Hartley & Silva, 2004) cuando pone a psicólogos y psicólogas a entregarles a los niños y niñas habilidades sociales y emocionales.

3. Marco Metodológico

Esta investigación ha sido un proceso cualitativo de largo aliento que sigue algunos principios de la investigación acción participativa, que pretende generar ciertos cambios en la comunidad donde se trabaja. Es fundamental el trabajo de escucha de la comunidad (Montero, 2000), y es por ello que es una investigación situada y emergente que sigue las necesidades que se van planteando en el momento. Trabajamos con 16 niños y niñas de un 8° básico-entre los 12 y 14 años- de una escuela municipal de una de las comunas-unidad política equivalente al municipio-de más alto nivel de pobreza. El juego, el dibujo y la discusión grupal han sido las principales formas

de recolección de datos, a través de grupos más pequeños -4 a 6 participantes-. El proceso ha tenido 3 partes, siguiendo el principio de “inmersión progresiva” que propone Guber para el trabajo cualitativo (2004), cuidando de mantener a los niños y niñas como informantes del proceso investigativo:

1) Juego de Identidades Sociales, basado en Boltanski y Thevenot (1983), que consistió en el uso de 64 fichas personales de estudiantes con información clave para la categorización social -nivel educacional padres y madres, ocupación padres y madres, comuna de domicilio, tipo de establecimiento comunicacional, más dos “distractores”: comida favorita y *hobby*-. El objetivo era conocer la capacidad de los niños y niñas de categorizar pero también entender la conformación de grupos sociales y el lugar de la educación en este proceso. Elegimos a Boltanski y Thevenot porque estos autores se dedican a comprender la crítica como una competencia cuya presencia en los actores les permite producir críticas y/o justificaciones aceptables (Boltanski, 2012). Este juego además permite el trabajo colaborativo, ya que según estos autores la crítica se despliega en la discusión con el otro. Asimismo, el juego permite la no imposición de significantes valóricos en relación con la clase social, ya que las fichas son meramente descriptivas. El juego lo usamos previamente con grupos pequeños de niños y niñas, pero de clase social más alta que estos chicos, y ahí comprobamos que las instrucciones eran comprendidas y el juego se daba con fluidez.

2) A partir de los resultados anteriores trabajamos con “objetos de aprendizaje”- pruebas, guías de trabajo- de una niña (“Emilia”) de 7° básico de nivel socio económico medio-alto, proveniente de colegio particular pagado de la comuna de Las Condes. Llamamos “objetos de aprendizaje” a cualquier objeto que esté relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas. Los niños y niñas, sin tener acceso a la información demográfica, analizan a través de la discusión grupal los objetos y producen ciertos significados en referencia a ellos. El uso de material “externo” en investigación con niños y niñas es una buena estrategia para sortear

mejor la diferencia de clases y de generación que se produce entre menores y personas adultas, especialmente en ambientes escolares. Los niños y niñas, a partir de esto, eligen sus propios “objetos de aprendizaje”, es decir, los que consideran objetos asociados a sus procesos de aprendizaje. El juego de identidades sociales les permite volver al componente clase social en el análisis de los objetos propios y ajenos, especialmente de sus diferencias.

3) Durante las etapas anteriores, especialmente en la primera, los niños y niñas argumentan las razones del éxito o fracaso escolar según la clase social. A esto le llamamos “problemas educativos” que finalmente se transformaron en nuevos objetos, esta vez “narrados” por los niños, a través de la construcción de cómics. El uso de esta técnica se debió a que ellos mismos propusieron dibujar antes que narrar a viva voz, por lo tanto les entregamos los materiales necesarios como cartulina y lápices. En este punto los niños y niñas volvieron a ver sus trabajos anteriores y discutimos el análisis que la investigadora principal propuso.

4) El último paso se trata de una serie de talleres de trabajo con algunos de los niños y niñas donde analizamos parte del material que hicimos seguimiento de sus trayectorias. Además, realizamos el mismo trabajo, salvaguardando las diferencias contextuales y relacionando el material de trabajo con las características del territorio, con un grupo de niños y niñas de una escuela rural.

El análisis del material producido por los niños y niñas lo examinamos a través del Análisis Crítico de Discurso (ACD), dada la posición fundamental relacionada con el cambio que esta perspectiva propone (Fairclough, 1989, 2010). Nos interesa provocar reflexiones críticas sobre lo que es ser pobre en una escuela chilena vulnerable, y para esto el ACD entrega contextos que son fundamentales para el trabajo crítico, ya que no nos interesaba el ejercicio puramente cognitivo sino situado en un contexto que debimos crear y consensuar (Boltanski, 2010), a través del juego de identidades sociales con que comenzamos el trabajo.

El ACD es un proceso de análisis discursivo que incluye textos y sus contextos históricos

y sociales, y que se caracteriza por ser una metodología teórica donde el análisis, más que resolver algo, presenta nuevos problemas y da nuevas puntuaciones a los ya existentes. En tal sentido, no busca un discurso representativo, en este caso, de la pobreza. Lo que buscamos, en este caso particular -y basada en tal premisa se sostiene el diseño investigativo - metodológico-, son aquellos elementos significantes que den cuenta de la experiencia de pobreza dentro del campo convergente de la clase social y la educación de estos niños y niñas, reflejadas en sus textos.

Los resguardos éticos, además de los protocolos de asentimiento de los niños y niñas y del consentimiento de los sujetos adultos a cargo y las autoridades escolares, incluyen protocolos para niños, niñas y personas adultas donde los agentes participantes del seguimiento autorizan a los investigadores e investigadoras para el uso de su material y de sus nombres en algunos casos, como ocurre en el caso de una publicación del material analizado por ellos. En este artículo no incluimos el punto 4 y no consideramos el análisis de los niños y niñas a los que les hicimos seguimiento, ya que esa parte aún está en curso. Tomamos esta decisión por cuanto el tema fundamental del punto 4 está más orientado a los aprendizajes, y preferimos concentrarnos en ese tema en un trabajo aparte, tomando en cuenta por cierto el tema de las clases sociales, especialmente a partir de la temática del territorio.

4. Análisis de los resultados

El juego de identidades sociales nos permitió obtener varios niveles de resultados; por ejemplo, el reconocimiento de clase social que hacen los niños y niñas, que consiste en tres clases o categorías muy influenciadas por el nivel educacional y la comuna de residencia, donde el nivel alto aparece, desde una perspectiva discursiva, como valorado. Si bien a veces hay burlas al respecto, éstas cesan rápidamente y surge en el grupo una primera tendencia a relacionar los altos ingresos económicos no sólo con un buen nivel educacional o material, sino también con un alto desempeño moral. La clase media, por su parte, aparece como un

“significante vacío” (Laclau & Mouffe, 1987); es decir, puede ser todo o nada, es una especie de comodín que surge de la negación de las otras categorías¹. Finalmente, la categoría asociada a las clases bajas aparece en toda su complejidad: negativizada y abyecta, pero a la vez abierta y expectante. Una de las instrucciones del juego era que los propios sujetos participantes se situaran en una de las categorías que ellos mismos habían diseñado: los niños y niñas se reconocen parte de la pobreza o de los grupos bajos, discutiendo su pertenencia a las capas medias donde habían ubicado a las investigadoras. Es en estos aspectos, a primera vista negativos de la pobreza, en los que vamos a concentrarnos en el análisis, dado que pudimos ir trabajando en los pasos siguientes con relación a esta temática.

4.1 Territorio y clase social, el discurso de la huida

Pierre Bourdieu señala en su libro “La miseria del mundo” que

(...) en tanto cuerpos (e individuos biológicos), los seres humanos están, en el mismo concepto de las cosas, situados en un lugar y ocupan un sitio. El lugar puede definirse decididamente como el punto del espacio físico en que están situados, “tienen lugar”, existen, un agente o una cosa. Vale decir, ya sea como localización, ya desde un punto de vista relacional, como posición, rango en un orden (Bourdieu, 1999, p. 120).

El lugar es trabajado por el autor desde la concepción de dos espacios: el espacio físico y el espacio social.

En el caso de los sujetos investigados, las comunas del Gran Santiago sirven como referentes para hablar de las clases sociales, especialmente a través de la distinción entre clases altas y bajas. Incluso se utilizan como un equivalente de los estratos sociales, es decir, en vez de hablar de clase alta. Hablar de las comunas de Las Condes o de Chicureo, ambos municipios donde se concentran habitantes de altos ingresos, equivale a hablar de “clase alta”.

1 En un artículo que está en proceso de publicación, revisamos en profundidad la parte del “Juego de Identidades”, concentrándonos en las estrategias discursivo-críticas de los niños y niñas.

Con base en esto podríamos inferir que los niños y niñas utilizan el territorio para localizar a los individuos ricos y a los individuos pobres. Un ejemplo es cuando se habla de la clase alta a partir del municipio de Chicureo, en donde se señala que “ahí viven los Méndez”².

Durante una de las discusiones aparece que las personas que viven en esa comuna son consideradas “cuicas, tienen plata como D. J. Méndez pero son flojas porque ven todo el día televisión”. En la misma discusión, uno de los niños comentó una experiencia que tuvo cuando acompañó a su padre a trabajar a la comuna de Las Condes. En esa ocasión la dueña de casa no les ofreció “ni un vaso de agua” a pesar de que llevaban muchas horas trabajando y el día estaba caluroso. En contraposición señaló que “diferente a lo que pasa acá porque siempre te van a dar un vaso de agua”.

No obstante lo anterior, cuando se discute el tema de los resultados educativos por clase social, lo que nos encontramos es que la tendencia a asociar buenos resultados con clases altas es muy fuerte, y las razones son también de carácter moral. Por ejemplo, los niños y niñas consideran que los padres y madres profesionales tienen más tiempo, habilidades y preocupación por sus hijos e hijas, lo que redundaría en su mejor desempeño escolar.

“Somos de [nombre de la comuna] Mafia porque no tenemos plata”, dice uno de los niños en la discusión, con tono jocoso. El apodo reñe un sector geográfico con una práctica delictual. Luego, dirán, “es mejor vivir debajo del puente que ser de [nombre de la comuna] (risas)”. El reconocimiento de lo adverso de sus condiciones de vida los pone del lado del chiste, lo que en análisis crítico de discurso se reconoce como una subversión del lugar de falta de poder a uno más empoderado (Gilbert, 1997). La discusión continúa, viven en esa zona por falta de medios, y si tuvieran más, no vivirían ahí: “si vamos a tener plata, no vamos a vivir en [nombre de la comuna]”. Es así que la educación es puesta como una forma

de salir de un lugar que se les asigna y que viven con rechazo; no obstante habría, y esto es lo interesante, una comprensión que invierte lo rechazado a nivel moral, convirtiendo su comuna en un significativo donde la identidad amenazante podría volverse una protección. Al mismo tiempo, casi todos los niños y niñas refieren constantemente a la idea de dejar su comuna en el futuro, ya sea realizando su educación secundaria en otra comuna, o viviendo definitivamente en otro lado.

La condena hacia determinadas comunas será transferida a sus habitantes, por tanto no es solo que el barrio tenga mala reputación, también la tienen las personas que viven en ellos. Del otro lado, quienes cuenten con mayores recursos vivirán en barrios con mayor prestigio y valoración social. Bourdieu (1999) señala que el espacio social se retraduce en el espacio físico, y que “una parte de la inercia de las estructuras del espacio social se deriva del hecho de que están inscriptas en el espacio físico (...)” (p. 120). Esto quiere decir que la distribución geográfica generalmente coincide con la distribución de los recursos -culturales, sociales y económicos- en una sociedad. Las personas con menores recursos -los individuos pobres de la ciudad- vivirán en barrios que han sido inscriptos en lo simbólico como lugares con menor estatus, haciendo coincidir la posición simbólica con el lugar territorial que se habita.

4.2 La educación de la pobreza, discursos sobre el *savoir-vivre*

¿Qué lugar ocupa la Educación en este panorama? Acá entra “Emilia”, la niña que está representada por una serie de pruebas de matemáticas, de inglés, de guías de trabajo de lenguaje, entre otros objetos que están calificados con una nota, todos de Séptimo básico. Las notas de Emilia son sobre 6 en la mayoría de los casos (la escala chilena va del 1 al 7). Los niños y niñas dicen que Emilia es “cuica”-perteneciente a una clase de altos ingresos-, sólo a partir de las notas-calificaciones- que obtiene. Al mismo tiempo se ríen de sus propios desempeños, caracterizados como mucho más bajos. Mientras hablamos vamos anotando algunos de los significantes

2 “Los Méndez” es un *docu-reality* de TVN (canal chileno semipúblico) que retrata la vida de la familia del rapero Leo Méndez, conocido como “D J Méndez” y que se transmitió del 2012 al 2014, con cuatro temporadas. Leo Méndez, nacido en Valparaíso en el año 1975, vivió gran parte de su vida en Suecia, como inmigrante.

que ellos y ellas describen en una cartulina, donde ellos -los niños y niñas-, y nosotros -los investigadores e investigadoras- tenemos acceso a lápices para ir anotando lo que se nos ocurre. Dibujan a Emilia con una cabeza de ampolleta. Dicen que a Emilia le enseñan lo mismo que a ellos, la misma “materia”, es decir, no ven un problema de desigualdad curricular. Emilia se transforma en la excusa para criticar a la escuela: el aprendizaje no ocurre en la escuela. ¿Dónde ocurre entonces?

El aprendizaje ocurre jugando videojuegos, viendo películas. Mencionan “Juegos del hambre” y “Divergente”, ambas películas de moda con protagonistas mujeres que deben competir para sobrevivir, y los juegos “*God of War*” y “FIFA”, donde la competencia también es fundamental. ¿Qué aprenden? pregunta la investigadora: “estrategia”, “inglés”, dice la mayoría, llegando a rápido acuerdo. Cuando la investigadora pregunta a qué se refieren con estrategia, alguien dice: “se aprende a cómo sobrevivir”, y uno de los niños dice: “la escuela no te enseña a vivir”.

La experiencia de la pobreza da cuenta entonces de un desajuste entre el territorio asignado en que les tocó vivir y lo que ellos son. El ejercicio crítico de los niños y niñas es dar cuenta del desajuste, de ese espacio que los separa de una realidad asignada, obligatoria, y se sitúan desde la brecha, que en este caso aparece con claridad, que es vivida por los niños y las niñas, que la “brecha educativa” es también una brecha consigo mismos, una brecha con la propia experiencia educacional. La escuela no enseña el “saber - vivir”, como el *savoir-vivre* que Philippe Aries (1973) describe en su clásico libro sobre Infancia, “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen”, cuando dice que la escuela crea a la infancia moderna, dejando de lado los aprendizajes como el *savoir-vivre* y *savoir-faire*, y los reemplaza por los acotados tiempos y mandatos de la educación formal, alejada del mundo infantil y de su experiencia como clase social.

Emerge también la necesidad de resguardarse del *ser parte* de esa escuela pobre. La identidad escolar no es unitaria ni es una continuidad de lo que la institución propone. Está descentrada y más que integración

vemos desintegración. ¿Qué ve la escuela cuando ve esto? O más bien, ¿cómo la escuela interpreta este desajuste? Las respuestas hegemónicas parecen ser la patologización y la criminalización del sujeto que no se sujeta a las normas escolares, sin ver que hay un sujeto que en realidad evita deliberadamente ser parte de esa institución devaluada, en falta; y por ende, trata de sustraerse de sus normas. El niño o niña que rechaza su escuela, en este caso, rechaza una identidad y un destino poco promisorios.

5. Discusión y conclusiones

El cumplimiento del *sueño de un mundo sin pobreza* del Banco Mundial puede tener muchos caminos. Uno de ellos es poner a los individuos pobres debajo de la alfombra. Otro, el propuesto por el Banco, es el crecimiento económico. Ninguno de ellos asume que la pobreza es también una clase social que se relaciona con otras, que tiene un lugar.

Los niños y niñas -pobres- vivencian esta falta de encadenamiento de clase cuando viven en el hiato con su propia “identidad de pobres”. Esa experiencia es descrita como de huida a otro lado, como en una carrera por la supervivencia, más cercana a lo animal que a lo humano ya que la experiencia del contacto con el otro aparece poco y nada.

El sistema neoliberal ha jugado un rol esencial en la manera de definir los espacios y su valía social, creando una nueva distribución social y geográfica atada a la capacidad económica de los sujetos. Asimismo, ha configurado un modo de percibir y valorar tanto a quien tiene mayor riqueza como a quien está en situación de pobreza, convirtiendo a este último en una persona no deseada por la sociedad y cuya situación es consecuencia de su falta de mérito. De esta manera, el sistema redobla la devaluación del lugar de quienes viven en situación de pobreza al devaluar las condiciones en las que viven y culpabilizarlos de sus condiciones de vida. El logro ideológico neoliberal ha sido convertir a la pobreza en un problema económico, eliminando su sustrato social y político. Los discursos sobre pobreza y el “salir de ella” dan la idea de una permanente relación con el lugar, a través

de un constante desplazamiento hacia otros lugares. Transformamos a los sujetos pobres en migrantes en su propio país, y la escuela no ha logrado hacerse cargo de esto. En cambio, la escuela aparece como un lugar más de “lo pobre”, y teñida de esta devaluación pierde su sentido como espacio pedagógico. Los niños y niñas son aprendices activos pero por su cuenta, buscando dónde aprender las habilidades que consideran que necesitan en un mundo adverso.

“Salir de la pobreza” pone el énfasis en el lugar de los individuos como gestores de su propia salida. ¿Es la educación la forma de salir de la pobreza? Los niños y niñas no lo ven así: la educación que reciben es la misma de la niña de clase alta; ellos y ellas lo reconocen a nivel de contenidos: la escuela no hace la diferencia. Si bien no llegan a decir que la escuela reproduce la pobreza, aquella sí peca por omisión. Una vez más la escuela no tiene relación con la vida de los niños y niñas y sus necesidades; no obstante, se ha mostrado como un ente crítico competente en la investigación, sin versus propias habilidades como un valor para enfrentar sus condiciones adversas.

No obstante lo anterior, los niños y niñas no hablan esta vez de la pobreza ni del fracaso escolar como delincuencia o anomia. Hay más bien una posición relacional o de reconocimiento de un lugar entre otros. La desvalorización de sus territorios e identidades está, pero ellos y ellas son capaces a la vez de reconocerse como agentes de cambio, y se muestran competentes como críticos de la sociedad donde viven. Esto puede ser en parte la demostración para la escuela de que como institución debe integrar a los niños y niñas como críticos, y escucharlos con fines transformativos.

Lista de referencias

- Araujo, K. (2009). *Habitar lo social*. Santiago de Chile: LOM.
- Aries, P. (1973). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Banco Mundial (2013). Pobreza: Panorama general. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/overview>
- Banco Mundial (2015). Poner fin a la pobreza extrema y el hambre en el 2015. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/odm/pobreza-hambre.html>
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Boltanski, L. (2010). *On critique. A sociology of emancipation*. Cambridge: Polity.
- Boltanski, L. (2012). *Sociología y crítica social. Ciclo de conferencias en la UDP*. Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales.
- Boltanski, L. & Thénevot, L. (1983). Finding one's way in social space: A study based on games. *Social Science Information*, 22 (4), pp. 631-680.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calvento, M. (2006). Fundamentos teóricos del neoliberalismo: Su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina. *Convergencia*, (41), pp. 41-59. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504102>
- Czarnecki, L. (2013). *La concepción de la pobreza en el modelo neoliberal. ¿Cómo entender la lucha contra la pobreza en México?* Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-73722013000100008&script=sci_arttext
- Del Valle, A. (2008). Educación y pobreza: La hipótesis del capital individual y el capital social. *Co-herencia*, 6 (10), pp. 207-237. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-5887200900010001
- Del Valle, A. (2010). Comparando regímenes de bienestar en América Latina. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 88, pp. 61-76. Doi: 10.2307/25676407.
- Ezcurra, A.M. (1998). *El neoliberalismo frente a la pobreza mundial*. Quito: Abya-Yala.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman.
- Franco, A. & Mejía, L. (2007). Protección social y modelos de desarrollo en América Latina.

- Revista Salud Pública*, 9 (3), pp. 471-483. Doi: 10.5354/0718-9990.2011.10599.
- Friedman, M. (1995). Public Schools: Make them private. *Network News and Views*, 74 (4), pp. 69-71. Doi: 10.1080/09645299700000026.
- George, M., Squicciarini, A., Zapata, R., Guzmán, M., Hartley, M. & Silva, M. (2004). Detección precoz de factores de riesgo de salud mental en escolares. *Revista de Psicología*, 13 (2), pp. 9-20.
- Gilbert, J. (1997). Performing marginality: Comedy, identity and cultural critique. *Text and Performance Quarterly*, 17, pp. 317- 330.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Harvey, D. (2007). "Neoliberalism as creative destruction". *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 610 (21), pp. 20-44. Doi: 10.1177/0002716206296780.
- Hayek, F.(1995). *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza
- Houtart, F. (2007). *El sentido de la "lucha contra la pobreza" para el neoliberalismo*. Recuperado de: http://www.socialwatch.org/sites/default/files/pdf/en/capitulotresc2007_espana.pdf
- Hseih, C. & Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90, pp. 1477-1503.
- Jadue, G. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. *Estudios Pedagógicos*, (23), pp. 75-80. Doi: 10.4067/S0718-07051997000100007.
- James, A. & James, A. (2004). *Constructing childhood. Theory, police and social practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Janoschka, M. (2002). El nuevo modelo de la ciudad latinoamericana: Fragmentación y privatización. *Eure*, 28 (85), pp. 11-20. Doi: 10.4067/S0250-71612002008500002.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Ministerio de Desarrollo Social (2015). *Metodología de diseño muestral, encuesta de caracterización socioeconómica 2013-2015*. Recuperado de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Metodologia_Disenio_Muestral_Casen_2013.pdf
- Montero, M. (2000). Participation in a Participatory Action Research. *Annual Review of Critical Psychology*, 2, pp. 131-143.
- Punch, S. (2001). Negotiating Autonomy: Childhoods in Rural Bolivia. In L. Alanen & B. Mayall (eds.) *Conceptualising Child-Adult Relations*, (pp. 23-36). London: Routledge Falmer.
- Red Libertad (2010). *Milton Friedman sobre cooperación voluntaria*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=m5F1iY2zPVE>
- Samour, H. (1998) Aspectos ideológicos del paradigma neoliberal. *Revista Realidad*, (66), pp. 603-617. Recuperado de: <http://www.uca.edu.sv/revistarealidad/archivo/4ddd8c55ccf14aspectosideologicos.pdf>
- Servicio Nacional de Menores (2012). *Bases técnicas programa de intervención integral especializada (PIE)*. Recuperado de: http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/p7_27-02-2012/PIE%20Bases%20Tecnicas%20Licitac%20%20Febrero%202012.pdf
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, (39) pp. 297-364. <http://www.laciudadviva.org/opencms/export/sites/laciudadviva/recursos/documentos/Segregacion.pdf-0de69d9479d248f65375826945a03558.pdf>
- Wacquant, L. (2007). *Parias urbanos, marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.

Referencia para citar este artículo: Bizama, M.; Arancibia, B.; Sáez, K. & Loubiès, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 219-232.

Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable*

MARCELA BIZAMA**

Profesora Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

BEATRIZ ARANCIBIA***

Profesora Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

KATIA SÁEZ****

Profesora Universidad de Concepción, Chile.

LAURENT LOUBIÈS*****

Licenciado Universidad de Concepción, Chile.

Artículo recibido en enero 23 de 2015; artículo aceptado en mayo 21 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** La relación entre Conciencia Sintáctica y Comprensión de Lectura ha sido insuficientemente investigada en escolares de habla hispana. El presente trabajo tiene como propósito analizar el desarrollo de la Conciencia Sintáctica y su relación con la Comprensión de Lectura en escolares chilenos socialmente desfavorecidos que asisten a escuelas vulnerables. El estudio utilizó una metodología de tipo transversal, descriptiva y correlacional. La muestra consideró 161 escolares básicos de ambos sexos: 61 de segundo año, 55 de tercer año y 57 de cuarto año de enseñanza básica, de dos centros educacionales. Los resultados muestran rendimientos bajo el promedio esperado para la edad, tanto en Comprensión de Lectura como en Conciencia Sintáctica en todos los grupos. El estudio evidencia además, una relación significativa entre las variables estudiadas.

Palabras clave: Lectura, cognición, desarrollo del lenguaje, rendimiento escolar, investigación sobre la lectura, niños vulnerables, escuelas desfavorecidas, dificultades en el aprendizaje (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

* Este artículo de investigación científica y tecnológica hace parte del proyecto de investigación titulado “Estudio Psicopedagógico Evolutivo de la Conciencia Sintáctica como Habilidad Metalingüística y su relación con la Comprensión de Lectura, en Escolares de 2° a 4° año de Enseñanza Básica de Escuelas Vulnerables”. Código DIN 02/2012, patrocinado y financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la SSMA Concepción, Chile. Aceptado en enero de 2012, iniciado el 1 de marzo de 2012 y finalizado el 30 de marzo 2014. Área del Conocimiento: Ciencias Sociales. Sub-área: Ciencias de la Educación.

** Profesor de Estado. Doctor en Educación. Profesor Adjunto Departamento de Fundamentos de la Pedagogía. Facultad de Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Correo electrónico: mbizama@ucsc.cl.

*** Dr. En Lingüística. Profesor Adjunto Departamento de Lenguas. Facultad de Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Correo electrónico: barancib@ucsc.cl

**** Dr. En Estadística. Profesor Adjunto Departamento de Estadística Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Universidad de Concepción, Chile. Correo electrónico: ksaez@udec.cl.

***** Psicólogo. Licenciado en Psicología por la Universidad de Concepción, Chile: Correo electrónico: laurentloubiès@udec.cl



Syntactic awareness and reading comprehension in vulnerable children

• **Abstract (analytical):** Syntactic awareness is one of the metalinguistic skills used in reading comprehension that has been less researched in the Spanish language. This study aims to analyze the development of syntactic awareness and its relation to the development of reading comprehension skills among socially disadvantaged children who attend schools classified as vulnerable. The study uses a descriptive correlational and transversal methodology. The sample consists of 161 children of both sexes: 61 in the 2nd Grade, 55 in the 3rd Grade and 57 in the 4th Grade in two schools. The results of the study indicate a level of performance that is below the expected average in terms of reading comprehension skills based on students' age, as well as below average results for syntactic awareness. The study also reveals a high significant correlation between both variables.

Key words: Reading, cognition, language development, academic achievement, reading research, disadvantaged children, disadvantaged schools, learning disabilities (Unesco Social Science Thesaurus).

Consciência sintática e compreensão de leitura em infância vulnerável

• **Resumo (analítico):** A relação entre Consciência Sintática e Compreensão de leitura tem sido insuficientemente investigada em escolas de língua espanhola. Este trabalho tem por objetivo analisar o desenvolvimento da consciência sintática e sua relação com o desenvolvimento da compreensão de leitura em estudantes chilenos socialmente desfavorecidos que freqüentam escolas vulneráveis. O estudo utilizou uma metodologia transversal, descritiva e correlacional. A amostra foi composta por 161 escolas básicas de ambos os sexos: 61 alunos do segundo ano, 55 do terceiro ano e 57 do quarto ano do ensino básico de dois centros educacionais. Os resultados mostram rendimentos abaixo da média esperada para a idade, tanto na compreensão de leitura como em consciência sintática em todos os grupos. O estudo evidencia também uma correlação altamente significativa entre as variáveis estudadas.

Palavras chave: Leitura, cognição, desenvolvimento da linguagem, desempenho escolar, pesquisa em leitura, crianças vulneráveis, escolas desfavorecidas, dificuldades de aprendizagem (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -1.1. La Comprensión de Lectura-concepciones, niveles y pautas evolutivas. -1.2. La conciencia sintáctica como proceso metalingüístico a la base de la Comprensión de Lectura. -1.3. Vulnerabilidad social, aprendizaje y Comprensión de Lectura. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

El carácter transversal de la comprensión de lectura otorga a este proceso una importancia fundamental para el desempeño en todas las áreas del aprendizaje escolar (Gutiérrez-Braojó & Salmerón, 2012). Desde una perspectiva cognitiva, es importante señalar que entre los procesos mentales superiores implicados en la comprensión de textos se cuentan, entre otros, los procesos sintácticos (Cuetos, 2008). A pesar de su importancia, estos procesos han sido estudiados en escolares de habla inglesa (Cain, 2007) pero han sido menos estudiados

en lenguas transparentes como el español (Jiménez, Rodríguez, Guzmán & García, 2010b, Jiménez, García de la Cadena, Bizama, Flores, Zambrano & Frugone, 2013), en comparación con las habilidades fonológicas y su relación con el aprendizaje inicial de la lectura, cuyo estudio ha sido ampliamente reportado por la literatura especializada (Bizama, Arancibia & Sáez, 2011, Arancibia, Bizama & Sáez, 2012, Bizama, Arancibia & Sáez, 2013, Bravo, 2002, Bravo, 2006, Jiménez, 2009). En lengua francesa, en cambio, un interesante resultado ha sido reportado por Foucambert (2009), cuyo estudio demuestra que, luego de

un entrenamiento específico de las habilidades sintácticas, un grupo de jóvenes de secundaria mejoró considerablemente su nivel de comprensión de lectura.

Según Viero y Gómez (2004), la comprensión de un texto incluye, entre otros, que el lector descubra las relaciones funcionales entre las unidades léxicas y asigne una estructura gramatical a la secuencia de palabras en la oración. Para ello, debe aplicar sus propios conocimientos de la gramática en uso. Es en este nivel de análisis en el que participan los procesos sintácticos (Cuetos, 2008), cuya relación con la comprensión de lectura es el objeto central de este reporte. Por otra parte, es importante señalar que, desde una perspectiva sociocultural, se concibe la lectura como una práctica cultural inserta en comunidades particulares (Cassany, 2006). La comunidad puede ser un factor determinante para el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que subyacen a la lectura.

En esta investigación, nos interesó particularmente situarnos en un contexto educativo y psico-social determinado, el de escuelas chilenas con alto índice de vulnerabilidad, una realidad nacional a la cual pertenece al menos un tercio de la población en edad escolar. Generalmente las situaciones de vulnerabilidad social, como la pobreza socioeconómica, están asociadas a la asistencia a escuelas desfavorecidas, al fracaso educativo y a una baja calidad de la educación (Villalta-Páucar, 2010).

El presente trabajo, entonces, se enmarca en la evaluación del desarrollo de la conciencia sintáctica y su relación con la comprensión de textos en escolares de enseñanza básica que ya han alcanzado las reglas de conversión fonema-grafema y que asisten a escuelas vulnerables.

1.1. La comprensión de lectura: concepciones, niveles y pautas evolutivas

En relación con la comprensión de lectura, Cassany (2006) postula que existen tres concepciones:

i) la *concepción lingüística*, que afirma que el significado se aloja en el texto, por lo tanto, el texto es único, estable, objetivo e independiente

de los lectores y de las condiciones de la lectura. Por esto, leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con las palabras anteriores y posteriores. Desde esta perspectiva el significado del texto es la suma de los significados de todos sus vocablos y oraciones.

ii) la *concepción psicolingüística*, que postula que el significado no se aloja en el texto ni en las palabras, ni es único, ni objetivo. Éste se ubica en la mente del lector, quien lo entiende a partir de sus conocimientos previos. Es por esto que las personas, a mayor cantidad y profundidad de conocimientos que tengan, mayor será la comprensión del texto, porque leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma, sino que requiere desarrollar habilidades cognitivas implícitas en el acto de comprender: aportar conocimientos previos, hacer inferencias, formular hipótesis y verificarlas.

iii) la *concepción sociocultural*, que enfatiza otros aspectos tales como el origen social del significado de las palabras y del conocimiento previo que aporta el lector, así como el reflejo, en el discurso, de los puntos de vista y de la visión del mundo de quien lo formula. Este enfoque entiende, por tanto, el acto de leer no sólo como un proceso psicobiológico que se produce a partir de las unidades lingüísticas y las capacidades mentales, sino como una práctica cultural inserta en una comunidad particular, que tiene una cierta historia y tradición, y unos hábitos y prácticas comunicativas especiales.

Siguiendo a Cassany (2006), los niveles de complejidad de la comprensión lectora, son: i) la *lectura literal*, o *en la línea*, que permite recuperar la información explícita del texto, ii) la *lectura inferencial* o *entre líneas*, que permite al lector integrar y articular la información proporcionada por el texto con sus conocimientos previos y iii) la *lectura crítica*, o *tras las líneas*, que posibilita construir interpretaciones personales, emitir juicios y analizar la intencionalidad del autor, entre otros.

Por su parte, desde un punto de vista evolutivo, las estrategias involucradas en la comprensión lectora siguen una pauta de desarrollo determinada (Paris & Paris, 2007, Vieiro & Gómez, 2004). En el período comprendido entre los siete y los trece años,

se produce un aumento considerable de las estrategias de comprensión de lectura. Muchas de ellas deben aprenderse de manera explícita, mientras que otras se aprenden con la práctica. Los lectores principiantes menores de diez años requieren una guía en el uso de estrategias cognitivas de comprensión de lectura, pero a partir de esa edad comienzan a utilizarlas de manera espontánea. Los lectores iniciales tienden a leer de forma lineal, desde el principio hacia el final, mientras que los adolescentes hacen búsquedas hacia delante y hacia atrás. Inicialmente, las estrategias se aplican en segmentos textuales cortos. La adquisición progresiva y el control de las estrategias de comprensión de lectura se deben al mejor desarrollo de los procesos metacognitivos tales como la autorregulación de la lectura, entre otros. De esta forma, la comprensión lectora, como proceso de aprendizaje, evoluciona a través de la escolaridad, desde una lectura lineal a una lectura de búsqueda, con un control progresivo de estrategias en textos cada vez más complejos.

1.2. La Conciencia Sintáctica como proceso metalingüístico a la base de la Comprensión de Lectura

La Conciencia Sintáctica se refiere a una habilidad metalingüística que permite manipular de manera consciente los aspectos sintácticos del lenguaje y reflexionar sobre ellos (Andrés, Canet & García, 2010), así como evaluar una oración como gramaticalmente correcta o incorrecta y, en este último caso, poder corregirla (Chávez, 2006, Andrés, Canet & Urquijo, 2011). En esta forma, coincidimos con Montealegre y Forero (2006), en el sentido de que el dominio de los procesos lingüísticos, cognitivos y metacognitivos está determinado por el nivel de manejo consciente de estos procesos.

Durante la comprensión de lectura, el lector no sólo tiene que comprender las palabras del texto, sino que también tiene que establecer las relaciones estructurales entre ellas, y construir una representación mental de toda la oración que le permita extraer su significado

(Branigan, Pickering & Cleland, 2000). Para ello, es necesario establecer los límites de los constituyentes sintácticos (sintagmas y cláusulas en los que se agrupan las palabras de una oración), identificar el papel que cada uno desempeña en la estructura oracional (sujeto, objeto, etc.) y asignar también los papeles estructurales o etiquetas sintácticas a las unidades léxicas que los conforman (Cuetos, 2008). Fundamental en todo el proceso es establecer las adjunciones y dependencias entre los distintos constituyentes así como entre los elementos que los conforman, en un proceso de carácter recursivo que permite el ordenamiento jerárquico de los componentes de la oración y su transformación en una representación semántica.

¿Cuáles son las claves que ayudan al lector a realizar todas estas operaciones? Desde luego, el conocimiento experiencial que posibilita comprender los mensajes lingüísticos y que también se aplica a nivel de la oración. Así, por ejemplo, el lector puede resolver ambigüedades de adjunción sintáctica en oraciones con cláusula de relativo de doble interpretación, como *“El policía disparó al empleado de la actriz que recientemente obtuvo un Oscar”*. Pero también el lector recurre a claves que ponen en juego su conocimiento metalingüístico. Entre estas claves están el orden de las palabras dentro de la oración, su significado, las concordancias de género y número, los signos de puntuación, la aparición de palabras funcionales (Elosúa, 2000, Cuetos, 2008). Si el lector falla en la interpretación de estas claves, la comprensión puede verse afectada por las deficiencias en las representaciones generadas a nivel microproposicional. Del mismo modo, la comprensión podría verse disminuida si el lector no aplica oportunamente su conocimiento extralingüístico en el procesamiento de oraciones en que el orden de los constituyentes no es el canónico (SVO) o que presentan algún tipo de ambigüedad.

El orden de las palabras en una oración también es importante, puesto que el primer nombre de la oración tiende a hacer de sujeto y el segundo, de objeto. Sin embargo, en este aspecto el español es una lengua bastante

flexible en comparación con otras como el inglés, por lo que parte del dominio lingüístico de los hispanohablantes para comprender oraciones es asignar los roles sintáctico-temáticos correctamente en oraciones que siguen un orden distinto al canónico, como en “A la niña la peina su mamá” o en pasivas como “El perro es perseguido por el gato”. Con respecto a las palabras funcionales, es posible señalar que éstas juegan un papel principalmente sintáctico, ya que informan de la función de los constituyentes más que de su contenido.

Por su parte, el significado de las palabras también es una clave importante para conocer su papel sintáctico. Así por ejemplo, las propiedades léxico-semánticas de algunos verbos pueden resultar determinantes para su análisis, pues constriñen las relaciones que pueden establecer con sus argumentos. Tal es el caso del verbo “reflexionar”, en que el papel de agente sólo puede ser desempeñado por un sustantivo +inanimado/+humano. En otros casos, es la estructura argumental del verbo la que condiciona las posibilidades de análisis, como en “poner”, que demanda un sintagma nominal que haga las veces de agente y un sintagma preposicional que haga las veces de objeto (*alguien pone algo*).

En cuanto a los signos de puntuación, estos son elementos auxiliares que le indican al lector los límites de los “empaquetamientos de información” (frases, oraciones, párrafos) y la intención comunicativa que encierra el mensaje. Aunque los signos de puntuación no constituyen por sí solos un correlato de toda la información prosódica, su adecuada y oportuna interpretación por parte del lector es un indicador de procesos de integración de información, por lo que autores como Young y Bowers (1995) sugieren que las características prosódicas de la lectura constituyen una ventana desde la cual es posible observar la comprensión en curso. Al respecto, Koriat, Greenberg y Kreiner (2002) sostienen que los lectores construyen un marco estructural para el sintagma o la oración combinando diversas claves. Este marco es previo a la interpretación semántica completa y su función es guiar la interpretación de

unidades individuales y su integración dentro de un esquema semántico general. De acuerdo con esta hipótesis, conocida como *hipótesis de la precedencia estructural*, si se alteran las claves estructurales de la oración, se producirá una alteración de la prosodia (Koriat et al., 2002), por lo que se puede entender que si dichas claves son alteradas por el propio lector producto de fallos en el procesamiento, esto se verá reflejado a su vez en la prosodia.

En relación con el curso evolutivo de la conciencia sintáctica, antiguas investigaciones de Caramazza y Zurif (1978), reportadas en Viero y Gómez (2004), constatan que la capacidad del ser humano para utilizar claves sintácticas se va perfeccionando con la edad, es decir, el procesamiento sintáctico también tiene un curso evolutivo. Sólo a partir de los 6 años de edad los niños son capaces de usar claves sintácticas para comprender oraciones. Antes del aprendizaje inicial de la lectura, en el nivel pre-escolar, los niños están acostumbrados a comprender el lenguaje oral, en el cual la prosodia es más marcada que en el lenguaje escrito. En la lectura de textos, en cambio, el escolar deberá, poco a poco, a medida que avanza en el desarrollo de su proceso lector, descubrir el objetivo de los signos de puntuación (Vieiro & Gómez, 2004).

Durante el aprendizaje inicial de la lectura, los niños leen de forma monótona, por ello es difícil que realicen una lectura comprensiva. Una vez superado el proceso inicial de decodificación, en el que es importante el procesamiento fonológico (Bravo, 2002, Bravo, Villalón & Orellana, 2006, Jiménez, 2009, Herrera & Defior, 2005, Bizama et al. 2011), pasa a cobrar importancia el procesamiento sintáctico, que facilita la comprensión de lectura. Así lo evidencia el estudio de Mata, Gallego y Mieres (2007), realizado con niños españoles de quinto año de educación primaria y con adolescentes de segundo año de educación secundaria. En él se encontró que las habilidades lingüísticas (fonológicas, léxicas, morfológicas y sintácticas) se relacionaban significativamente con la comprensión de lectura, siendo las habilidades sintácticas las que tenían un mayor poder predictivo.

1.3. Vulnerabilidad Social, Familia, Aprendizaje y Comprensión de Lectura

Numerosas investigaciones, tanto nacionales como internacionales muestran que el nivel socio-económico y cultural se asocia al desempeño cognitivo a lo largo de la escolaridad (Bizama et al., 2011, Bravo, Villalón & Orellana, 2002, Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle & Colombo, 2004). El análisis de la influencia que ejerce el estatus socio-económico en el rendimiento escolar visibiliza factores relacionados con la familia y la comunidad en que se desenvuelve el niño.

Al respecto, la evidencia empírica constata que los contextos alfabetizadores y las características socio-económicas y culturales tienen importante influencia sobre los procesos de aprendizaje de la lectura. La posesión de libros en el hogar, los hábitos de lectura de los padres y la lectura temprana de cuentos a los niños son variables que se asocian al desarrollo del lenguaje y a la alfabetización temprana (Piacente, Granato, Talou & Marder, 2000).

En el mismo sentido, el Informe de Capital Humano en Chile plantea que el principal condicionante de los resultados escolares es el factor estudiante/familia (Brunner & Elacqua, 2003). Los hábitos de trabajo de la familia, la estimulación para explorar y discutir ideas y eventos, las aspiraciones y expectativas académicas, el apoyo y la guía en el trabajo académico y el entorno lingüístico son factores y prácticas familiares que influyen en el éxito escolar.

De esta forma, el constructo ambiente alfabetizador familiar (AAF), o *Home Literacy Environment* (HLE), ha sido entendido como la variedad de recursos y oportunidades brindadas a los niños por sus padres y las habilidades y posibilidades de éstos para proporcionarlos (Burguess, Hetch & Lonigan, 2002, Rodríguez & Jiménez, 2012).

Por tanto, en casos de vulnerabilidad social o pobreza, la escuela debería asumir un rol fundamental en el intento de compensar, a través de la alfabetización y el trabajo sistemático en lectura, las carencias de capital cultural que los escolares reciben de sus familias, las que no están en condiciones de brindarles el

ambiente alfabetizador necesario para un buen desempeño escolar. Sin embargo, la realidad muestra que los escolares hijos de familias de escasos recursos socio-económicos asisten a escuelas que también presentan índices de vulnerabilidad, es decir a escuelas socialmente desfavorecidas.

Al respecto, como señalamos anteriormente, el propósito del trabajo fue analizar los niveles de desarrollo de la comprensión de lectura en escolares de 2º a 4º año básico que asisten a escuelas vulnerables y establecer la relación entre comprensión de lectura y conciencia sintáctica.

2. Metodología

2.1. Diseño

Se utilizó un diseño transversal de tipo descriptivo, analítico, evolutivo y correlacional.

2.2. Procedimiento

En primera instancia, se establecieron convenios con los directivos de los centros educacionales que participaron del estudio y se solicitó los consentimientos informados a los apoderados de los escolares evaluados en ambos establecimientos.

Luego, se aplicó como cribaje, la Prueba Factor G de Inteligencia General de Catell y Catell (2001) a todos los escolares de segundo, tercer y cuarto año de los centros educativos. Este instrumento es un test de inteligencia general libre de cultura que tiene como propósito medir inteligencia fluida y ha sido anteriormente aplicado en investigaciones en escolares de habla hispana, tanto españoles, como latinoamericanos (Jiménez et al., 2013). Se aplicó esta prueba en forma de tamizaje para evaluar la inteligencia general de los participantes de la muestra. Se utilizó la Escala 1 (Forma A) para los niños menores de ocho años y la Escala 2 (Forma A) para los escolares mayores de ocho años. El instrumento fue aplicado por el psicólogo del equipo, en grupos de diez niños, en las salas de clase de cada curso evaluado, en presencia del profesor del nivel respectivo.

Fueron excluidos de la muestra aquellos escolares que presentaron un CI inferior o igual a 75, con el fin de no sesgar los resultados del estudio por déficit intelectual (Siegel & Ryan, 1989, Jiménez et al., 2013). Esto permitió conformar la muestra definitiva de acuerdo a los criterios de exclusión anteriormente señalados, por lo que todos los grupos estudiados muestran un CI promedio por grupo dentro del rango normal promedio (90-110).

Posteriormente, los investigadores aplicaron, a todos los escolares que conformaron la muestra definitiva, las pruebas de medición de las variables en estudio, Comprensión de Lectura y Conciencia Sintáctica, utilizando el protocolo para el nivel escolar correspondiente.

2.3. Participantes

Se trabajó con grupos muestrales intencionados, estratificados por edad y nivel

escolar. La muestra definitiva consideró 160 escolares de ambos sexos: 56 de segundo año, 52 de tercer año y 53 de cuarto año de enseñanza básica de dos escuelas públicas que atienden escolares socio-económicamente vulnerables de la Provincia de Concepción, Región del Biobío, Chile.

La primera de ellas, dependiente del municipio de la ciudad de Concepción, tiene un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)¹ de 79.2 %. La segunda, dependiente del municipio de la ciudad de Talcahuano, presenta un IVE de 77.9%.

La distribución de la muestra puede apreciarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Cursos, Edades y CI Promedios de la Muestra de Estudio.

Curso	Participantes (n=160)	Edad Promedio (años, meses)	DE	CI Promedio	DE
Segundo Año Básico	55	7.6	0.5	98.8	(13.8)
Tercer Año Básico	51	8.6	0.5	100.1	(12.6)
Cuarto Año Básico	54	9.7	0.6	105.5	(14.3)

2.4. Instrumentos

Para la evaluación y el diagnóstico psicopedagógico de las variables en estudio se utilizaron los siguientes instrumentos:

a) Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos-CL-PT- (Medina & Gajardo, 2009): este instrumento psicopedagógico, desarrollado y estandarizado en Chile, es de aplicación colectiva o individual y evalúa tres ejes: comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua. Para efectos de la investigación se aplicó, en forma colectiva, sólo el eje que explora la comprensión de lectura. Este eje incluye, para cada curso, un texto narrativo continuo, un texto informativo continuo y otros textos tales como: portadas de libros y plano de barrio

(segundo año básico), afiche y plano de ciudad (tercer año básico), y mapa geográfico y cuadro de pronóstico del tiempo (cuarto año básico). El índice de confiabilidad reportado como coeficiente de correlación test-retest oscila entre un mínimo de .57 a un máximo de .76, con un valor $p < .001$. Por otra parte, la validez de constructo reportada para la prueba oscila entre un mínimo de .40 y un máximo de .59, con un $p < .001$ (Medina & Gajardo, 2009). La prueba se corrige en base a puntajes directos que se llevan a tablas de percentiles. De acuerdo al propósito de aplicación del instrumento se

¹ Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE): es un indicador del nivel de vulnerabilidad presente en cada establecimiento educacional en Chile. Este indicador es calculado en base a la información levantada en las encuestas anuales que aplica la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb) en Chile y refleja una vulnerabilidad asociada fundamentalmente a "pobreza". (Junaeb, 2015), disponible en <http://www.junaeb.cl/programa-de-alimentacion-escolar>. Recuperado el 20 de noviembre de 2015.

entregan los resultados en forma de porcentajes de logro, perfil individual y/o perfil del curso.

b) Prueba de Evaluación de los Procesos Lectores-Prolec (Cuetos, Rodríguez & Ruano, 1998): es una batería destinada a escolares de primer a cuarto año de educación primaria y está agrupada en cuatro grandes bloques: Bloque I: Procesos de Identificación de Letras, Bloque II: Procesos Léxicos, Bloque III: Procesos Sintácticos y Bloque IV: Procesos Semánticos. Para evaluar el procesamiento sintáctico, objeto de este trabajo, se utilizó sólo el Bloque III, que tiene dos sub-tests: la Prueba de Estructuras Gramaticales y la Prueba de Signos Ortográficos.

+Subtest Estructuras Gramaticales (Subtest 7): La finalidad de esta prueba es comprobar la dificultad que puede producir el utilizar distintas estructuras sintácticas (activas, pasivas y de complemento focalizado). Consta de 15 ítems, cada uno de ellos compuesto por un dibujo y tres oraciones. Las oraciones tienen una estructura sujeto-verbo-objeto. Las tres alternativas de respuesta varían en que los papeles, *sujeto* y *objeto*, están cambiados de orden. El estudiante debe seleccionar la oración que corresponde al dibujo presentado. En cinco casos, la oración correcta es activa (Ej. *El gato persigue al perro*), en otras cinco es pasiva (Ej. *El perro es perseguido por el gato*) y en las restantes es de complemento focalizado (Ej. *Al perro le persigue el gato*).

+Subtest Signos de Puntuación (Subtest 8): El propósito de esta prueba es comprobar si el escolar es capaz de realizar las pausas y entonaciones que le indican los signos de puntuación, puesto que esto es fundamental para lograr una lectura comprensiva. La tarea consiste en la lectura en voz alta de un texto en el que aparecen los principales signos de puntuación, que el niño debe respetar. Los signos son: 3 puntos, 2 comas, 3 interrogaciones y 2 exclamaciones.

La Batería Prolec fue baremada en escolares españoles provenientes de centros educativos de 3 tipos de estamentos: colegios privados, colegios municipales y establecimientos rurales. Como propiedad psicométrica, la confiabilidad

del Prolec, obtenida con el coeficiente Alpha de Cronbach, es de .92, por lo que los resultados obtenidos a través de su aplicación son altamente confiables.

2.5. Técnicas para el Análisis de la Información

Los datos fueron procesados a través del paquete estadístico SPSS versión 23.

Para comparar los rendimientos entre segundo, tercero y cuarto año se realizó un análisis de varianza ajustado por edad y CI y posteriormente se utilizó la prueba de Bonferroni para determinar dónde se producían las diferencias.

Para el estudio de correlación entre Comprensión de Lectura y Conciencia Sintáctica se obtuvo el coeficiente de correlación de Pearson y el coeficiente de correlación de Pearson ajustado por edad y CI.

Se verificó la normalidad de las variables mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov y la homogeneidad de las varianzas a través de la Prueba de Levene.

Se utilizó un nivel de significancia de .05 en todos los casos.

3. Resultados

3.1. Resultados obtenidos en Comprensión de Lectura

En la tabla 2 se presentan los resultados en Comprensión Lectora, expresados en puntuaciones directas, percentiles y porcentajes de logro, que obtuvo cada uno de los grupos que formaron parte del estudio.

Tabla 2. Resultados en Niveles de Comprensión Lectora.

Resultados	2º Año Básico	3er Año Básico	4º Año Básico	F	p	η^2
Puntaje Total Directo ^{&}	10.5 (5,6)	13.2 (5,2)	15.9 (7,0)			
Percentil ^{&k}	22.4 (16,7)	27.4 (17,8)	22.4 (16,3)	4.25 ^{&}	.2450	
% Logro	26.4(14,3) ^b	31.8 (12,7) ^a	35.7 (15,9) ^a	6.27	.0054	.0748

[&] Datos no ajustados.^k Test Kruskal-Wallis.^{*} Letras distintas indican diferencias significativas entre los grupos.

Tal como muestra la tabla, los puntajes directos en comprensión de lectura aumentan progresivamente desde segundo a cuarto año básico, sin embargo, todos los grupos evaluados muestran desempeños que se ubican a más de dos desviaciones estándar bajo la norma. En efecto, en los tres casos, los escolares muestran un rendimiento que los ubica en el 25% de la población escolar nacional con más bajo rendimiento en comprensión de lectura. En el caso de los niños de cuarto, el aumento de su puntuación directa no alcanza a ser suficiente para ubicarlos en un percentil superior a los niños de tercero. Es más, su desempeño los sitúa en el mismo nivel que los niños de segundo año básico, por lo que estadísticamente no se encontraron diferencias evolutivas entre los grupos.

Se examinaron también los porcentajes de logro para estimar si el avance que se observa era

significativo al comparar entre ellos mismos, es decir, por nivel escolar. Los resultados arrojaron que, aunque los tres grupos se encuentran bajo la media esperada para la edad y nivel escolar, se produce una diferencia estadísticamente significativa al comparar el porcentaje de logro de segundo y cuarto año, es decir, transcurridos dos años de escolaridad.

3.2. Resultados obtenidos en Conciencia Sintáctica

3.2.1. Resultados en el Subtest Estructuras Gramaticales

Los resultados del análisis descriptivo respecto del desempeño en Estructuras Gramaticales en los participantes del estudio se pueden apreciar en la Tabla 3.

Tabla3. Desempeño de todos los grupos en Conciencia Sintáctica en la Prueba de Estructuras Gramaticales.

Estructuras Gramaticales	2º Año Básico	3er Año Básico	4º Año Básico
Oraciones activas	3.7 (1,0) ^b	4,2 (1,0) ^a	4,6 (0,9) ^a
Oraciones pasivas	2.86 (1.43) ^b	2.89 (1.59) ^b	3.89 (1.02) ^a
Oraciones con complemento focalizado	2.3 (1.3) ^b	2.7 (1.6) ^{ab}	3.3 (1.3) ^a
Puntaje Total	8.8 (0.6) ^b	10 (0.6) ^b	11.8 (0.6) ^a

^{*} Letras distintas indican diferencias significativas entre los grupos.

Es posible observar que el desempeño mejora a medida que aumenta la escolaridad, lo que denota un dominio progresivo de

las estructuras gramaticales en los centros educacionales formales de enseñanza que formaron parte del estudio. Al igual que en

comprensión de lectura, esto se advierte mejor al comparar segundo con cuarto año, pues en todas las puntuaciones directas se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos de escolares.

Al realizar un análisis de las puntuaciones directas obtenidas como resultado en cada tipo de estructura gramatical, se observa que el desempeño en *oraciones activas* mejora paulatinamente entre 2º y 3er año básico, sin embargo este rendimiento alcanzado por los escolares de 3er año, se mantiene relativamente estable en 4º año básico. Al analizar los

desempeños en *oraciones pasivas*, no hay diferencias entre 2º y 3er año básico, pero sí entre 3er y 4º año. Los desempeños en *oraciones con complemento focalizado*, en cambio, muestran una diferencia significativa entre 2º y 4º año.

3.2.2. Resultados en Subtest Signos de Puntuación

La tabla 4 presenta los resultados obtenidos en *Signos de Puntuación* en todos los grupos que formaron parte del estudio. Se muestran las puntuaciones directas obtenidas en cada medición por cada grupo.

Tabla 4. Desempeño de todos los grupos en Conciencia Sintáctica en la Prueba de Signos de Puntuación.

Signos de Puntuación	2º Año Básico	3er Año Básico	4º Año Básico
Comas	1.1 (0.7) ^b	1.7 (0.6) ^a	1.7 (0.6) ^a
Puntos	0.9 (0.9) ^b	2.3 (1.1) ^a	2.1 (1.0) ^a
Exclamaciones	0.6 (0.7) ^b	1.3 (0.8) ^a	1.6 (0.7) ^a
Interrogaciones	0.8 (1.0) ^c	2.0 (1.0) ^b	2.6 (0.7) ^a
Puntaje Total	2.2 (0.5) ^c	7.2 (0.3) ^b	9.2 (0.5) ^a

* Letras distintas indican diferencias significativas entre los grupos.

Al examinar los resultados expresados en puntajes directos, todos los grupos evaluados evidencian rendimientos bajo la norma en *Signos de Puntuación*, en particular los niños de segundo año. Como también se puede apreciar, todas las comparaciones, muestran diferencias significativas entre segundo y cuarto año. En cambio, al comparar tercer año con cuarto, se observa que ambos grupos no difieren de manera significativa, lo que sugiere un estancamiento en el desempeño de

los niños de cuarto año básico. Sólo en signos de interrogación las puntuaciones directas evidencian un mejoramiento significativo del desempeño al pasar de un nivel escolar a otro.

Ahora bien, en la Tabla 5 se muestra el análisis estadístico de las comparaciones intergrupales así como del tamaño del efecto de la variable *nivel escolar* en el desempeño demostrado por los participantes en cada subtest y la Prueba en general.

Tabla 5. Desempeño de todos los Grupos en Conciencia Sintáctica.

Conciencia Sintáctica	2º Año Básico	3er Año Básico	4º Año Básico	F	p	η^2
Estructuras Gramaticales	8.8 (0.6) ^b	10.0 (0.6) ^b	11.8 (0.6) ^a	3.87	.0228	.0476
Signos de Puntuación	2.2 (0.5) ^c	7.2 (0.3) ^b	9.2 (0.5) ^a	39.66	< .0001	.3385
Total (EG + SP)	11.0 (0.8) ^c	17.2 (0.6) ^b	21.0 (0.9) ^a	23.43	< .0001	.2323

* Letras distintas indican diferencias significativas entre los grupos.

Tal como se observa, el análisis da cuenta de diferencias significativas en el subtest de Estructuras Gramaticales entre 4to año básico y los otros dos niveles escolares, que no se diferencian estadísticamente entre sí. El análisis *post hoc* de Bonferroni mostró en este caso un efecto pequeño, pero significativo, de la variable nivel escolar en el desempeño en esta área.

En relación con el subtest de Signos de Puntuación, el análisis evidencia un mejoramiento progresivo del desempeño a medida que avanza el nivel escolar, el que resulta estadísticamente significativo al comparar los tres grupos entre sí ($p < .0001$). En este caso, el tamaño del efecto de la variable nivel escolar es moderado y explica el 33% de la varianza total de la variable desempeño en Estructuras Gramaticales.

En su conjunto, los resultados obtenidos por los participantes muestran diferencias

significativas entre los tres niveles escolares, las que indican una progresión del desempeño así como avanzan en escolaridad. El tamaño del efecto, también moderado, da cuenta de un 23% de la varianza total de la variable Procesos Sintácticos atribuible a la variable nivel escolar.

3.2.3. Correlación entre Comprensión Lectora y Conciencia Sintáctica

El estudio evidencia que existe correlación entre Comprensión de Lectura y Procesamiento Sintáctico a nivel del manejo de Estructuras Gramaticales. Asimismo, la correlación entre Comprensión de Lectura y Procesamiento Sintáctico, a nivel de Signos de Puntuación, es también estadísticamente significativa.

El resultado del estudio de correlaciones puede observarse en la Tabla 6.

Tabla 6. Resultados de Correlación entre Comprensión de Lectura y Conciencia Sintáctica a Nivel de Estructuras Gramaticales y Signos de Puntuación.

Variables		<i>r</i>	<i>r</i> parcial
Comprensión de Lectura	Estructuras Gramaticales	.44**	.37**
Comprensión de Lectura	Signos de Puntuación	.49**	.40**
Estructuras Gramaticales	Signos de Puntuación	.36**	.24*

* $p < .01$ ** $p < .001$

4. Conclusiones y Discusión

El objetivo de este trabajo fue explorar el desarrollo de la Comprensión de Lectura y de la Conciencia Sintáctica en escolares chilenos de tres grupos de edad que asisten a escuelas con alto índice de vulnerabilidad. Además la investigación buscó establecer la relación entre ambas variables.

Los resultados del análisis descriptivo indican que todos los grupos que formaron parte de la muestra presentan desempeños en Comprensión de Lectura que se ubican bajo el promedio esperado con respecto a su edad cronológica y nivel escolar, a pesar de que los participantes presentaban una capacidad intelectual dentro de límites normales. Esto sugiere las implicancias de la pobreza y vulnerabilidad social en el desempeño

en comprensión de lectura, lo que ha sido ampliamente reportado por la literatura (Ocde, 2009, Ocde, 2010a, Ocde, 2010b, Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación-Ceppe, 2010).

Por otra parte, el desarrollo de la Conciencia Sintáctica se ubica también significativamente bajo lo esperado con respecto a la edad y nivel escolar, tanto en *Estructuras Gramaticales* como en *Signos de Puntuación*.

Es importante señalar que, a pesar que los rendimientos no alcanzan el nivel esperado, se produce un salto cualitativo en el uso de signos de puntuación entre segundo y tercer año básico. Esto puede explicarse porque en tercer año los niños dominan mejor el proceso de conversión fonema-grafema, por lo que, desde el punto de vista cognitivo, pueden disponer mejor de los recursos atencionales en favor del

reconocimiento de los signos de puntuación al momento de la lectura y a favor de la propia comprensión. Además, la mayor práctica de la lectura en voz alta bien puede haber favorecido el desarrollo de las habilidades prosódicas en este curso.

Por otra parte, el estudio permite concluir que existe correlación entre Comprensión de Lectura y Conciencia Sintáctica, evidenciada en correlaciones tanto entre el manejo de estructuras gramaticales y la comprensión de lectura ($r = .44$; $p < .0000$), como entre el uso de signos de puntuación y comprensión ($r = .49$).

Los resultados encontrados en escolares chilenos participantes del estudio coinciden, en términos de dirección, con aquellos demostrados por autores españoles, tales como Alonso (2005) y Jiménez et al (2010 a), respecto de la correlación existente entre Comprensión de Lectura y Conciencia Sintáctica en escolares hispanohablantes.

Asimismo, los resultados aportan evidencias acerca de la necesidad de implementar programas psicopedagógicos de intervención que promuevan el fortalecimiento de la conciencia sintáctica como habilidad metalingüística relacionada con la comprensión lectora en escolares de niveles intermedios de enseñanza básica que asisten a escuelas socialmente vulnerables en Chile.

Lista de referencias

- Alonso, J. (2005). Claves para la Enseñanza de la Comprensión de Lectura. *Revista de Educación*, (número extraordinario), pp. 63-93.
- Andrés, M. L., Canet, L. & García, A. (2010). Conciencia Sintáctica en niños de 5 a 8 años de edad. *Avaliação Psicológica*, 9 (2), pp. 199-210.
- Andrés, M. L., Canet, L. & Urquijo, S. (2011). *Relaciones entre las habilidades metalingüísticas y el desempeño lector*. 12º Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis. Recuperado de: www.interpsiquis.com.
- Arancibia, B., Bizama, M. & Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de 1er. año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Revista Signos -Estudios de Lingüística-* 45 (80), pp. 236-256. Doi: 10.4067/S0718-09342012000300001.
- Bizama, M., Arancibia B. & Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomázein*, (23-1), pp. 81-103.
- Bizama, M., Arancibia B. & Sáez, K. (2013). Intervención Temprana en conciencia fonológica como proceso metalingüístico a la base de la lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Revista Estudios Pedagógicos*, (2), pp. 25-39.
- Branigan, H., Pickering, M. & Cleland, A. (2000). Syntactic Co-Ordination on Dialogue. *Cognition*, 75, pp. 13-25. Recuperado de: www.elsevier.com/locate/cognit.
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista Estudios Pedagógicos*, 28, pp. 165-177.
- Bravo, L. (2006). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Santiago de Chile: Ediciones Pontificia Universidad Católica.
- Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2002). Diferencias de preparación para el aprendizaje de la lectura en niños que ingresan a primer año básico. *Boletín de Investigación educacional*, 16, pp. 156-171.
- Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2006). "Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, pp. 1-20.
- Brunner, J. & Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Recuperado de: http://www.oei.es/etp/informe_capital_humano_chile_brunner.pdf
- Burguess, S. Hetch, A. & Lonigan, C. (2002). Relation of the home literacy environment (AAF), to the development of Reading

- related abilities: A one year longitudinal study. *Reading Research, Quaterly*, 37, pp. 408-426.
- Cain, K. (2007). Syntactic Awareness and Reading Ability. Is there any evidence for special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28, pp. 679-694.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Catell, R. & Catell, K. (2001). *Prueba Factor G. Escalas 1 y 2*. Madrid: TEA Ediciones.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación-Ceppe (2010). *Planes de mejoramiento SEP: Sistematización, análisis y aprendizajes de política*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Chávez, J. M. (2006). *Guía para el desarrollo de los procesos metacognitivos*. Lima: Kinko Impresores.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Walter Kluwer.
- Cuetos, F., Rodríguez B. & Ruano, E. (1998). *Prueba de Evaluación de Procesos Lectores de los niños de Educación Primaria -Prolec-*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Elosúa, M. R. (2000). Procesos de la Comprensión, Memoria y Aprendizaje de Textos. Madrid: Sanz y Torres.
- Foucambert, D. (2009). L'Amélioration de la Compréhension en Lecture d'Élèves du Secondaire par un Entraînement Syntaxique: Modalités, Résultats et Perspectives. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 35 (3), pp. 41-63. Doi: 10.7202/039855ar.
- Gutiérrez-Brajo, C. & Salmerón H. (2012). Estrategias de Comprensión Lectora: Enseñanza y Evaluación en Educación Primaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (1), pp. 183-202.
- Herrera, L. & Defior, S. (2005). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Pre lectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación". *Psykhé*, 14 (2), pp. 81-95.
- Jiménez, J. (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. Tenerife: Universidad La Laguna.
- Jiménez, J. E., García de la Cadena, C., Bizama, M., Flores, R., Zambrano, R. & Frugone, M. (2013). Un enfoque transcultural en el estudio de las dificultades de aprendizaje en lectura: Los casos de España, Guatemala, Chile, Ecuador y México. *Revista de Psicología y Educación*, 8 (2), pp. 13-29.
- Jiménez, J. García, E., Estévez, A., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., Ortiz, R., Rodrigo, M. & Hernández. (2010a). Evaluación del Procesamiento Sintáctico Semántico en la dislexia evolutiva. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2 (2), pp. 127-142.
- Jiménez, J., Rodríguez, C. Guzmán R. & García E. (2010b). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normo lectores y en alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación*, 353, pp. 361-386.
- Koriat, A., Greenberg, S. N. & Kreiner, H. (2002). The Extraction of Structure during Reading: Evidence from Reading Prosody. *Memory and Cognition*, 30 (2), pp. 270-280.
- Lipina, S., Martelli, M., Vuelta, B., Injoque-Ricle, I. & Colombo, J. (2004). Pobreza y desempeño ejecutivo en alumnos preescolares de la ciudad de Buenos Aires (República Argentina). *Interdisciplinaria*, 21 (2), pp. 153-193.
- Mata, F., Gallego J. & Mieres (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón*, 59 (1), pp. 153-166.
- Medina, A. & Gajardo, A. M. (2009). *Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos, CL-PT. Kinder a Cuarto Año Básico*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Montealegre, R. & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la Lecto-Escritura: Adquisición y Dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), pp. 25-40.
- Ocde (2009). *Assessment Framework Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>



- Ocde (2010a). *Résultats du Pisa 2009: Synthèse*. Recuperado de: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810082e.pdf>
- Ocde (2010b). *Informe Internacional vol. II: Résultats du Pisa 2009: Surmonter le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*. Recuperado de: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810082e.pdf>
- Paris, A. & Paris, S. (2007). Teaching narrative comprehension strategies to first graders. *Cognition and Instruction*, 25 (1), pp. 1-44.
- Piacente, T., Granato, L., Talou, C. & Marder, S. (2000). Desarrollo Psicológico y Grupo Social de Pertenencia. El sesgo cultural de los instrumentos de evaluación. *Evaluar. Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba*, 1 (1), pp. 15-28.
- Rodríguez, C. & Jiménez, J. E. (2012). Capítulo 3. Indicadores del ambiente familiar en la Dislexia. En J. E. Jiménez (comp.) *Dislexia en español*. Madrid: Pirámide.
- Siegel, L. S. & Ryan, E. B. (1989). The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child Development*, 60, pp. 973-980.
- Vieiro, P. & Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson, Prentice-Hall.
- Villalta-Páucar, M. (2010). *Revista de Pedagogía*, 31 (88), pp. 159-158.
- Young, A. & Bowers, P. G. (1995). Individual differences and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 160, pp. 428-454.

Referencia para citar este artículo: Mareovich, F. & Peralta, O. (2017). Cognición en desarrollo: Aprendiendo palabras por medio de imágenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 233-247.

Cognición en desarrollo: Aprendiendo palabras por medio de imágenes*

FLORENCIA MAREOVICH**

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Irice (Conicet), profesora Adjunta de la asignatura Psicología Educacional-UAI, Argentina.

OLGA PERALTA***

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Irice (Conicet), profesora Titular de la asignatura Psicología Educacional-UAI, Argentina.

Artículo recibido en marzo 28 de 2016; artículo aceptado en mayo 23 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** En esta investigación estudiamos el aprendizaje de palabras a través de imágenes. Presentamos tres estudios cuasi-experimentales. En los Estudios 1 y 2, comparamos la ejecución de niños y niñas de tres años y de adultos. Primero enseñamos un pseudo-sustantivo (pompe) aplicado a un objeto novedoso. Luego, enseñamos la palabra utilizándola como adjetivo referido a una propiedad no-convencional. En el Estudio 3, contrastamos el aprendizaje de adjetivos por personas adultas, con o sin el sufijo adjetivador *ado* (pompe-pompeado). Los resultados muestran que los niños y las niñas utilizaron información contextual para aprender las palabras, mientras que los adultos le dieron más relevancia a la lingüística, resultándoles difícil aprender el adjetivo sin sufijo. Concluimos que, bajo algunas circunstancias, los niños y las niñas son aprendices más eficaces que los adultos. Estos hallazgos señalan la importancia de incluir personas adultas en estudios de desarrollo.

Palabras clave: Psicología del desarrollo; aprendizaje; infancia; adultez; imágenes; vocabulario (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras claves autores: Desarrollo cognitivo; aprendizaje de palabras; niños y niñas; sujetos adultos.

Cognition in development: Learning words through images

• **Abstract (analytical):** This study investigates children's and adults' learning of words in a picture learning context. Three quasi-experimental studies are presented. Studies 1 and 2 compare the performance of three-year-old children with that of adults. First, we teach teaches a new noun applied to an unknown object (pompe). Then, we teach the same word, but instead using it as an adjective that refers to a non-conventional property. Study 3 contrasted adults' learning of two adjectives with or without the spanish suffix *ado* (pompe-pompeado). Taken together these results

* Este artículo de Investigación Científica y Tecnológica se inscribe en el área de Psicología, Sub-área Psicología del Desarrollo. La investigación (Función referencial: El aprendizaje de palabras a través de imágenes-2010-2014), fue financiada con subsidios de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) Pict 04-1754, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) PIP 0876 otorgados a la segunda autora, y por becas doctorales de ANPCyT y Conicet otorgadas a la primera autora. Iniciada en abril del 2010 y finalizada en abril del 2014.

** Doctora en Psicología. Becaria Posdoctoral del Conicet, y Profesora Adjunta de la asignatura Psicología Educacional, UAI Sede Rosario. Correo electrónico: mareovich@irice-conicet.gov.ar

*** Master in Science y Doctora en Psicología. Miembro de la Carrera del Investigador Científico del Conicet y Profesora Titular de la asignatura Psicología Educacional, UAI, Sede Rosario. E-Mail: peralta@irice-conicet.gov.ar

Dirección laboral de las autoras: Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Irice - Conicet). Boulevard 27 de febrero 210 bis. (2000) Rosario, República Argentina.

Las autoras agradecen la colaboración recibida para la realización del estudio por parte de los niños, niñas e instituciones participantes.



show that children use contextual information to learn words, while adults place more relevance on linguistic information. As a result, the absence of a suffix made learning the adjective more difficult. We conclude that, under some conditions, children are more efficient than adults. These findings show the importance of ensuring that adults' inclusion is part of development studies.

Key words: Developmental psychology; learning; infancy; adult; pictures; vocabulary (Unesco Social Science Thesaurus).

Authors key words: Cognitive development; word learning; children; adults.

Cognição em desenvolvimento: Aprender palavras através de imagens

• **Resumo (analítico):** Esta investigação estuda a aprendizagem de palavras mediante imagens. Três estudos quase-experimentais são apresentados. Os Estudos 1 e 2 comparam a execução de crianças de três anos e adultos. Primeiro, ensinamos um substantivo desconhecido (pompe) aplicado a um objeto inovador. Depois, nós ensinamos a palavra, mas usada como adjetivo que se refere a uma propriedade não-convencional. O Estudo 3, contrasta a aprendizagem por parte de adultos de adjetivos, com ou sem o sufixo adjetivador “ado” (pompe-pompeado). Os resultados mostram que as crianças usaram informação contextual para aprender as palavras, enquanto os adultos deram mais importância às linguísticas, para o qual a ausência do sufixo dificultou a aprendizagem do adjetivo. Concluímos que, dado algumas circunstâncias, as crianças são mais efetivas que os adultos. Esses resultados mostram a importância de incluir adultos em estudos de desenvolvimento.

Palavras-chave: Psicologia do desenvolvimento; aprendizagem, infância, adulto, imagens, vocabulário (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chaves autores: Desenvolvimento cognitivo, aprendizado de palavras, crianças, adultos.

-1. Introducción. -2. Estudio 1: Aprendiendo un sustantivo mediante un libro ilustrado. -3. Estudio 2: Aprendiendo un adjetivo mediante un libro ilustrado. - 4. Estudio 2A: Aprendiendo un adjetivo con y sin sufijo adjetivador. -5. Discusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

Muchos investigadores que exploran la cognición lo hacen desde el punto de vista del desarrollo, debido a que estudiar la génesis de ciertos procesos o habilidades y las especificidades de cada momento del desarrollo puede contribuir a conocer cómo se constituye y funciona la mente humana (D'Souza & Karmiloff-Smith, en prensa, Karmiloff-Smith, 1994, Piaget, 1968, 1970, Vygotsky, 1978).

Sin embargo, frecuentemente se estudia las capacidades de los niños y las niñas a la luz de las posibilidades cognitivas de los adultos. Así, se diseñan tareas para responder a varias preguntas en las que subyace la idea de cuál sería la ejecución futura de los niños y las niñas, tomando como parámetro una supuesta ejecución óptima de las personas adultas, sin preguntarse qué haría efectivamente un sujeto adulto en una situación similar.

El objetivo central de la investigación que aquí presentamos consistió en explorar y comparar la ejecución de niños y niñas pequeños y sujetos adultos en una misma tarea. La tarea escogida fue el aprendizaje de palabras por medio de imágenes impresas. Específicamente nos propusimos indagar la comprensión referencial de imágenes y palabras que aluden a una categoría de objeto (sustantivo) y a una propiedad (adjetivo).

Las imágenes son herramientas simbólicas de enorme relevancia en la comunicación y el aprendizaje. Para comprenderlas y utilizarlas, es preciso tener disponibles dos representaciones mentales simultáneamente: la que apela a su aspecto material y la que se refiere a lo que simboliza (DeLoache, 1987, Martí, 2012, Sigel, 1978, 1997).

Como muchas imágenes impresas -por ejemplo, dibujos figurativos o fotografías-, guardan una gran semejanza perceptual con

los objetos que representan, pareciera que su comprensión es sencilla y hasta automática. Sin embargo, captar la naturaleza doble de las imágenes es un verdadero desafío cognitivo. La comprensión y la utilización de imágenes requiere un desarrollo a lo largo de toda la vida (para una revisión ver Callaghan & Rochat, 2008, Maita & Peralta, 2007).

Un gran número de investigaciones que utilizan diferentes tipos de tareas han estudiado el desarrollo de la comprensión simbólica de las imágenes. En estos trabajos, se han utilizado tareas de búsqueda (DeLoache & Burns, 1994, Peralta & Salsa, 2009), de correspondencia (Harris, Kavanaugh & Dawson, 1997, Salsa & Vivaldi, en prensa), de aprendizaje de palabras (Ganea, Allen, Butler, Carey & DeLoache, 2009, Mareovich & Peralta, 2014, Mareovich, Taverna & Peralta, 2015, Preissler & Carey, 2004).

Una imagen puede utilizarse como una *representación específica* o como una *representación genérica* (DeLoache & Burns, 1994). Por ejemplo, una fotografía puede representar a un gato particular o a los gatos en general, es decir, al concepto gato. Cuando niños, niñas y adultos interactúan utilizando libros ilustrados, las imágenes de estos libros usualmente son tomadas como representaciones genéricas y, a través de ellas, se suele enseñar nombres de objetos, colores, números, etc.

Respecto al aprendizaje de palabras a través de imágenes, las investigaciones se han centrado en el aprendizaje de sustantivos comunes. En este sentido, Preissler y Carey (2004) enseñaron una palabra nueva (*whisk*) a niños y niñas de 18 y 24 meses de edad a través de imágenes, que eran presentadas en el marco de un entrenamiento. La palabra *whisk* refería a un objeto novedoso. Luego del entrenamiento, las investigadoras presentaban al niño o la niña la imagen del *whisk* y el objeto real y le invitaban a elegir entre ambos preguntando: ¿cuál de estos es un *whisk*? Se propuso la hipótesis que si el sujeto aprendía referencialmente la palabra nueva debería elegir el objeto real o ambas opciones, la imagen y el objeto; en ningún caso, la imagen sola. Los resultados confirmaron la hipótesis: los niños y las niñas tendían a elegir el objeto real más que su imagen.

Ganea y colaboradores estudiaron el aprendizaje de palabras por medio de libros con imágenes (Ganea et al., 2009, Ganea, Bloom, Pickard & DeLoache, 2008, Walker, Walker & Ganea, 2013). En un trabajo (Ganea et al., 2009), replicaron la tarea de Preissler y Carey (2004), pero enseñando la palabra nueva (*blicket*) a través de una interacción con un libro ilustrado a niños y niñas de 15, 18 y 24 meses de edad. A diferencia de los resultados encontrados por Preissler y Carey (2004), los participantes no mostraron una preferencia por el objeto real. Es decir, los niños y las niñas elegían indistintamente el objeto real, su imagen, o ambas. Las investigadoras señalaron que esta diferencia podía deberse a las características de las tareas utilizadas en la fase de enseñanza: entrenamiento (Preissler & Carey, 2004) o en la interacción con un libro (Ganea et al., 2009).

Sin embargo, a nuestro entender la elección del objeto real sobre la imagen no sería un indicador excluyente de comprensión referencial. Por lo tanto, nuestro interés consistió en explorar las elecciones de los pequeños y pequeñas y de los adultos, quienes obviamente comprenden la función referencial de palabras e imágenes.

De hecho, cotidianamente los adultos, las niñas y los niños utilizamos las palabras para referirnos tanto a objetos reales como a sus representaciones. Cuando, por ejemplo, nos presentan un dibujo de un perro y nos preguntan ¿qué es?, contestamos “un perro”, no un dibujo de un perro. Nuestra hipótesis es que las imágenes y los objetos pueden ser referentes de un nombre (sustantivo).

Es importante resaltar que los estudios en esta línea se han centrado en el aprendizaje de nombres, es decir, sustantivos. No hemos encontrado trabajos en los que se haya enseñado otro tipo de palabras, como por ejemplo adjetivos. Además, las investigaciones han estudiado el aprendizaje de sustantivos mayoritariamente en niños y niñas hablantes del idioma inglés (ver Mareovich, 2015).

En relación con adjetivos, numerosas investigaciones han mostrado que evolutivamente su adquisición es posterior a la de sustantivos. La evidencia indica que los niños y las niñas comienzan el aprendizaje

de palabras conectando sustantivos con las categorías de objeto que representan (Bloom, 2000, Booth & Waxman, 2009, Echols & Marti, 2004, Gentner, 1982, Gleitman, 1990, Pinker, 1987, Tomasello, 2003). La adquisición de otro tipo de palabras -por ejemplo, adjetivos y verbos- y sus conexiones con los conceptos a los que refieren se apoyaría sobre la conexión sustantivo-categoría de objeto (Waxman & Guasti, 2009).

Además, se ha demostrado que hay diferencias respecto a mecanismos y momentos en la adquisición de adjetivos en diferentes lenguas (Waxman, Senghas & Benveniste, 1997). Estos hallazgos podrían explicarse apelando al gran número de variables lingüísticas y contextuales que entran en juego a la hora de interpretar, aprender y utilizar adjetivos. Para interpretar y aprender adjetivos se requiere poner atención al lugar que ocupa esta palabra en una oración, distinguiendo formas gramaticales, y además atendiendo a la escena percibida en el momento de escuchar esa oración (para una revisión ver Waxman & Lidz, 2006).

Investigaciones en el área han indicado que ciertas estructuras sintácticas propias del idioma inglés pueden apoyar el aprendizaje de adjetivos (por ejemplo, *This is a red one*) (Gleitman, 1990). Sin embargo, estas estructuras no existen en idiomas como el español, en el que las estructuras sintácticas son más ambiguas dificultando la conexión entre el adjetivo y el referente (Waxman, Senghas & Benveniste, 1997).

Por otro lado, los adjetivos suelen contar con una estructura morfológica particular que permite reconocerlos en una frase. En español, muchos adjetivos finalizan con un sufijo característico (-ado, -ada, -oso, -osa, -áceo, -ácea, -aco, -aca, -il etc.). Sin embargo, gran cantidad de adjetivos no tienen esta pista (por ejemplo: naranja, fino, suave).

A medida que los niños y las niñas adquieren más conocimiento sobre la sintaxis de las frases, sobre la semántica y morfología de las palabras que la componen, y amplían su conocimiento conceptual, aprenden nuevas palabras (Goodman, McDonough & Brown,

1998, Hall, Waxman & Hurwitz, 1993, Namy & Waxman, 2000, Tomasello, 2003). Desde esta perspectiva, resulta razonable suponer que aprender un adjetivo nuevo será más fácil para los adultos que para los niños y las niñas, debido a que la gente adulta tiene más conocimiento lingüístico y conceptual en qué apoyarse para descubrir el significado de las palabras.

En el marco de una interacción con libros ilustrados, en este trabajo exploramos el aprendizaje de un sustantivo que denota una categoría de objeto y de un adjetivo que refiere a una propiedad visual por parte de niños y niñas de tres años de edad, y de sujetos adultos hablantes de español. Esta investigación es novedosa ya que: 1) en trabajos previos con libros con imágenes se enseñaban sólo sustantivos; 2) se ha trabajado particularmente con niños y niñas hablantes del idioma inglés; 3) lo usual es indagar el aprendizaje de palabras sólo en sujetos menores de 24 meses; 4) no hemos encontrado trabajos que comparen el aprendizaje de palabras entre niños, niñas y adultos.

En un primer estudio, enseñamos un sustantivo a niños y niñas de tres años de edad y a personas adultas. Se propuso la hipótesis de que tanto los participantes más jóvenes como los adultos optarán indistintamente por la imagen o el objeto en la prueba clásica de Preissler y Carey (2004), pues la nueva palabra puede referir tanto a la imagen como al objeto. En un segundo estudio, exploramos el aprendizaje de un adjetivo por niños y niñas de tres años de edad y de adultos. Por último, comparamos el aprendizaje de los adultos de dos adjetivos que difieren según su estructura morfológica.

2. Estudio 1. Aprendiendo un sustantivo mediante un libro ilustrado

El propósito de este estudio fue explorar la comprensión referencial de una imagen y el aprendizaje de un nombre por parte de niños y niñas de tres años, y de sujetos adultos. En una sesión de enseñanza, los participantes aprendían, por medio de un libro con fotografías, una palabra nueva que refería a un objeto desconocido. Luego, los participantes debían elegir entre el objeto real o su fotografía.

Metodología

Participantes. Participaron 17 niños y niñas (8 niñas y 9 niños) de 36 meses de edad (M : 35,76 meses); y 17 adultos de 20 a 35 años de edad (9 mujeres y 8 varones) (M : 24 años).

Los niños y las niñas que participaron en el presente estudio y en el siguiente (Estudio 2), eran de nivel sociocultural medio, asistían a jardines de infantes en la zona céntrica de la ciudad de Rosario (Argentina). Los padres y madres presentaban un nivel de escolaridad terciario o universitario, completo o incompleto. Los padres y las madres trabajaban en sus profesiones o en actividades comerciales; algunas madres eran amas de casa. Según los registros de los docentes y de las instituciones, los niños y las niñas presentaban un desarrollo esperado para su edad. Obtuvimos un consentimiento informado por escrito de los padres y las madres como de las instituciones.

Los adultos que participaron en ambos estudios fueron contactados en sus lugares de trabajo o en las universidades a las que asistían; todos ellos eran de nivel sociocultural medio y contaban con estudios terciarios y universitarios finalizados o en curso.

Materiales. Construimos un libro de cartón con ocho fotografías a color (11 cm x 11 cm) (Figura 1). Seis fotografías eran de objetos familiares (auto, pelota, manzana, anteojos, flor y perro de peluche) y dos de objetos desconocidos que fueron creados para este estudio modificando artefactos ya existentes (piezas de motores de automóviles). Enseñamos la nueva palabra, *pompe*, relacionándola con uno de los objetos desconocidos. La imagen del otro objeto funcionó como distractora, con el fin de prevenir que los participantes y las participantes, al conocer los nombres de los objetos familiares, relacionaran la palabra nueva con el objeto nuevo por descarte. También utilizamos los dos objetos reales novedosos.

El libro constaba de siete páginas y tenía el formato de un álbum; las imágenes podían colocarse en diferentes lugares. En las seis primeras páginas del libro se presentaban dos imágenes -o bien el objeto-meta o bien el distractor en forma alternada-.

Las seis primeras exhibían dos imágenes: una de uno de los objetos nuevos y otra de cada uno de los objetos familiares -por ejemplo, pelota-. Se varió la ubicación de los objetos novedosos -derecha - izquierda-. La última página exhibía las imágenes de los dos objetos nuevos, el objeto-meta y el distractor. Los objetos familiares aparecían en el libro en una oportunidad, y los objetos novedosos -meta y distractor- aparecían en cuatro oportunidades cada uno (La Figura 1 muestra dos páginas de este libro).



Figura 1. Libro utilizado en el Estudio 1. Izquierda: imagen del objeto meta y un objeto conocido. Derecha: imagen de una manzana y el objeto distractor

En los niños y las niñas, enseñamos la palabra nueva utilizando un títere llamado Jack que era presentado como productor y dueño de las imágenes y los objetos. La idea fue poner de relieve el carácter intencional de imágenes y palabras, ya que se ha destacado en diversas investigaciones que ello resulta beneficioso a la hora de presentar tareas simbólicas a niños y niñas pequeños (Maita & Peralta, 2010, O'Doherty, Troseth, Shimpi, Goldenberg, Akhtar & Saylor, 2011, Richert, Robb & Smith, 2011, Salsa & Peralta, 2007, Troseth, Saylor & Archer, 2006).

La palabra nueva escogida fue *pompe*; esta no figura en el diccionario de la Real Academia Española-RAE (2012), la extrajimos del Test de Lectura y Escritura en Español LEE (Defior-Citoler *et al.*, 2006). Esta pseudo palabra cuenta con la estructura fonológica de las palabras en español, para que no suene extraña interfiriendo el aprendizaje.

Procedimiento. El procedimiento fue diseñado en primer lugar para los niños y las niñas, y luego adaptado para los adultos.

El trabajo con los niños y las niñas fue individual y lo desarrollamos en una sala disponible del jardín de infantes al que el niño o niña acudía. Respecto a los adultos,

las observaciones tuvieron lugar en el establecimiento educativo o lugar de trabajo donde la persona se encontraba.

En los niños y las niñas, la experimentadora mostraba el muñeco Jack y le decía: “Este es Jack, a él le encanta fotografiar todos sus juguetes. Tiene un libro lleno de fotos, ¿lo vemos?”

El procedimiento contaba con tres fases:

1. *Fase de enseñanza.* La experimentadora mostraba al niño o niña el libro y nombraba los diferentes objetos que aparecían en las imágenes. Cuando aparecía un objeto familiar lo nombraba una sola vez (ej., Mira la pelota). El objeto-meta era nombrado tres veces (ej., Mira el *pompe*, este es un juguete que Jack mismo inventó ¿viste el *pompe*?, aquí está el *pompe*). El objeto distractor no era nombrado por la experimentadora (ej., Mira esto, es otro juguete que Jack inventó, ¿lo ves?).

2. *Fase de familiarización.* La finalidad de esta tarea fue habituar al niño o niña al tipo de preguntas que se le realizarían en la fase de prueba. Presentando dos imágenes de objetos familiares -utilizadas en la fase de entrenamiento- la experimentadora solicitaba al niño o niña que eligiera entre ellas (por ej. ¿Cuál

es la pelota?). Además, se les mostraba a los individuos participantes los objetos novedosos -meta y distractor- a fin de evitar la elección del objeto-meta en la fase de prueba debido a la novedad. La experimentadora mostraba los objetos diciendo: *estos son los juguetes de Jack.*

3. *Fase de prueba.* La tarea consistía en mostrar de manera simultánea la imagen del objeto-meta y el objeto-meta real, pidiendo al niño o niña que eligiera uno de ellos: ¿Dónde hay un *pompe*? (Figura 2). Esta tarea buscaba indagar si el objeto real era igual o más aceptable como referente de una palabra nueva que su imagen.

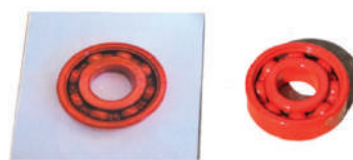


Figura 2. Opciones presentadas en la fase de prueba.

Los procedimientos fueron adaptados para ser utilizados con la muestra de personas adultas. La Tabla 1 resume las modificaciones realizadas.

Tabla 1. Procedimientos: niños y niñas y sujetos adultos.

NIÑOS-NIÑAS	ADULTOS-ADULTAS
INTRODUCCIÓN <i>Este es Jack, a él le encanta tomar fotografías. Tiene muchos juguetes, les sacó fotos y los puso en este libro, ¿lo vemos?</i>	INTRODUCCIÓN <i>Te voy a mostrar un libro que contiene fotografías, tomadas especialmente por mí, de diferentes objetos que utilizamos para este estudio.</i>
ENTRENAMIENTO Ante un objeto familiar: <i>Mirá la pelota</i> Ante el objeto meta: ej.: <i>Mirá el pompe, este es un juguete que Jack mismo inventó ¿viste el pompe?, aquí está el pompe.</i> Ante el objeto distractor: ej.: <i>Mirá esto, es otro juguete que Jack inventó, ¿lo ves?</i>	ENTRENAMIENTO Ante un objeto familiar: <i>Mirá la pelota</i> Ante el objeto meta: ej.: <i>Mirá el pompe, este es un objeto que no existe en la realidad, nosotros creamos este objeto especialmente para este estudio. ¿viste el pompe?, aquí está el pompe.</i> Ante el objeto distractor: ej.: <i>Mirá esto, es otro objeto que creamos para este estudio, ¿lo ves?</i>
FASE DE PRUEBA <i>Jack tiene más cosas que mostrarte.</i> Ante el objeto meta y su imagen: <i>¿Cuál de estos es un pompe?</i>	FASE DE PRUEBA <i>Ahora te voy a mostrar una serie de objetos e imágenes.</i> Ante el objeto meta y su imagen: <i>¿Cuál de estos es un pompe?</i>

Análisis de datos. Los datos obtenidos en las interacciones los volcamos en protocolos para su posterior análisis. La primera elección de los participantes en la fase de prueba constituyó la variable dependiente sobre la que hicimos los análisis. Los sujetos debían señalar o explicitar verbalmente su elección dirigiéndose a la experimentadora.

Los datos los analizamos en dos etapas. Seleccionamos pruebas estadísticas no paramétricas, acordes con la estructura interna de los cuasi-experimentos, al tamaño de la muestra, y a que no asumimos normalidad en las distribuciones. El primer análisis consistió en contrastar las respuestas de los sujetos participantes contra el azar, utilizando la prueba de bondad de ajuste. Luego comparamos la ejecución de ambos grupos mediante la Prueba Exacta de Fisher. Para llevar a cabo los análisis utilizamos el programa SPSS® versión 20.

Resultados

En el grupo de niños y niñas de tres años de edad, ninguna elección superó los niveles del

azar; nueve niños y niñas (53%) seleccionaron la imagen y ocho (47%) el objeto. En el grupo de adultos, cinco participantes (30%) escogieron la imagen, ocho (47%) el objeto, y cuatro (23%) optaron por ambas opciones, elecciones todas que no superaron los niveles del azar, (Figura 2). No se encontraron diferencias significativas entre los grupos utilizando la Prueba Exacta de Fisher ($p > .05$). En suma, tanto los niños y las niñas como los adultos eligieron indistintamente la imagen o el objeto (Figura 3).

Para los adultos participantes, del mismo modo que en estudios previos (Ganea et al., 2009, Preissler & Carey, 2004), agrupamos las elecciones del objeto más el objeto acompañado por la imagen (12, 70%), y comparamos este nuevo grupo con las elecciones de la imagen únicamente (5, 30%). Las elecciones tampoco superaron los niveles del azar, 5. Comparamos nuevamente las elecciones de adultos y los niños y las niñas, sin encontrar diferencias significativas (Prueba Exacta de Fisher, $p > .05$).

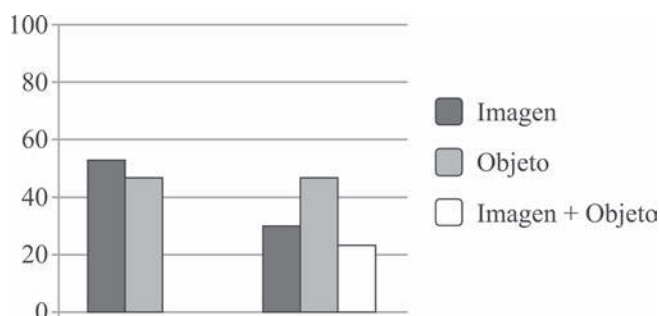


Figura 3. Porcentaje de elecciones en cada grupo.

Los resultados encontrados reflejan que la palabra aprendida fue relacionada tanto con la imagen como con el objeto real (ver Figura 3). Es decir, ambas opciones, imagen y objeto real, serían válidas para atribuirles el nombre aprendido, tanto para los adultos como para los niños y las niñas.

Por otro lado, puede destacarse que mientras que para los niños y las niñas no constituyó un gran problema la tarea, para los adultos se presentó más compleja. Los dichos de los participantes mayores reflejaron las elucubraciones para llegar a una solución de un

dilema que, al ser tan simple, parecía complejo. Por ejemplo, un participante reflexionaba: *El pompe era la imagen de este objeto pintado de rojo, ustedes nombraron como pompe la foto. Entonces sería este (señalando la foto)... pero en realidad ustedes deben haber nombrado primero al objeto y después le sacaron una foto, supongo. Bueno... entonces este (señalando el objeto).* Estas dudas manifestadas en el desarrollo de la tarea indicarían que cualquier opción, fotografía u objeto real, es válida para ser relacionada con la palabra aprendida. Si las dos entidades son *pompes*, ¿por qué debo elegir

una de ellas?, ¿cuál es la trampa que se esconde detrás de la consigna?

En el Estudio 1 enseñamos la palabra *pompe* como sustantivo. En el Estudio 2 nos preguntamos qué ocurriría si usamos esta misma palabra pero como un adjetivo que refiere a una propiedad visual.

3. Estudio 2. Aprendiendo un adjetivo mediante un libro ilustrado

En este estudio indagamos si niños y niñas y sujetos adultos aprendían la palabra nueva *-pompe-* utilizándola con un adjetivo que refería a una propiedad visual *-estampado-*. Luego de la interacción con el libro los individuos participantes debían extender el adjetivo primero al objeto real con la propiedad novedosa, y luego a un nuevo objeto que presentaba también la misma propiedad. La palabra por sí sola podría referir tanto a un adjetivo como a un sustantivo común, o a un sustantivo propio, ya que la misma era introducida dentro de una sintaxis ambigua: “Esto es *pompe*”.

Metodología

Participantes. Participaron 17 niños y niñas (9 niñas, 8 niños) de 36 meses de edad (*M*: 36,06 meses) y 17 sujetos adultos (8 mujeres y 9 varones) (*M*: 28,65 años). Los participantes y las participantes fueron contrabalanceados por orden de presentación de los estímulos.

Materiales. Construimos un libro con ocho fotografías de objetos familiares: seis con propiedades convencionales -pato amarillo, oso peludo, cielo nublado, arcoíris colorido, pelota redonda y papel arrugado-, y dos con no convencionales -caballo a lunares: propiedad meta/ tren a cuadros: distractor-. El libro fue contruido de la misma manera que el del Estudio 1. La Figura 4 ilustra dos páginas de este libro. También utilizamos dos objetos reales -caballo a lunares, tren rallado-. Una propiedad -lunares- funcionó como propiedad-meta para la mitad de los participantes (Orden 1). La otra propiedad -cuadros- funcionó como propiedad-meta para la otra mitad de los participantes (Orden 2).

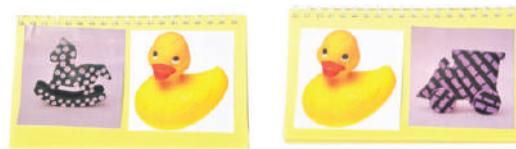


Figura 4. Libro utilizado en el estudio 2. Izquierda: objeto con la propiedad meta (Orden 1) y pato amarillo. Derecha: pato amarillo y objeto con la propiedad meta (Orden 2).

Además, utilizamos cuatro objetos reales: caballo a lunares, tren a cuadros, flor a lunares (Orden 1) y vestido a cuadros (Orden 2).

Procedimiento. Por medio del libro enseñamos a los sujetos participantes una palabra nueva *-pompe-* para referir a la propiedad meta, caballo a lunares o tren a cuadros -según condición-. Primero, la experimentadora mostrando un títere decía al niño o niña: A Jack le encanta tomar fotos de sus juguetes y tiene un libro lleno de fotos, ¿lo vemos?

El procedimiento constó de tres fases.

1. **Fase de enseñanza.** El objeto con la propiedad-meta aparecía cuatro veces, y la experimentadora lo nombraba tres veces en cada oportunidad describiendo en qué consistía la propiedad (Este caballo/tren es *pompe* es *pompe* porque tiene todos estos dibujitos; mira, Jack dice que esto es *pompe*; ¿viste qué lindo este caballo/tren *pompe*?). La experimentadora se dirigía al objeto con la propiedad distractora pero sin nombrarlo (Mira esto, qué lindo! ¿viste?). Los objetos con propiedades convencionales fueron nombrados una vez (¡Mira! un arcoíris colorido tiene muchos colores) (ver Figura 4).

2. **Fase de familiarización.** En esta fase intentamos habituar al participante al tipo de preguntas que se le formularían en la fase de prueba. La experimentadora mostraba al sujeto dos imágenes de objetos que presentaban propiedades convencionales (utilizados en la fase de entrenamiento), y le pedía que señalara uno de ellos (ej.: ¿Dónde hay algo amarillo?).

3. **Fase de prueba.** Se solicitaba a los participantes que realizaran dos elecciones preguntándoles: “¿Cuál de estos es *pompe*?”:

-Reconocimiento: elección entre el objeto con la propiedad-meta y el distractor.

-Extensión: elección entre un nuevo objeto, no utilizado en la interacción, que también

poseía la propiedad-meta (flor a lunares o vestido a cuadros) y el distractor (Figura 5).



Figura 5. Opciones de la prueba de extensión orden 1 (izquierda) y orden 2 (derecha).

Para realizar el estudio con los sujetos adultos participantes, adaptamos los procedimientos de manera similar a lo expuesto en el Estudio 1 (Tabla 1).

Análisis de datos. Las variables dependientes, constituidas por las primeras elecciones en las tareas, las estructuramos como variables nominales dicotómicas (correcto-incorrecto). Realizamos el mismo tipo de análisis del Estudio 1.

Resultados

En la *prueba de reconocimiento* la elección la realizábamos entre el objeto *pompe* y el objeto con la propiedad distractora. La mayoría de los niños y las niñas optaron por el objeto *pompe* (15, 88%), mientras que un individuo participante (6%) señaló el objeto con la propiedad distractora, y otro participante (6%) ambos objetos. Esta ejecución fue significativamente superior al azar, . En cuanto al grupo de sujetos adultos, el 100% eligió el objeto con la propiedad meta.

Los resultados de esta tarea sugieren que los individuos participantes aprendieron la palabra y la conectaron con el objeto real. Sin embargo, esto no significaría que necesariamente hayan detectado que el referente específico era una propiedad de objeto y que la palabra enseñada era un adjetivo. Los sujetos pudieron haber considerado esta palabra como un sustantivo relacionándola con el objeto en su conjunto, y no con la propiedad específica. Para detectar si los niños y las niñas y personas adultas habían aprendido referencialmente el adjetivo, consideramos que debíamos presentarle otro

objeto con la propiedad meta, tal como lo hicimos en la prueba de extensión.

En la *prueba de extensión* encontramos que 13 niños y niñas (76%) conectaron el adjetivo con la propiedad de objeto, al seleccionar el nuevo objeto *pompe*, elección que supera los niveles de azar . En el caso de los sujetos adultos el 65% -11 participantes- eligió el objeto con la propiedad distractora; en este caso la elección no supera los niveles del azar .

Resulta sorprendente que en este evento los niños y las niñas resolvieron la tarea con mejores resultados que los sujetos adultos. Vale aclarar que ambos grupos recibieron pistas por parte de la experimentadora, consistentes en describir la propiedad visual con la cual debían relacionar el adjetivo aprendido. Parecería ser que, mientras que los niños y las niñas le dieron relevancia a esta pista extraída de la interacción, algunos los individuos adultos hicieron caso omiso a esa información, guiándose solamente por las pistas lingüísticas. En este caso, estas pistas eran confusas, ya que el adjetivo *pompe* no daba indicios sobre de qué tipo de palabra se trataba, ni en su morfología ni en la sintaxis de la frase en la que aparecía.

Es posible que el mayor conocimiento que las personas adultas poseen de su lengua marque expectativas más fuertes en relación con las estructuras morfológicas que debe poseer cierto tipo de palabras, en este caso los adjetivos. Para explorar esta hipótesis comparamos la ejecución de los sujetos adultos, aprendiendo un adjetivo con o sin un sufijo adjetivador.

4. Estudio 3. Aprendiendo un adjetivo con y sin sufijo adjetivador

Estudiamos el aprendizaje de un adjetivo por parte de sujetos adultos en una interacción con libros ilustrados. Nos preguntamos si los individuos participantes, en este contexto específico, se verían afectados por la estructura morfológica del adjetivo a la hora de aprender una palabra nueva. Enseñamos a un grupo de adultos y adultas la palabra *pompe* y a otro grupo la palabra *pompeado*, por lo que establecimos dos condiciones experimentales: *con sufijo* y *sin sufijo*.

Metodología

Participantes. Participaron 34 sujetos adultos (19 mujeres y 16 hombres) (M : 27.5 años). Los sujetos participantes fueron contrabalanceados por orden de presentación de los estímulos.

Materiales. Empleamos los mismos materiales que en el Estudio 2.

Procedimientos. En la condición *sin sufijo*, los procedimientos utilizados fueron los descritos en el estudio anterior (Estudio 2). En la condición *con sufijo* cambiamos la palabra a enseñar: *pompe* por *pompeado*. Por ejemplo, ante el objeto con la propiedad meta se decía: Mirá esto es *pompeado*, para nosotros esto es *pompeado* porque tiene todos estos dibujos ¿viste esto *pompeado*?

Resultados

En la *prueba de reconocimiento* la totalidad de los sujetos adultos de ambos grupos, *con sufijo* y *sin sufijo*, eligieron el objeto con la propiedad meta.

Por el contrario, en la *prueba de extensión* mientras que el 100% de los individuos participantes del grupo *con sufijo* eligieron el objeto con la propiedad meta, sólo el 65% del grupo *sin sufijo* realizó la elección correcta. Nuevamente, y tal como informamos en el Estudio 2, las elecciones del grupo de adultos y adultas *sin sufijo* no superaron los niveles del azar.

Encontramos diferencias significativas entre los grupos (Prueba Exacta de Fisher $p < .05$). Este resultado muestra que las personas adultas se vieron afectadas por la estructura morfológica de la palabra aprendida (Tabla 2).

Tabla 2. Número y porcentaje de elecciones en la prueba de extensión por condición. Comparación de elecciones mediante Prueba exacta de Fisher.

CONDICIÓN EXPERIMENTAL	PRUEBA EXTENSIÓN				p (Prueba exacta de Fisher)
	Correcto		Incorrecto		
	n	%	n	%	
Sin sufijo	11	65	6	45	.018
Con sufijo	17	100	0	00	

Algunos sujetos adultos del grupo *sin sufijo* no conectaron el adjetivo con el referente, propiedad de objeto, lo que evidenciaría expectativas por parte de los adultos y adultas acerca de la estructura morfológica de los adjetivos. Además, la estructura de la oración en la cual se presentaba la palabra era ambigua; se les decía a los participantes: “Este caballo es *pompe*”.

Vale destacar que todos los sujetos adultos que no realizaron la extensión del adjetivo habían aprendido la palabra *pompe* en relación con el caballo a lunares; posiblemente consideraron que esta palabra correspondía al nombre propio del caballo. Por ejemplo, un participante manifestó: *El pompe es el caballo, es un caballo particular, como un personaje, tipo Ico* (Ico es un caballo protagonista de una popular película animada Argentina). Por otra

parte, los que aprendieron la palabra nueva en relación con el tren extendieron el adjetivo. Estos resultados reflejan el impacto que sobre la comprensión referencial ejerce el conocimiento de la semántica de las palabras. Mientras que es muy probable que para los adultos y adultas los caballos en el mundo tengan nombres propios, es menos probable que los trenes los tengan.

En suma, en lugar de operar como facilitador, el conocimiento lingüístico de los sujetos adultos funcionó como un obstáculo a la hora de aprender un nuevo adjetivo.

5. Discusión

La investigación aquí presentada forma parte de una investigación más amplia que tuvo como objetivo general explorar el aprendizaje de palabras, sustantivos y adjetivos, a través

de libros ilustrados por parte de niños y niñas pequeños. Aunque en un comienzo no planificamos trabajar con sujetos adultos, esta estrategia surgió a partir de preguntas en relación con el diseño y piloteo de las tareas. Incluir sujetos adultos no es usual en psicología del desarrollo, aunque es una tendencia que actualmente se está implementando ya que enriquece la interpretación de los resultados (Armitage & Allen, 2015).

En este artículo exponemos y discutimos los resultados de las comparaciones entre el desempeño de niños y niñas y personas adultas. Específicamente, el objetivo fue explorar la comprensión referencial de imágenes y el aprendizaje de distintos tipos de palabras, sustantivos y adjetivos, por parte de niños y niñas de tres años de edad, y de sujetos adultos. La inclusión de individuos participantes adultos en la investigación posibilitó, por un lado, pensar acerca de la comprensión referencial de imágenes que refieren a propiedades de objeto, sustantivos, y, por otro, identificar diferencias en el modo de aprender adjetivos en distintas etapas del desarrollo humano.

En relación con el primer estudio, los resultados cuestionan una prueba, ya clásica, para explorar la función referencial en la que está explícita la idea de que el referente privilegiado de los sustantivos es un objeto real (Preissler & Carey, 2004). No encontramos esta preferencia por el objeto en los niños y las niñas que aprendieron la palabra a través de una fotografía. Es necesario destacar que los niños y las niñas con quienes trabajamos, eran mayores que los niños y las niñas del estudio mencionado -que sí preferían el objeto por sobre la imagen-, por lo que es esperable que comprendan referencialmente imágenes y palabras. Es más, encontramos que los adultos tampoco preferían el objeto real por sobre la imagen en esa tarea.

Estos resultados parecen indicar que la elección del objeto real no sería el indicador privilegiado de la comprensión referencial de un sustantivo. La palabra enseñada *pompe* refería no a un ejemplar en particular -un determinado *pompe*-, sino a la categoría de objeto *Pompe*. Tanto la imagen como el objeto pueden ser portadores de un nombre, es decir, ejemplares

de una categoría de objeto. Consideramos que las palabras son medios simbólicos tan ricos que pueden aplicarse a objetos, relaciones, eventos, categorías conceptuales, y múltiples tipos de representaciones.

Es posible que las diferencias encontradas en relación con la investigación de Preissler y Carey (2004), se deban al tipo de tarea en cada caso empleada. En la presente investigación seguimos el procedimiento diseñado por Ganea et al. (2008, 2009): una interacción con un libro de imágenes. Esta situación de interacción es muy usual en la infancia. Además, presentábamos imágenes de objetos conocidos junto a las imágenes de objetos novedosos. En contraposición, Preissler y Carey (2004) desarrollaron un entrenamiento riguroso, presentando de manera repetida la imagen del objeto nuevo sin presencia de otras imágenes. Las sesiones de entrenamiento no son comunes para los niños y las niñas, por lo que la enseñanza con libros es un procedimiento más naturalístico, contando con mayor validez ecológica.

En cuanto al aprendizaje de adjetivos, los resultados fueron inesperados, reflejando que los sujetos adultos se vieron afectados por variables lingüísticas, no así los niños y las niñas. Podría hipotetizarse que los adultos y adultas, al conocer más en profundidad su lengua, se guían por estas variables para detectar referentes; en este caso, la morfología de la palabra, la sintaxis y el contenido semántico de la frase. Por el contrario encontramos que los niños y las niñas no se ven afectados por esas variables, posiblemente debido a que aún no poseen esos conocimientos. Se podría pensar que en este contexto *menos es más*: la adquisición de conocimientos más específicos restó flexibilidad para la ejecución de la tarea.

Estos resultados indican que los aprendices de una lengua comenzarían detectando referentes gracias a pistas que se extraen en el seno de la interacción social. A medida que van adquiriendo conocimiento acerca de su lengua, comenzarían a darle relevancia a conocimientos específicos, detectando claves lingüísticas y asignando, quizás, menor importancia a los datos que pudieran recibir en un contexto de interacción.

En esta línea, consideramos que niños, niñas y sujetos adultos presentan estilos diferentes a la hora de aprender palabras. En algunos casos, cuando las pistas lingüísticas son pobres, quizás resulte beneficioso priorizar los datos extraídos de la interacción. En otros, el conocimiento sobre la lengua incrementa nuestras posibilidades de aprender cada vez más palabras y estructuras complejas, por lo que en ocasiones podría ser favorable apelar al conocimiento lingüístico para detectar el referente de una palabra. Pero, ¿quiénes son más eficaces a la hora de aprender palabras, los niños y las niñas o las personas adultas? La respuesta a esta pregunta dependerá del contexto en el que se realiza el aprendizaje, del conocimiento de la lengua y del contenido a aprender.

Estos estudios contribuyen a considerar el desarrollo como un proceso dinámico y no lineal. Numerosas investigaciones actuales señalan que el desarrollo del cerebro depende en gran medida de la interacción que el ser humano despliega en su medio. En este sentido, podríamos pensar en una neuroconstrucción de nuestro sistema nervioso. Y en esta neuroconstrucción existen habilidades, procesos y posibilidades cognitivas que se expanden, especializan o restringen durante el curso del desarrollo (por ejemplo: D'Souza & Karmiloff-Smith, en prensa, Eisenberg, 1998, Eming & Fujimoto, 2003, Johnson, 2011, Karmiloff-Smith, 1994, 2012, 2013, Roselli, 2003).

El ser humano desarrolla sus capacidades biológicas en el seno de interacciones fluidas con su medio social y cultural. Vale aclarar que el sujeto, gracias al aprendizaje cultural, basado en el uso, comprensión y transmisión de distintos tipos de símbolos, expande en tiempo y espacio su cognición más allá de las capacidades de su sistema nervioso. Esta posibilidad cognitiva ampliada, esta superación de los límites del propio cerebro humano, permitirá al sujeto desarrollarse y aprender, pero también sobrevivir, alimentarse y vincularse de manera amorosa con sus congéneres (Tomasello, 1999, 2008).

Nuestras perspectivas a largo plazo implican investigar el aprendizaje dentro de contextos más naturales, aula de clases y hogar, lo que posibilitaría una articulación con prácticas

educativas y sociales. Así nuestro trabajo podría aportar al diseño e implementación de programas de intervención, muy desarrollados en nuestro contexto de América Latina, y tan importantes para apoyar en el desarrollo integral de nuestras niñas y niños (por ejemplo: Duarte-Duarte, Parra-Moncada & Gallego-Betancur, 2011, Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa & Buitrago-Rodríguez, 2015, Zapata-Ospina & Restrepo-Mesa, 2013).

En suma, este trabajo nos invita a correr los límites del lugar común de concebir a los niños y las niñas como sujetos a quienes les falta atravesar un camino hacia un punto ideal del desarrollo, que por lo general está identificado con las habilidades de los individuos adultos. Consideramos a niños, niñas y personas adultas como sujetos activos en sus aprendizajes, con características propias y que pueden utilizar diferentes habilidades, conocimientos y mecanismos en contextos diversos. Además, aporta a pensar al desarrollo cognitivo desde una perspectiva dinámica. Es decir, pensar la cognición desde la perspectiva del desarrollo.

Lista de referencias

- Armitage, E. & Allen, M. L. (2015). Children's picture interpretation: Appearance or intention? *Developmental Psychology* 51 (9), pp. 1201-1215. Doi: 10.1037/a0039571.
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. Cambridge: MIT Press.
- Booth, A. & Waxman, S. (2009). A horse of a different color: Specifying with precision infants' mappings of novel nouns and adjectives. *Child Development*, 80 (1), pp. 15-22. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01242.x.
- Callaghan, T. & Rochat, P. (2008). Children's understanding of artist-picture relations: Implications for their theories of pictures. En C. Milbrath & H. Trautner (eds.) *Children's understanding and production of pictures, drawing, and art*, (pp. 187-205). Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Defior-Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez-Fernández, G., Pujals, M. (...) Serrano-Chica, F. D. (2006). *LEE*.

- Test de lectura y escritura en español.* Buenos Aires: Paidós.
- DeLoache, J. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238, pp. 1556-1557. Doi:10.1126/science.2446392.
- DeLoache, J. & Burns, N. (1994). Early understanding of the representational function of pictures. *Cognition*, 52, pp. 83-110. Doi: 10.1016/0010-0277(94)90063-9.
- D'Souza, D. & Karmiloff-Smith, A. (En prensa). Why a developmental perspective is critical for understanding human cognition. *Behavioral and Brain Sciences*.
- Duarte-Duarte, J., Parra-Moncada, P. & Gallego-Betancur, T. (2011). Análisis de los programas sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 65-103.
- Echols, C. & Marti, C. (2004). The identification of words and their meaning: From perceptual biases to language-specific cues. En D. Hall & S. Waxman (eds.), *Weaving a lexicon*, (pp. 41-78). Cambridge: MIT Press.
- Eisenberg, L. (1998). Nature, niche and nurture: The role of social experience in transforming genotype into phenotype. *Academic Psychiatric*, 22 (4), pp. 213-222.
- Eming, M. & Fujimoto, G. (2003). Desarrollo Infantil Temprano: Lecciones de los programas no formales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (1), pp. 85-123.
- Ganea, P. A., Allen, M., Butler, L., Carey, S. & DeLoache, J. (2009). Toddlers' referential understanding of pictures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104, pp. 283-295. Doi: 10.1016/j.jecp.2009.05.008.
- Ganea, P. A., Bloom-Pickard, M. & DeLoache, J. (2008). Transfer between picture books and the real world by very young children. *Journal of Cognition and Development*, 9, pp. 46-66. Doi: 10.1080/15248370701836592.
- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. En S. Kuczaj (ed.) *Language Development: Language, Cognition, and Culture*, (pp. 301-334). Hillsdale: Erlbaum.
- Gleitman, L. (1990). The structural sources of verbs meanings. *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics*, 1 (1), pp. 3-55. Doi: 10.1207/s15327817la0101_2.
- Goodman, J., McDonough, L. & Brown, N. (1998). The role of semantic context and memory in the acquisition of novel nouns. *Child Development*, 69, pp. 1330-1344. Doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06215.x.
- Hall, D., Waxman, S. & Hurwitz, W. (1993). How 2- and 4-year-old children interpret adjectives and count nouns. *Child Development*, 64 (6), pp. 1651-1664. Doi: 10.1111/j.1467-8624.1993.tb04205.x.
- Harris, P. L., Kavanaugh, R. D. & Dowson, L. (1997). The depiction of imaginary transformation: Early comprehension of a symbolic function. *Cognitive Development*, 12, pp. 1-19. Doi: 10.1016/S0885-2014(97)90028-9.
- Johnson, M. (2011). Interactive Specialization: A domain-general framework for human functional brain development? *Developmental Cognitive Neuroscience*, 1, pp. 7-21.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). Más allá de la Modularidad. Madrid: Alianza.
- Karmiloff-Smith, A. (2012) Brain: The neuroconstructivist approach. En E. K. Farran & A. Karmiloff-Smith (eds.) *Developmental Disabilities Across the Lifespan: A Neuroconstructivist Approach*, (pp. 37-58). Oxford: Oxford University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (2013). Challenging the use of adult neuropsychological models for explaining neurodevelopmental disorders: Developed versus developing brains. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66, pp. 1-14. Doi: 10.1080/17470218.2012.744424.
- Maita, M. R. & Peralta, O. (2007). La comprensión infantil de objetos simbólicos: Un verdadero desafío cognitivo. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9, pp. 163-180.



- Maita, M. R. & Peralta, O. (2010). El impacto de la instrucción en la comprensión temprana de un mapa como objeto simbólico. *Infancia y Aprendizaje*, 33, pp. 47-62. Doi: 10.1174/021037010790317234.
- Mareovich, F. (2015). *Desarrollo simbólico. El aprendizaje de palabras por medio de Imágenes*. Buenos Aires: Teseo.
- Mareovich, F. & Peralta, O. (2014). La comprensión referencial temprana: Aprendiendo palabras a través de imágenes con distinto nivel de iconicismo. *Psykhé*, 24, 1, pp. 1-11. Doi: 10.7764/psykhe.24.1.661.
- Mareovich, F., Taverna, A. & Peralta, O. (2015). Enseñando palabras mediante libros ilustrados: El aprendizaje temprano de sustantivos y adjetivos. *Interdisciplinaria*, 32, pp. 89-107. Doi: 10.16888/interd.2015.32.1.5.
- Martí, E. (2012). Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales. En J. Castorina & M. Carretero (comp.) *Desarrollo Cognitivo y Educación II. Procesos del Conocimiento y Contenidos Específicos*, (pp. 25-44). Buenos Aires: Paidós.
- Namy, L. & Waxman, S. (2000). Naming and exclaiming: Infants' sensitivity to naming contexts. *Journal of Cognition and Development*, 1 (4), pp. 405-428. Doi: 10.1207/S15327647JCD0104_03.
- O'Doherty, K., Troseth, G. L., Shimpi, P. M., Goldenberg, E., Akhtar, N. & Saylor, M. M. (2011). Third-party social interaction and word learning from video. *Child Development*, 82, pp. 902-915. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01579.x.
- Peralta, O. & Salsa, A. (2009). Means of communication and sources of information: Two-year-old children's use of pictures as symbols. *European Journal of Cognition and Development*, 21, pp. 801-812. Doi: 10.1080/09541440802421193.
- Piaget, J. (1968). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Piaget, J. (1970). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Pineda-Báez, N. Y., Garzón-Rodríguez, J. C., Bejarano-Novoa, D. C. & Buitrago-Rodríguez, N. E. (2015). Aportes para la educación inicial: Saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 263-278. Doi: 10.11600/1692715x.13115050914.
- Pinker, S. (1987). *Resolving a learnability paradox in the acquisition of the verb lexicon*. *Lexicon Project Working Papers*. Cambridge: MIT Center for Cognitive Science.
- Preissler, M. & Carey, S. (2004). Do both pictures and words function as symbols for 18- and 24- month-old children? *Journal of Cognition and Development*, 2, pp. 185-212. Doi: 10.1207/s15327647jcd0502_2.
- Real Academia Española-RAE (2012). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de: en <http://www.rae.es>
- Richert, R. A., Robb, M. B. & Smith, E. I. (2011). Media as social partners: The social nature of young children's learning from screen media. *Child Development*, 82, pp. 82-95. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01542.x.
- Roselli, M. (2003). Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 1 (1), pp. 1-14.
- Salsa, A. & Peralta, O. (2007). Routes to symbolization: Intentionality and correspondence in early understanding of pictures. *Journal of Cognition and Development*, 8 (1), pp. 79-92. Doi: 10.1207/s15327647jcd0801_4.
- Salsa, A. & Vivaldi, R. A. (En prensa). Pedagogical cues to artist's intention in young children's understanding of drawings. *Journal of Cognition and Development*.
- Sigel, I. (1978). The development of pictorial comprehension. En B. Randhawa & W. Coffman (eds.) *Visual learning, thinking and communication*, (pp. 93-111). Nueva York: Academic Press.
- Sigel, I. (1997). Modelo de distanciamiento y desarrollo de la competencia representativa. *Infancia y Aprendizaje*, 78, pp. 13-29. Doi: 10.1174/021037097761403118.
- Tomasello, M. (1999). The cultural ecology of young children's interactions with objects and artifacts. En E. Winograd, R. Fivush &

- W. Hirst (eds.) *Ecological approaches to cognition: Essays in honor of Ulric Neisser*, (pp. 153-170). Mahawah: Erlbaum.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge: MIT Press.
- Troseth, G. L., Saylor, M. M. & Archer, A. H. (2006). Young children's use of video as a source of socially relevant information. *Child Development*, 77, pp. 786-799. Doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00903.x.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walker, C., Walker, L. & Ganea, P. (2013). The role of symbol-based experience in early learning and transfer from pictures: Evidence from Tanzania. *Developmental Psychology*, 49 (7), pp. 1315-1324. Doi:10.1037/a0029483.
- Waxman, S. & Guasti, M. (2009). Nouns, adjectives, and the acquisition of meaning: New evidence from Italian-acquiring children. *Language Learning and Development*, 5, pp. 50-68. Doi: 10.1080/15475440802347528.
- Waxman, S. & Lidz, J. (2006). Early word learning. In D. Kuhn & R. Siegler (Eds.) *Handbook of child psychology*, (pp. 299-335). Hoboken: Wiley.
- Waxman, S., Senghas, A. & Benveniste, S. (1997). A cross-linguistic examination of noun-category bias: Its existence and specificity in French- and Spanish-speaking preschool-aged children. *Cognitive Psychology*, 32 (3), pp. 183-218. Doi: 10.1006/cogp.1997.0650.
- Zapata-Ospina, E. B. & Restrepo-Mesa, J. H. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 217-227. Doi: 10.11600/1692715x.11114270712.

Referencia para citar este artículo: Guerrero, P., Aguirre, C., Besser, C., Morales, M., Salinas, J. & Zamora, M. (2017). Talleres socioeducativos en infancia desde un enfoque situado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), pp. 249-265.

Talleres socioeducativos en infancia desde un enfoque situado*

PATRICIA GUERRERO**

Profesora Universidad Central de Chile, Chile.

CAROLINA AGUIRRE***

Profesora Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

CECILIA BESSER****

Coordinadora académica Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

MIGUEL MORALES*****

Instituto de Historia PUC, Chile.

JAVIERA SALINAS*****

Profesora e Investigadora Invitada Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador.

MACARENA ZAMORA*****

Psicóloga Centro de Desarrollo de la Familia Cedefam, Chile.

Artículo recibido en noviembre 4 de 2015; artículo aceptado en marzo 14 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** En el presente estudio pretendemos examinar, desde una perspectiva crítica, la práctica de intervención grupal con niños y niñas denominada “talleres socioeducativos”; acción realizada en diferentes ámbitos de la psicología como forma de restituir la palabra de los niños y niñas, considerándolos sujetos de derecho. Para este estudio contemplamos durante dos años la revisión sistemática de materiales, informes y entrevistas a sujetos profesionales dedicados a la temática, reflejando los aportes y tensiones del trabajo grupal con niños y niñas. En buena parte de los resultados, se manifiesta su sustentabilidad en el vínculo, lo adaptable a las necesidades de los

* Este artículo de investigación científica y tecnológica del área de las Ciencias Sociales y la Psicología es el informe final de un estudio de Investigación - Acción llamado “De las prácticas a la docencia: Una revisión a la metodología de talleres socioeducativos” que lideró la autora principal de este artículo. Fue financiado por el Fondo para la Vinculación con el Medio de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Silva Henríquez, Constancia 02, Guerrero, 2013. Comenzó en julio del 2013 y terminó en julio del 2015. Para correspondencia enviar a: ps.pguerrero@gmail.com

** Psicóloga Universidad Católica de Chile. Máster y Doctora en Sociología Universidad Paris 7. Académica Escuela de Psicología. Universidad Central de Chile. Correo electrónico: Patricia.guerrero@ucentral.cl

*** Psicóloga Universidad Católica Silva Henríquez. Psicóloga Clínica Hospital Pediátrico Dr Exequiel González Cortés. Correo electrónico: carolina.aguirre.meza@gmail.com

**** Psicóloga Universidad del Desarrollo, postítulo en psicoterapia sistémica para niños y adolescentes PUC. Magíster en psicología clínica PUC. Coordinadora académica Escuela de psicología Universidad Católica Silva Henríquez. Correo electrónico: mcbesser@gmail.com

***** Psicólogo Universidad Diego Portales, Magíster en Psicología Clínica de Adultos Universidad de Chile. Estudiante Doctorado en Historia Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: mmoralesp@gmail.com

***** Psicóloga Universidad Católica Silva Henríquez, Máster en Investigación e Intervención Psicosocial Universidad Autónoma de Barcelona, Docente e Investigadora Invitada Universidad Tecnológica Equinoccial, Carrera de Relaciones Públicas y Comunicación Organizacional, Facultad de Comunicación, Artes y Humanidades. Correo electrónico: Gsalinasjaviera@gmail.com

***** Psicóloga y Mediadora Familiar Universidad Católica Silva Henríquez, postítulo en Psicoterapia Infanto Juvenil PUC. Psicóloga en Centro de Desarrollo de la Familia Cedefam. Correo electrónico: Ps.macazamora@gmail.com



individuos participantes, lo inclusivo, pero también las complejidades de inserción de este tipo de dispositivos de trabajo.

Palabras clave: Infancia, dinámica de grupos, intervención psicosocial, teorías psicológicas (Tesauro MeSH).

Socio-educational workshops in childhood using a situated approach

• **Abstract (descriptive):** *The following study consists of examining a practical group intervention with children called “social-educational workshops” that use a critical perspective. These workshops focused on different psychology-related areas as a way of giving children the power of being listened to, considering them as subjects of rights. The methodology of the study involved a systematic review of materials, reports and interviews with professionals over a period of two years, illustrating the contributions and the tensions involved in working with children. The results show the sustainability of these workshops based on affective relationships, the adaptability of the workshops to participants’ needs, their inclusive nature, but also the complexities of the application of these kinds of work procedures.*

Key words: Childhood, group dynamics, psychosocial intervention, psychological theories (MeSH Thesaurus).

Oficinas socioeducativas na infância a partir de um enfoque situado

• **Resumo (descritivo):** *Este estudo tem por objetivo analisar em uma perspectiva crítica a prática de intervenção grupal com as crianças, intitulada “intervenções socioeducativas”. Estas ações são realizadas em diferentes áreas da psicologia como uma forma de restaurar a palavra das crianças considerando-as como “sujeitos de direito”. Para este estudo foi considerado, durante dois anos, a revisão sistemática dos materiais como relatórios e entrevistas com profissionais dedicados ao tema. Esses dados contribuíram para refletir as tensões do trabalho grupal com crianças. Parte dos resultados expressam o desenvolvimento e estabelecimento dos vínculos relacionados a adaptabilidade e a inclusão. Assim como, as necessidades dos participantes e a complexidade que envolve a inserção dos dispositivos de trabalho.*

Palavras-chave: Crianças, dinâmica de grupo, intervenção psicosocial, as teorias psicológicas (Thesaurus MeSH).

-1. Introducción. -2. Marco teórico. -3. Metodología de estudio. -4. Resultados. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Desde los años 90 asistimos a una masificación de la matrícula de psicología en Chile. Esta ampliación de titulados se encuentra aparejada con una apertura del campo profesional. De esta forma, los psicólogos y psicólogas han visto diversificarse los espacios laborales donde se desempeñan, dentro de los cuales se encuentran los colegios, los centros comunitarios, los hospitales, ubicándose de esta forma ya no tan solo en el ámbito de la clínica individual (Alfaro & Berroeta, 2007, Zúñiga, 2012).

Al mismo tiempo que la atención

psicológica es más equitativa, ésta se encuentra más expuesta a tensiones (Alfaro & Berroeta, 2007, Zúñiga, 2012). Una de estas tensiones es la intervención grupal con niños y niñas que se llaman “talleres” o “talleres socioeducativos”.

Para aportar a nuestra disciplina realizamos un estudio cuyo objetivo fue comprender la práctica de implementación de los talleres socioeducativos en infancia, problematizando desde tres teorías psicológicas distintas y en contexto de “modernización” managerial de las instituciones que trabajan con niñas y niños.

El estudio lo realizamos durante 2 años, tiempo en el cual revisamos informes de práctica

de estudiantes de psicología, hicimos entrevistas individuales y grupales a profesionales que trabajan en escuelas, hospitales, investigación, ONGs y consultas clínicas y, por último, entrevistamos a profesionales de amplia trayectoria que realizan talleres desde las perspectivas teóricas sistémica, psicoanalítica y de la psicología comunitaria.

Percibimos en nuestro recorrido que el trabajo con grupalidad en infancia está tensionado por dos ideologías: la necesidad de “modernizar” (Cultiaux, 2012) o de hacer transformaciones ligadas al management en la gestión de las instituciones sociales -donde aparece la idea de generar intervenciones que permitan ahorrar recursos- y, por otro lado, la necesidad de restituir la palabra a los niños y niñas. La lógica de ahorro y eficiencia de recursos responde a la necesidad de las instituciones que con el mismo dinero -una hora de atención- puedan demostrar que llegan a más beneficiarios. Por otro lado, la existencia de los niños y niñas como nuevos sujetos de derecho, pone a las personas profesionales en la obligación de colocar el tema de la participación infantil en la palestra.

Todo esto en una sociedad chilena pionera en la adscripción al neoliberalismo en lo económico, un Estado pequeño en los beneficios sociales, moderno en la forma de organizar sus instituciones públicas, y empresarial en la regulación de las organizaciones privadas (Sisto, 2009).

Sin embargo, estos dos grandes movimientos ideológicos en torno a la infancia tienen una serie de consecuencias a nivel de los sujetos profesionales. Frente al ahorro de recursos, ¿qué logro en un taller con niños y niñas y qué logro en la atención individual? Frente a la participación de la infancia, ¿qué disposición tenemos para escuchar las demandas de los niños y niñas?

En este artículo nos centraremos en pensar el espacio grupal desde diferentes teorías psicológicas y psicosociales para delimitar el alcance del trabajo grupal con niños y niñas. Esto, con la posibilidad de entregar una visión que permita tomar posición frente a una sociedad que busca intervenciones efectivas y neutras en las que no importan las corrientes

epistemológicas y teóricas a las que uno adscribe. Luego mostraremos cómo las distintas experiencias de los individuos entrevistados indican las tensiones en este trabajo. Por último, concluiremos con aquellas ideas que a partir de nuestra investigación le podemos pedir a los espacios grupales en el contexto social que venimos de enunciar.

2. Marco teórico

Los talleres socioeducativos con infancia tienen lugar en organizaciones que pertenecen a una sociedad. Iniciaremos analizando este contexto a partir de la invitación de los agentes sociólogos y psicosociólogos contemporáneos, quienes han caracterizado la época actual como una sociedad de la información (Castells, Hutton & Giddens, 2000), sociedad del riesgo (Beck, 2002), hipermodernidad (Aubert, 2010, Barus-Michel, 2006), modernidad líquida (Bauman, 2000). Lo que tienen en común estos autores es la constatación de una transformación de las condiciones económicas -capitalismo especulativo o tardío-, políticas -menor poder de los Estados-, sociales -globalización y cambio en las pautas de vida-, y del mundo del trabajo -nuevas condiciones laborales, en especial la gestión del *management*-.

Este último punto toca especialmente las organizaciones que trabajan con infancia. En la lógica de modernización del Estado se ha instalado una forma de gestión de los dineros estatales, en la que se busca la eficiencia y la eficacia (Godoy & Ansolega, 2015). Se pone énfasis en el control de la gestión, generando instrumentos para monitorear las actividades y la maximización de los recursos.

Los niños y niñas quedan protegidos fundamentalmente por una familia nuclear de múltiples configuraciones que comparte el cuidado con instituciones como la escuela, los programas sociales, consultorios, guarderías, etc. En caso de que los padres y madres vulneren sus derechos, el Estado puede intervenir a partir de una serie de programas de protección de los niños y niñas. En estas instituciones, los psicólogos y psicólogas tenemos que “dar soluciones” que les permitan a los niños y niñas disfrutar sus vidas, relacionarse de manera

saludable, valorar sus capacidades, potenciar su creatividad e incluso volver a integrarse a una familia que vulneró sus derechos.

Al mismo tiempo que la gestión del management (Gaulejac, 2005) entra a las instituciones (Sisto, 2009), el Estado chileno adscribe a la Convención de los Derechos del Niño, la cual, en su artículo N°12, establece que el derecho a la participación y a ser escuchado es un derecho en sí (Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, 2010).

La consagración de este conjunto de derechos desmiente la concepción tradicional de la niñez como un estado de incompletitud o deficiencia, donde el sujeto adulto aparecía como el único intérprete de las necesidades de los niños y niñas. Se pretende, con esta convención y la consolidación de una serie de leyes, instalar una nueva consideración del niño o niña como persona, participante activo y con voz propia. Por una parte el Estado, a través de la convención, establece un sujeto de derecho, pero en la práctica, en las instituciones se sitúa al niño o niña como un objeto de derecho (Durán-Strauch, Guáqueta-Rodríguez & Torres-Quintero, 2011).

Nos damos cuenta de que el trabajo grupal con niños y niñas responde principalmente a la necesidad de bajar los costos y masificar la atención psicológica. Junto con esta lógica aparece también la necesidad de construir redes sociales y de adscribir a los derechos de los niños y niñas de restituir su palabra. No es extraño que la práctica profesional, sobretodo de los individuos jóvenes psicólogos, esté tensionada porque responde a lógicas distintas que no siempre son complementarias. Una tiene como principal beneficiario a los niños y niñas, sus ideas, la necesidad de dar más espacio a los que tienen más dificultad. La otra lógica tiene por foco el uso de los recursos de manera efectiva, y la necesidad de mostrar los avances con indicadores medibles que no siempre es posible lograr, porque los cambios en los niños y niñas pueden ser muy lentos. Por lo tanto, nos pareció importante revisar la grupalidad tensionada desde distintas perspectivas.

En este marco teórico, revisaremos las definiciones de taller, y las principales

corrientes que promueven el trabajo grupal con niños y niñas para tener aportes teóricos que permitan encuadrar las posibilidades que las distintas teorías señalan al trabajo con niños y niñas. Es decir, queremos volver a mirar nuestra disciplina y preguntarnos desde cada posición, ¿qué podemos esperar de los trabajos grupales con infancia?

2.1. El concepto de Taller Socioeducativo y las teorías que ayudan a explicarlo

Históricamente se han considerado los talleres como espacios donde se “aprende a hacer algo”. En la actualidad, desde la psicología educativa los talleres se han ido desarrollando hacia el área de aprender o desarrollar nuevas habilidades (De Barros & Bustos, 1997).

Un taller debe tener la potencialidad de atender la globalidad del niño o niña, es decir, abarcar los intereses y motivaciones que los niños y niñas presentan, abordando estas temáticas y partiendo desde lo que el niño o niña quiere hacer (Federación de Enseñanza de Andalucía, 2010). Un taller pareciera ser un lugar donde los niños y niñas pueden dar sus opiniones y crear conjuntamente soluciones para los problemas que los afectan y para que sean escuchados.

Los talleres han sido siempre vistos, de manera uniforme, como una sola forma de intervenir con niños y niñas. Podemos encontrar referencias en la psicología comunitaria, en la psicología educacional, en la psicología hospitalaria, en la educación popular e incluso en la psicología clínica. La referencia a los talleres se hace siempre sin posicionamiento o sin distinción. Esto es consistente con una mirada tecnificada propia de la sociedad del management, donde las posiciones no importan sino la eficiencia de los recursos (López, 2005). Nuestra posición es distinta. Nosotros creemos que una de las necesidades que tenemos como psicólogos y psicólogas es reencontrarnos con las posiciones epistemológicas y teóricas que tenemos a la hora de trabajar con niños y niñas.

En la sociedad del formulario, del taller hecho de manera estandarizada, en que se debe pasar la lista de los niños y niñas, en que más importa lo formal que los aspectos vinculares,

un aporte ausente ha sido la referencia a la grupalidad en niños y niñas desde las diferentes perspectivas teóricas de la psicología.

Trabajar en un equipo con distintas perspectivas pareciera una pérdida de recursos. Sin embargo, en esta investigación seleccionamos el psicoanálisis, la teoría sistémica y la psicología comunitaria, tensionando cuáles elementos son importantes y diferentes en cada una de las corrientes. Nos pareció altamente interesante y contracultural tomar posición frente a esta situación, más que buscar la eficacia. Los sujetos profesionales que entrevistamos nos piden que demos recetas, que les ayudemos a cumplir con las metas que les imponen sus jefaturas y las metas estatales de gestión. Sin embargo, contrariamente a esto, les hemos propuesto que hagan un análisis posicionado desde su práctica; un trabajo que hemos realizado desde nuestros propios marcos epistemológicos y teóricos con el fin de dialogar y discutir, más que decir qué es lo que “funciona”.

2.2. Intervenciones psicoanalíticas grupales con niños y niñas

En la teoría psicoanalítica es difícil encontrar una referencia específica sobre talleres socioeducativos. Sin embargo, se ha trabajado bastante en pensar la “grupalidad infantil” desde los aportes teóricos y clínicos del psicoanálisis infantil y de la teoría psicoanalítica de grupo con individuos adultos. En el desarrollo de su historia es posible encontrar diversos acercamientos en torno al modo de intervención, al tipo de encuadre y al concepto de grupo a la base (Chapelier, 2009).

En este sentido, para hablar de la intervención grupal psicoanalítica con niños y niñas, ha de considerarse que la construcción del dispositivo en sí mismo incluye el proceso terapéutico del grupo, o, dicho de otro modo, se trata éste de un dispositivo que responde y se construye en concordancia con el tipo de problemática que pretenda abordar, como el modelo teórico específico de *sujeto* y de *grupo a la base* (Jaitin, Forveille & Simonet, 2009).

Una de las principales nociones que ayudan a la construcción del dispositivo grupal

desde el psicoanálisis, es la noción de encuadre, entendida como la serie de factores del taller que serán permanentes en el tiempo -el horario, el número de integrantes, la duración del grupo, entre otras-. El encuadre permite incorporar en el análisis de la situación grupal una diversa cantidad de factores, tanto internos como externos, que permiten la organización del material emergente, en la que encontramos “la teoría empleada, la formación y la personalidad del terapeuta, las reglas de funcionamiento, el lugar, los mediadores y las actividades propuestas” (Chapelier, 2009, p. 13).

Al mismo tiempo, el encuadre permite distinguir las diferentes funciones que el grupo tendrá en el proceso de intervención. Chapelier (2009) señala que puede ser un encuadre contenedor -cuando el encuadre es receptor de los objetos internos del grupo-; limitante -si el encuadre tiene la función de diferenciar el yo del no-yo, lo interno y lo externo del grupo-; simbolígeno -cuando la función del encuadre es la simbolización-; y transicional -donde el encuadre adquiere la forma de un espacio transicional fronterizo entre el yo y el no-yo grupal- (Chapelier, 2009, Winnicott, 1971).

Cada una de estas funciones se encuentra de la mano de una comprensión del sujeto, individual o grupal, cuestión que habrá que considerar a la hora de armar un grupo: a qué objetivos responderá, qué es lo que esperamos de éste en su transcurso, y cuál será la función de quien se encuentre dirigiendo el grupo, ya que éste podrá dirigir la interpretación de forma individual o grupal, tenderá a la integración de aquellos aspectos que emergen, o interpretará el lugar transferencial que ocupe quien se encuentre en el lugar de terapeuta (Busto de Rossi, 1999).

2.3. Intervenciones grupales sistémicas con niños y niñas

Al igual que en el psicoanálisis, la perspectiva sistémica no refiere particularmente a los elementos necesarios para un taller socioeducativo con niños y niñas. Sin embargo, es posible encontrar una vasta teoría sobre el funcionamiento y el contexto del trabajo de grupos como sistemas que interactúan entre sí.

El modelo sistémico se define como el conjunto de elementos que están relacionados entre sí y en constante interacción de forma permanente, formando una totalidad. Desde esta concepción, es posible mencionar que el modelo sistémico plantea la idea de un pensamiento circular cibernético, señalando así que la interacción de un sistema tendrá repercusiones en los diversos subsistemas que lo conforman y con los cuales está en constante interacción (Montenegro, 1997).

Desde la teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner (1992), el taller con niñas y niños es un trabajo entre microsistemas y mesosistemas. Desde esta teoría, la participación en cada uno de los diversos contextos sociales provoca implicancias con los distintos contextos con los cuales interactúa.

Bajo este concepto, la realización de talleres dentro del microsistema de la escuela, o de la intervención social -junta de vecinos, centro social, Oficina de Protección de Derechos [OPD], entre otros-, favorece al individuo en su relación con este microsistema y con otros entornos. Es un aporte al ser, donde lo que se aprenda y se intente cambiar al interior de la escuela o centro comunitario, tendrá una repercusión al interior del hogar, ya que los sistemas se encuentran en contacto permanente (Vila, 2003).

Respecto al trabajo con infancia, la teoría sistémica permite una relación abierta donde los niños serán un elemento clave en el trabajo. Bajo esta modalidad, lo sistémico se centra en el aquí y en el ahora, no en el pasado. Los “síntomas” de cada niño o niña serán expresados en algún conflicto latente dentro del sistema. El taller nos facilitará la identificación de los síntomas que los niños y niñas presentan y nos permitirá ser un aporte a la mejora de aquella falencia, aunque no necesariamente estemos interviniendo en forma directa en aquel sistema afectado. Jamás podremos generar un cambio en el comportamiento si no consideramos los elementos que interactúan constantemente en los otros contextos en los que el niño o niña interacciona (Kreuz, Casas, Aguilar & Carbó, 2009). Asimismo, la teoría sistémica pone énfasis en los beneficios de la grupalidad en los niños y niñas, sobre todo en lo referido a

la homeostasis que se genera en los grupos de taller, y a la capacidad que producen las niñas y niños en cuanto a la resolución de conflictos y al desarrollo interpersonal.

2.4. Intervenciones grupales con niños y niñas desde la psicología comunitaria y la educación popular

Para pensar los talleres desde la psicología comunitaria, es importante señalar que necesitamos compartir el poder con los niños y niñas. Acevedo y Restrepo (2012) señalan que el proveer oportunidades de participación significativa, también contribuye a la resiliencia de algunos niños y niñas, tanto para enfrentar situaciones de vida difíciles como para favorecer el aprendizaje. Los niños y niñas no son receptores, son sujetos activos de su propio aprendizaje (Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez & Arboleda, 2011).

Estas reflexiones parten de la idea de considerar a los niños y niñas como recursos activos y provechosos para sus comunidades. Entonces es necesario generar oportunidades reales de participación, que den responsabilidad significativa y poder en la toma de decisiones.

La psicología comunitaria dialoga con la educación popular. “Toda educación es necesariamente situada históricamente”. Paulo Freire (1997), señala que la educación es política, que no es neutra, pues implica principios y valores que configuran una cierta visión del mundo y de la sociedad (Gadotti, 2015). Asimismo, nuestra práctica psicosocial no es neutra y nuestros talleres con niños y niñas responden a representaciones sociales de la infancia y la adolescencia.

Montesinos y Pagano (2010) señalan que los talleres son espacios educativos orientados a promover la participación de niños y niñas en experiencias formativas centradas en la transmisión, construcción y apropiación de conocimientos. Son espacios en los que “los sujetos se apropian de los valores, los saberes y los conocimientos en los contextos concretos en que se producen las prácticas cotidianas” (p. 302). Los autores remarcen que los talleres son

espacios en los que los niños y niñas construyen sus saberes, aprenden críticamente y generan vínculos con quienes los guían.

Paulo Freire (1997) nos invita a afrontar la realidad con una mirada crítica, pues propone pensarnos a nosotros mismos, en tanto psicólogos y psicólogas en contexto y en torno a nuestra práctica social. Nos invita a entender la función de poder en torno al acto educativo y a las relaciones que se dan en el taller con niños y niñas.

Es necesario recalcar que el concepto de educación sobrepasa los límites de la escuela y de lo formal, pues abarca las experiencias de vida y los procesos de aprendizaje no formal que desarrollan autonomía en los niños y niñas. La escuela no es el único espacio educativo; por esto los talleres pueden desenvolverse en otros espacios no formales, ligados fuertemente al aprendizaje de los derechos de los niños y niñas en tanto ciudadanos y ciudadanas, y a su participación en actividades grupales (Algava, 2006).

Por otra parte, la educación debe tomar en cuenta los intereses y necesidades de los sujetos educandos -los niños y las niñas-, siendo necesario iniciar los talleres desde las experiencias y conocimientos de los propios niños y niñas. Nuestro rol como agentes facilitadores en talleres desde la educación popular, debe ser el de impulsar procesos colectivos de aprendizajes, mediante la expresión y participación activa de los sujetos educandos, así como el de aportar a la autonomía, al desarrollo personal y al protagonismo de los distintos grupos con los que se trabaja (Bustos, 1996).

Finalmente, la invitación que realizamos es a escuchar a los niños y niñas y facilitar la expresión de sus opiniones en los talleres, asumiendo una preocupación pedagógica por la participación como un proceso no solo cultural y democrático, si no también educativo (Instituto Ação Educativa, 2013). Ello tendrá una función concientizadora sobre los mismos, al recibir información y educación específica sobre sus derechos (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003).

2.5 Los talleres son una forma de intervenir situada

Es importante hacer una síntesis de nuestro marco teórico. Los investigadores e investigadoras que realizamos este estudio tenemos diferentes miradas epistemológicas y teóricas sobre la realidad y sobre el trabajo particular con niños y niñas. Es importante señalar que no es posible llegar a un acuerdo de qué entenderemos epistemológicamente ni teóricamente, sobre cuál es la posición para mirar los talleres socioeducativos. Todo lo contrario, mostramos las tensiones y mostramos las diferencias. Esto, porque estamos en contra de pensar un taller como un trabajo técnico, despegado del sujeto que está interviniendo. Cada profesional tiene una visión de mundo, una visión de infancia y una visión de lo que es la intervención social. Tenemos acuerdo en que la supuesta modernización de las estructuras estatales ha tratado de usar el trabajo grupal con niños y niñas como una manera de ahorrar recursos. Por otro lado, también sabemos que todo trabajo con niños y niñas debe ser diseñado desde la obtención de objetivos y de resultados medibles. Todos y todas quienes trabajamos en esta temática, sabemos que esta medición tan estricta de los objetivos, de los resultados, de las acciones, de la efectividad, influye en el vínculo que establecemos cuando hacemos talleres socio-educativos con la infancia.

La perspectiva sistémica entiende esta tensión desde la demanda del sistema macrosocial hacia los microsistemas, impactando las formas de comunicar y de relacionarse entre sujetos adultos y niños y niñas.

Las perspectivas de la psicología comunitaria y de la educación popular nos invitan a pensar el trabajo con niños y niñas desde el marco de la participación y la democracia, que se enfrenta con las nuevas formas *manageriales* de entender el trabajo con la población que no tiene poder, como lo es la infancia, y en especial la infancia que ha sido vulnerada.

Por último, el psicoanálisis se resiste a la comprensión de un trabajo a partir de objetivos predeterminados, porque la intervención grupal transcurre y se mejora a partir del vínculo

transferencial que los psicólogos y psicólogas son capaces de tener con los sujetos participantes de un taller en un determinado encuadre.

Entonces, estamos de acuerdo en que un taller no es una técnica a replicar, ni un espacio para optimizar los recursos, ni es solo un espacio para que los niños y niñas participen. Bien por el contrario, el trabajo en talleres socioeducativos es un trabajo difícil, una complejidad especial que nos invita a tomar posición, a teorizar nuestras acciones, a situar la circunstancia de los derechos del niño y la niña y a pensar qué esperamos de la grupalidad en los contextos actuales de demanda managerial.

3. Metodología del estudio

Investigar para interrogar la práctica exige un estudio cualitativo de rompa la lógica lineal de la investigación científica. En nuestro trabajo optamos por la flexibilidad, la reflexividad y la sistematización, buscando crear modelos comprensivos de un fenómeno determinado (Salamanca & Martín-Crespo, 2007). La decisión fue asumir un enfoque interpretativo permitiendo que las distintas ideas, metodologías y aproximaciones teóricas de los individuos entrevistados interactuaran.

3.1. Producción de la información

Realizamos la producción de la información mediante el procedimiento del muestreo teórico (Krause, 1995). Esta es una herramienta de rigor de la Teoría Fundada, a la vez que un método de selección de los sujetos participantes. Una vez que realizamos un procedimiento de recolección de datos, analizamos y decidimos efectuar un nuevo procedimiento. En esta línea, este estudio parte con la revisión de 12 informes de práctica de psicólogos y psicólogas de estudiantes de quinto año.

Como segundo paso del muestreo teórico, decidimos realizar entrevistas semiestructuradas (Irvine, Drew & Sainsbury, 2013) a cuatro trabajadores jóvenes que utilizan la metodología de taller en sus intervenciones. Buscamos en esta entrevista generar un espacio de escucha de sus fortalezas y debilidades. Luego realizamos una entrevista grupal porque

necesitábamos una discusión de un tema específico y necesitábamos la interacción de los sujetos participantes con los investigadores e investigadoras (Barebeau, 2009).

Como tercer paso del muestreo y dadas las diferencias y cuestionamientos aparecidos, realizamos entrevistas en profundidad (Bogdan & Taylor, 1986) a dos expertos de orientación analítica y a una experta sistémica, quienes realizan talleres socioeducativos además de su práctica clínica.

Como último paso, realizamos una jornada de análisis de práctica con psicólogos y psicólogas que tenían entre 1 a 6 años de práctica profesional, con quienes pusimos en común los resultados emanados de nuestra investigación y luego tratamos de comprender las dificultades y éxitos desde las dimensiones sociales, organizacionales, psicológicas y pedagógicas de las problemática (Giust-Desprairies, 2006).

3.2. Análisis de la información

De cada etapa realizamos un análisis de contenido de la información para sistematizar y organizar el material. El análisis fue de corte cualitativo y trabajamos los aspectos explícitos del discurso. Para esto, en función de cada entrevista generamos categorías que luego comparábamos con la información obtenida obteniendo una primera lista de códigos pertinentes a nuestros objetivos de investigación. Estos códigos nos sirvieron para analizar todo el material, dejando siempre la posibilidad de cambiar e integrar nuevas categorías. Así, pudimos prestar atención a la respuesta de nuestros objetivos, al mismo tiempo que a la generación de información nueva y profunda (Bernete, 2014).

4. Resultados

A continuación presentamos algunos de los aspectos centrales del estudio. En un primer momento, exponemos los principales hallazgos en cada una de las fases de producción de información, y en un segundo nivel trabajamos la síntesis interpretativa que realizamos a partir del trabajo en conjunto.

4.1. Síntesis de resultados descriptivos

De la revisión de los informes de práctica de psicólogos y psicólogas de estudiantes de quinto año, es posible apreciar que hay ciertos aspectos comunes.

Lo primero que aparece es una demanda por parte de las jefaturas en que se desconoce el alcance y el encuadre del taller. Se espera que el trabajo tenga el mismo efecto que un trabajo terapéutico, o bien tenga cambios observables inmediatos en la conducta de los niños y niñas. En muchas ocasiones las autoridades no tienen respeto por el encuadre del taller. Una cita de un informe señala lo siguiente:

Como dificultades de mi práctica podría señalar que el trabajo del taller no fue bien evaluado por el director de colegio quien esperaba que yo pudiera controlar a los niños con TDA a través del taller. El trabajo realizado fueron 5 sesiones con todos los niños y niñas con TDA diagnosticados en la escuela de primero a cuarto básico¹, teniendo 10 a 12 asistentes que tomaban el taller como un espacio para salir de la sala de clases más que un espacio para venir a trabajar (*Informe de práctica 4*).

Por parte de profesionales se percibe cierto desconocimiento del espacio de taller. Los sujetos profesionales de la salud esperan que los talleres sean más bien informativos -entrega de información sobre drogas, sobre anticoncepción, sobre la convivencia escolar-, y los agentes profesionales de la educación necesitan que se resguarde la disciplina y que los niños y niñas aprendan algo. Los trabajadores y trabajadoras sociales, los antropólogos y antropólogas, las sociólogas y los sociólogos, se sienten más cercanos a la metodología experiencial de los talleres. Un estudiante haciendo práctica en un consultorio de atención primaria señala en su informe:

Una de las dificultades de realizar talleres con adolescentes en riesgo social es que debía explicarles a los estudiantes las distintas drogas y sus efectos. Ellos parecían conocer claramente todas

las drogas y querían ese espacio para divertirse. La información entregada parecía servir para pasar un buen rato, burlarse del psicólogo y de la trabajadora social que claramente teníamos menos experiencia que ellos y para mí tenía la dificultad de mantener el control de la sesión (*Informe de práctica 1*).

Las profesionales jóvenes señalan que utilizar la metodología de taller con niños y niñas implica un esfuerzo al interior de las unidades donde trabajan y deben pasar por un largo ejercicio de negociación al interior de la institución.

Una psicóloga que trabaja en el sector hospitalario señala:

Trabajando con adolescentes con enfermedades crónicas se me pide que les explique los cambios en su sexualidad como si no se tratara de sujetos que ya no eran niños, pero que por su enfermedad y los cuidados parecían que lo fueran. Ellos necesitaban que junto con la información pudiéramos trabajar sus miedos y temores en torno a la sexualidad. Eso no fue fácil de trabajar ni con la enfermera y ni con los padres (entrevistada 3).

Una segunda idea es que los padres y madres también aparecen como imaginario en el trabajo grupal de los niños y niñas. Si bien el foco son los niños y niñas al interior de una institución (hospital, Centro de Reeducción, Escuela), los padres y las madres son también beneficiarios; sin embargo, no hay claridad de su rol ni de la función de apoyo del trabajo.

A ese respecto, una de las entrevistadas que realiza un taller de participación infantil señala:

Los padres se enojan porque los niños y niñas llegan con más opinión a la casa. Ellos saben que las cosas se pueden solucionar mediante el diálogo, sin embargo, a veces los papás no entienden lo que los niños y niñas dicen. Ellos creen que es simplemente una falta de respeto hacia su autoridad y los regañan o incluso castigan (Entrevistada 4).

Por último, restituir la voz de los niños y niñas no es fácil en una sociedad adultocéntrica. No se sabe cómo abordar el caso en que los niños y niñas quieran tomar decisiones, expresen

1 Educación primaria.

sus deseos, señalen ciertas problemáticas que viven y/o critiquen a los profesionales o las instituciones donde están insertos. Una psicóloga que conforma un parlamento infanto-juvenil señala:

No sé si por miedo, ignorancia, vergüenza, las cosas que dicen los niños y niñas en los espacios que nosotros mismos construimos, las deslegitimamos. Nosotros les preguntamos, pero en el momento que tocan las instituciones, los profesionales, pareciera que se trata “sólo de la opinión de los niños y niñas” y se dejan de lado como si no tuvieran valor. Ahí estamos nosotros, junto a los niños y niñas para mostrarles que no podemos hacer hablar y si no nos gusta lo que dicen, retirarnos. Es necesario aprender a dialogar con ellos y ellas (Entrevista grupal, psicóloga comunitaria).

Las entrevistas realizadas a expertos señalan que los talleres son un espacio muy complejo de construir y que demandan mucha experiencia para un sujeto profesional.

Los psicólogos y psicólogas expertos entrevistados hacen énfasis en tres aspectos desde las diferentes perspectivas teóricas:

La primera entrevistada de orientación analítica pone énfasis en la noción de autoridad y de normas. Ella explica que los psicólogos y psicólogas tenemos problemas con las normas, en especial en América Latina. Esta experta nos invita a construir literatura desde nuestra propia experiencia ya que los trabajos de Europa y Estados Unidos no tienen nuestro contexto post-dictaduras donde el pensamiento grupal fue perseguido. Esta persecución queda enraizada en la cultura y se ve claramente en la dificultad de los jóvenes psicólogos y psicólogas de habitar su autoridad, de saber qué normas son importantes al interior de un grupo y por qué. La palabra autoridad lleva al imaginario del autoritarismo, y dejamos a los niños y niñas sin el espacio de protección de la norma, espacio necesario para la construcción de la subjetividad.

Por otro lado, en una sociedad hipermoderna donde los individuos jóvenes tienen la edad más deseada, el ideal de belleza, el ideal de consumo -se consume sin trabajar-, el sujeto

adulto no asume su posición vital de autoridad y cae en las normas rígidas y tradicionales, en el *laissez faire* o en el individuo adulto contrariado y ambivalente que un día tiene una norma y al otro día otra. Para trabajar con niños y niñas en contexto de talleres es necesario que sea un trabajo de una persona adulta que se vincula con cada niño y niña en particular, con el grupo como un todo, y con la tarea que quiere realizar en ese espacio.

La segunda experta desde la perspectiva sistémica, pone énfasis en la necesidad de distinguir el espacio de taller del espacio terapéutico grupal. Un taller es un lugar donde los niños y niñas tienen la palabra, pero en torno a una actividad específica. Esta psicóloga nos pide pensar en la noción moderna del taller, donde se aprende haciendo. La principal tarea es que el espacio socioeducativo sea diferenciado de la psicoterapia.

La atención individual es difícil, pero está toda tu energía en ese trabajo de uno a uno. El grupo no, tienes muchas subjetividades en un mismo momento, estás en una institución que espera algo que no tiene bien claro. Sistematizar el trabajo, aprender a mantener las normas y sobretodo diferenciar un taller de un espacio terapéutico es central (Experta 2. Perspectiva Sistémica).

Esta entrevistada pone un especial énfasis en la necesidad de tener un número adecuado de niños y niñas -no más de 10-, contar con una planificación paso a paso para la cantidad de horas que se tienen disponibles, diseñar bien el taller y tener un espacio psicológico y físico agradable. Si son más niños y niñas, contar con colaboración.

El tercer experto señala que el psicólogo o psicóloga con orientación analítica, puede trabajar en talleres socioeducativos. Su principal función será aclarar el encuadre. Tener claro el rol del sujeto facilitador, la cantidad de sesiones, el objetivo del taller, la participación de los padres y madres, la función que tendrá la interpretación en este espacio. Se debe crear un dispositivo para cada temática y para cada lugar. No se puede olvidar el análisis de la transferencia y la contratransferencia.

En cuanto a la problemática a abordar en

el taller, propone hacer preguntas que permitan problematizarlo, que puedan hacer pensar en los problemas que la institución pone de manifiesto desde otra perspectiva. La idea es ayudar a los sujetos profesionales con quienes se trabaja, a pensar el tema del taller y a identificar bien cuál es la demanda y quién la está formulando.

Por último, de la jornada de análisis de práctica con individuos profesionales egresados, nos damos cuenta de que el principal problema en torno a los talleres es la posibilidad de mostrar otras disciplinas y a sus superiores jerárquicos ¿Qué es un taller? ¿Cómo se hace? ¿Qué se puede lograr con esta metodología?

Los psicólogos y psicólogas van aprendiendo con el tiempo a encuadrar el taller dentro de la institución. Lo más accesible es construir y crear actividades. Luego aprenden a conducir un taller, a trabajar con los niños y niñas y a mantener un cierto encuadre. Lo más difícil es negociar con la institución sobre cómo se evaluará la efectividad del taller -por asistencia, por cambios en la conducta-, el horario adecuado para hacerlo y la forma como serán evaluados.

En la siguiente tabla podemos ver una síntesis de los datos recopilados:

Tabla 1. Resumen de Resultados Cualitativos.

	Informes de práctica	Jóvenes Psicólogos y Psicólogas	Expertos y Expertas
1. Noción de niño y niña	Portadores de un problema a solucionar.	Al principio aparecen como portadores de un problema. Luego lo conceptualizan desde su aproximación teórica.	Problematizan la noción de sujeto a la base de cada iniciativa grupal. Cada teoría tiene una noción de sujeto a la base.
2. Encuadre	Poca claridad y poca posibilidad de poner límites al encuadre.	El encuadre se realiza a medida que ganan poder en la institución.	El taller es un espacio socioeducativo. Énfasis en la noción de taller. Se dan cuenta de la necesidad de encuadrar la situación desde un inicio.
A. Rol de sujeto facilitador	Poco claro. Un sujeto psicólogo clínico pero en colectividad.	De a poco pueden encontrar su espacio. Es una construcción entre la propia orientación teórica, la institución y la experiencia.	El rol lo negocian con la institución. En general son contratados como psicólogos y psicólogas expertos, externos a la institución. Problematizan la intervención desde su enfoque teórico y desde las necesidades de la población. Tienen claro su rol de autoridad dentro del trabajo.
B. Relación con los padres y madres	No es clara; los padres y madres parecen una amenaza y como una figura a la que la institución teme. Lógica de cliente.	Aprenden a integrar a los padres y madres, y a informarles qué se hace con los sujetos. También se trabaja con los padres y madres.	Informan a los padres y madres de las actividades que hacen y son un aliado en su trabajo. Valoración a dar espacio de palabra e información a los padres y madres.

C. Número de participantes	Les cuesta poner límites. Aceptan todos los participantes que les entregan.	Aprenden a poner límites en los talleres. No pueden trabajar con más de 10.	Ponen límites en cuanto a los sujetos. Si tienen más de 12, tienen estrategias para trabajar. Integran otra persona o realizan otra actividad. No un taller.
D. Objetivo del “taller”	Difuso	De aprendizaje y socioeducativo. Es un trabajo que trabaja afectos pero focalizado en una tarea.	De aprendizaje, socioeducativo. Los objetivos son poco coherentes con el encuadre, con la teoría con la que trabajan, y son adecuados a la institución. Problematican la demanda del taller.
E. Actividades	Las construyen desde su experiencia. Muchas y sin claridad de los logros.	Van aprendiendo a conducir las actividades, a planificarlas, tienen un set de actividades que les resultan.	Construyen actividades en función de la experiencia y la reflexión teórica sobre la problemática. Mantienen un set de actividades, pero la problematizan para cada situación. Enfatizan la corporalidad como aspecto comunicativo.
F. Problemática del taller	Aceptan los desafíos que se les asignan.	Se van haciendo especialistas en ciertos temas y son reconocidos por su institución.	La principal tarea es cuestionar la problemática y la demanda con la institución. Definen de manera distinta los problemas según su perspectiva teórico-práctica.
G. Actividades	Conversación y muchas actividades	Dar sentido al taller. Selección de las actividades más pertinentes.	Conocer muchas actividades. Uso de actividades que incorporan el cuerpo-
3. Negociación con la institución	Hay una imposición de la tarea.	Aprenden a poner límites a partir de la experiencia y convencen y negocian con las instituciones.	Ponen las condiciones porque en general son consultados como expertos y expertas.

4.2. Resultados Interpretativos: hacia la definición de un taller

En función de la literatura y del material empírico revisado, sintetizamos algunas reflexiones sobre un taller socioeducativo que colabore principalmente con la práctica de los sujetos jóvenes profesionales.

4.2.1. Diferencia del taller con la psicoterapia grupal

Como investigadores e investigadoras, nos aventuramos a una distinción entre un taller con niños y niñas y una psicoterapia grupal.

Estos espacios tienden a confundirse, ya que resultan bastante semejantes porque se trata de grupos de niños y niñas con edades similares que trabajarán dentro de un espacio contenido y protegido, donde se intentará lograr un entorno de confianza y cercanía entre ellos y el sujeto interventor. La diferencia radica en el objetivo de la intervención y en la profundidad del trabajo; el taller se centra en el aprendizaje de habilidades o contenidos con énfasis en la experiencia, mientras que los grupos psicoterapéuticos buscan trabajar el alivio de angustias mediante la experiencia con pares.

Decidimos pensar un “taller socioeducativo”

como un espacio de aprendizaje colectivo, rescatando que los niños y niñas tienen derecho a ejercer la palabra y que ha caracterizado la educación popular de América Latina. Nuestra idea es pensar que un taller socioeducativo tiene como principal foco la educación en conjunto, el rescate de la palabra y la construcción de un vínculo social. Sin embargo, cada psicólogo o psicóloga, según su propia orientación, pensará de manera distinta en la problemática en la que debe intervenir, en la forma como habita la autoridad, en las actividades que les parece relevante realizar, en la forma como negocia y qué negocia con la institución, y en el tipo de vínculo que establecerá con los niños y niñas con quienes trabaja.

4.2.2. Encuadre del taller

En nuestra opinión, uno de los aspectos más importantes para pensar la existencia de los talleres, es la noción de encuadre. Si bien este concepto aparece en la práctica psicoanalítica, la psicología en general aprende de esta noción y podría ser un aporte a la metodología de talleres socioeducativos.

Para pensar el encuadre necesitamos pensar qué noción tenemos de sujeto, de proceso grupal, de relación con los niños y niñas. Cada quien tiene un imaginario en torno a lo que puede lograr cada niño o niña al interior de un grupo que es necesario transparentar a la hora de empezar un trabajo.

El dispositivo se construye en función de la problemática, las sesiones que tenemos disponibles, los materiales, el número de niños y niñas, la frecuencia de los talleres, la participación de los padres y madres y el lugar del taller en la institución. Un taller es una “buena cocina” de todos estos elementos donde nuestra capacidad de negociación depende de la legitimidad o poder que se tiene dentro de la institución, y de la orientación del psicólogo o psicóloga que lleva el taller.

Si recién se ingresa a la institución, probablemente el psicólogo o psicóloga tenga ya asignado un espacio con ciertas características -horario, sesiones, temática, etc.- donde su habilidad será pensar qué puede realmente hacer con las condiciones que le están entregando. Si el sujeto profesional ya tiene la legitimidad

necesaria, probablemente pueda dar ciertas opciones a las autoridades de la institución y negociar el taller y sus condiciones.

Los individuos entrevistados se dan cuenta de que las problemáticas de los talleres deben ser centrales para los niños y niñas. Podemos además problematizar una temática con ellos -por ejemplo, sexualidad, drogas, condiciones de la comuna-. La importancia que este tema tenga en la vida del niño o niña marcará la participación y la motivación que él o ella tenga en las intervenciones y actividades que se le planteen.

Para comenzar, es importante tener en consideración el encuadre que se debe realizar antes de iniciar una sesión de taller, ya que los niños y niñas muchas veces tienden a tensionar el encuadre. Es importante que, al iniciar un trabajo con niños y niñas, establezcamos en forma muy clara cuáles son los límites que instauraremos en el grupo, las relaciones que se aceptan y las que no; como por ejemplo, los tiempos al hablar, el respeto por el otro, entre otros. De la posición teórica del psicólogo o psicóloga será la importancia que le da a las situaciones de cambios o quiebres de encuadre.

4.2.3. Actividades del taller

En las actividades se nos plantea un nuevo desafío en la realización de talleres con niños y niñas. Partiendo de la base de que cada niño o niña es único e irrepetible, y cada quien trae consigo necesidades de atención distintas, es función del sujeto moderador lograr manejar situaciones conflictivas o desafiantes, contener temáticas sensibles y hacer participar a la totalidad del grupo. Estas tres situaciones están presentes en la mayoría de los talleres y se tornan como un desafío importante en el desarrollo de los mismos. Nos damos cuenta de que la corporalidad y el juego son elementos a tomar en consideración como forma de comunicación con los niños y niñas.

A partir del conocimiento de los sujetos participantes podemos diseñar un taller, construir objetivos y dirigir nuestra intervención hacia un foco que sea claro para todas y todos, y desde ahí elaborar actividades que sean pertinentes. La forma de conocer a cada uno de los individuos participantes depende también

de cada orientación. Cada psicólogo o psicóloga conoce la profundidad a la que quiere llegar. Por otro lado, las actividades son similares, pero según cada teoría pueden mostrar diferentes aspectos de la subjetividad infantil.

4.2.4. Rol del sujeto moderador

Como se ha planteado anteriormente, cuando trabajamos en talleres con niños y niñas, nuestro rol de moderador es complejo; por un lado, necesitamos “dejar de ser adultos” y, por otro, posicionarnos como un referente adulto.

Esta inmersión al mundo infantil va acompañada de la autoridad que tenemos como individuos adultos y como interventores. Las relaciones que se dan dentro del espacio del taller necesariamente deben potenciar que el taller se desarrolle de manera ordenada, al mismo tiempo que deben entregar un espacio de seguridad a los niños y niñas.

El ejercer un rol de autoridad como psicólogo o psicóloga desafía a encontrarse con el propio aprendizaje. Las actividades de autoconocimiento, supervisión y acompañamiento, son tan necesarias para los talleres socioeducativos como para la práctica clínica.

5. Conclusiones

Para concluir este estudio es necesario retomar las principales tensiones desarrolladas a lo largo del presente trabajo, las que al mismo tiempo se constituyen como los posibles aportes al trabajo realizado en diferentes contextos institucionales con la infancia.

Trabajar en talleres socioeducativos no está teorizado y por el momento solo es parte de hacer una tarea más cercana a un oficio. El punto importante es como estas experiencias tienen que ser pensadas en función de la institución, en un contexto organizacional dado y en una sociedad determinada. Los talleres no son una técnica a replicar, son un espacio subjetivante que está situado.

Esto es relevante ya que permite un primer nivel de análisis para pensar las características que posee la institución donde una intervención se pretende realizar. A través de las entrevistas realizadas es posible determinar que tanto el

orden administrativo de las instituciones, como los discursos hegemónicos que allí habitan -a pesar de mostrarse en muchas ocasiones de manera latente-, predeterminan los límites y condiciones de posibilidad de una intervención.

La intervención portará por lo tanto las tensiones de la institución; de ahí que negociar el tipo de intervención, instalar un nuevo taller e incorporar diferentes actores a los talleres, requerirá una tarea de negociación constante, no sin resistencias.

Es importante señalar que nos damos cuenta de que no existen las recetas que nos proponen los manuales y los talleres estandarizados. Los manuales sirven para pensar actividades, pero lo que se juega es el marco epistemológico que define la idea de niño o niña, así como la concepción de organización y de sociedad que queremos construir. Como fue posible observar, priorizar la noción de efectividad por sobre cualquier otro criterio obliga a los psicólogos a realizar trabajos rápidos, de alta cobertura y no necesariamente pertinentes.

Si existe una concepción de niño o niña, como un sujeto pasivo, donde su palabra no posee un valor discursivo relevante, lo que pueda ser planteado y trabajado en un taller difícilmente se traducirá en una fuerza transformadora.

De acuerdo con la información obtenida, es posible señalar que existen diversos tipos de talleres según la institución donde se instalen. En Salud se nos requiere para informar sobre riesgos, en desarrollo comunitario para mejorar la participación, y en educación para mejorar la disciplina. Los talleres con niños y niñas tienen diversas demandas bajo una misma palabra. Un taller es un lugar donde el niño o niña va a aprender mediante técnicas participativas un determinado “oficio”.

Al mismo tiempo, hay una heterogeneidad en términos epistemológicos, determinada por quien se encuentra a cargo de la realización del taller. En este sentido, es posible establecer una primera clasificación relevante: la psicoterapia grupal y el taller socioeducativo. Ambos suelen confundirse en la práctica; sin embargo, se puede establecer las diferencias cuando es posible generar con claridad el objetivo de trabajo de cada tipo de instancia.

Clarificar el objetivo de trabajo implicará necesariamente una negociación con la institución, donde las figuras de autoridad emergen como agentes de resistencia ante la propuesta innovadora, y donde se intentará hacer prevalecer actividades que preserven y destaquen los lineamientos de la institución. En este sentido, tanto para psicólogos y psicólogas jóvenes y expertos, el trabajo del encuadre resulta fundamental. Saber con quiénes se trabajará, cuánto tiempo, en qué contexto, bajo qué problemática, permite instalar una intervención que haga posible sostener la tensión generada a nivel institucional, como se enfatizó en los análisis interpretativos, por lo que pensar y trabajar la demanda se vuelve fundamental.

¿Quién pide el taller? ¿Qué se espera del taller? ¿Qué creo como profesional que se puede hacer en las condiciones que tengo? Son algunas de las preguntas que los sujetos profesionales deben instalar a la hora de diseñar una intervención de este tipo. No podemos pensar en replicar un taller armado en cada institución buscando ante todo la propuesta de la “modernización” del trabajo, en donde lo importante es exponer indicadores de eficacia y siempre mostrar que existe una necesidad de costo/ beneficio.

Los talleres socioeducativos son difíciles de realizar. El trabajar con un grupo de subjetividades pareciera ahorrar tiempo y recursos, pero requiere un manejo de herramientas relacionadas con lo grupal. Sin embargo no se trata de una técnica; claramente nos damos cuenta de que en la medida en que los agentes profesionales van tomando orientaciones teóricas, van aprendiendo a trabajar con los niños y niñas, porque toda práctica es también teoría. La teoría aparece como un mediador entre las vivencias de los niños y niñas y la capacidad del individuo profesional de entenderlas, de problematizarlas.

Por otro lado, la especificidad del trabajo con niños y niñas requiere de trabajar el modo de incluir a los padres y madres, cuestión que no deja de conllevar dificultades, ya que se pone en juego el lugar de la autoridad. Un ejercicio de restitución de la palabra en niños y niñas, requiere al mismo tiempo trabajar la manera en

que los padres y madres resienten un trabajo de estas características. Son ellos quienes también deben trabajar sus propias concepciones o ideas sobre lo que es un niño o niña, un padre o madre, una familia, etc.

En este sentido, concluimos en la importancia de trabajar el vínculo. Desde el psicoanálisis ello adquiere relevancia a través de la incorporación del material transferencial y contratransferencial. La teoría sistémica aborda el tema desde otra postura epistemológica, teórica y práctica: la resonancia. Ambas nociones implican formas de trabajo distintas, pero hacen énfasis en la idea de un sujeto profesional que no es neutro y que, por lo tanto, debe hacer un trabajo sobre sí mismo. Una idea que aparece es la necesidad de supervisión de las actividades grupales, de la misma manera que los casos clínicos. En términos vinculares, un taller no es más fácil de hacer que la psicoterapia individual.

Nos parece muy interesante pensar que hay una ilusión de horizontalidad de parte de los niños y niñas. En este sentido, queda por pensar el registro de la grupalidad, que puede ser encontrado en los diferentes modos de constituir un taller, pero que apela a una visión democrática y deliberativa en torno a la participación y restitución de palabra en el caso de los niños y niñas, cuestión que alude a la relevancia de instalación de los vínculos fraternales, además de los filiales.

Según lo observado, se destaca el que las temáticas de los talleres socioeducativos no pueden ser impuestos. Los niños y niñas tienen sus propias problemáticas cotidianas, tienen sus propias dificultades. Todo psicólogo o psicóloga, aunque esté participando en un programa específico, no puede replicar actividades sin hacer una reappropriación y un rediseño según el contexto con el que está interviniendo.

Finalmente, es preciso señalar que el trabajo grupal tiene especial importancia en una sociedad del consumo e individualista, como la mayoría de la sociedad occidental de la que somos parte al menos en las grandes ciudades de Chile. La educación popular latinoamericana nos ha mostrado la importancia de volver a encontrarnos con la idea de lo colectivo y de lo político de toda intervención.

La pérdida del tejido social hace un desafío al trabajo en colectividad, y la experiencia nos muestra la potencia y la belleza de que grupos de niños y niñas tomen la palabra y se decidan a hacer constituir espacios democráticos de participación y palabra que cuestionen el orden instituido.

Lista de referencias

- Acevedo, V. E. & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 301-319.
- Alfaro, J. & Berroeta, H. (2007). *Trayectoria de la psicología comunitaria en Chile. Prácticas y conceptos*. Valparaíso: Editorial Universidad de Valparaíso.
- Algava, M. (2006). *Jugar y jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular*. Buenos Aires. Ediciones América Libre. Recuperado de: <http://cajondeherramientas.com.ar/wp-content/uploads/2015/06/jugar-y-jugarse-2da-ed.pdf>
- Aubert, N. (2010). *La société hypermoderne: ruptures et contradictions*: Bajoit: L'Harmattan.
- Barebeau, C. (2009). Analyse des donées des entretiens de groupe. *Researches Qualitatives*, 28 (1), pp. 133-148.
- Barus-Michel, J. (2006). L'hypermodernité, dépassement ou perversion de la modernité? En N. Aubert (ed.) *L'individu hypermoderne*, (pp. 135-148). Toulouse: Eres.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Bernete, F. (2014). Análisis de contenido. En A. Lucas & A. Noboa (ed.) (2014). *Conocer lo social: Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos*. Madrid: Fragua.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Bristol: Jessica Kingsley Publisher.
- Busto de Rossi, A. (1999). Abordaje psicoanalítico grupal de niños. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. Recuperado de: <http://www.apuruguay.org/apurevista/1990/1688724719999007.pdf>
- Bustos, L. (1996). Educación Popular: Lo que va de ayer a hoy. *Última Década*, 004, pp. 1-9.
- Castells, M., Hutton, W. & Giddens, A. (2000). Global capitalism. *Economic Strategy* (3), pp. 17-28.
- Chapelier, J. (2009). Les psychotérapies de groupe chez l'enfant et l'adolescent: les tentations éducatives. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 53 (2), pp. 9-27.
- Cultiaux, J. (2012). *Les perdants de la modernisation*. Paris: Desclée de Brouwer.
- De Barros, N. & Bustos, J. (1997). *El taller, integración de teoría y práctica*. Buenos Aires: Hermanitas.
- Durán-Strauch, E., Guáqueta-Rodríguez, C. & Torres-Quintero, A. (2011). Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 549-559.
- Federación de Enseñanza de Andalucía (2010). Los talleres en la educación infantil. *Revista Temas para la Educación*, 7, pp. 2-9. Recuperado de: <http://www.uco.es/docencia/grupos/aulaexpei/Docs/Revista%20digitalLos%20talleres.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2015). *Educação popular, educação social, educação comunitária. Conceitos e praticas diversas, cimentadas por uma causa comum*. Recuperado de: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>
- Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion*. Paris: Seuil.
- Giust-Desprairies, F. (2006). *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck.

- Godoy, L. & Ansolega, E. (2015). *Un campo en tensión o tensión entre campos: psicología de las organizaciones y del trabajo en Iberoamérica*. Santiago: Ril.
- Instituto Ação Educativa (2013). *A participação de crianças e adolescentes e os planos de educação*. São Paulo: Instituto Ação Educativa. Recuperado de: http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Participacao_Crianças_Adolescentes.pdf
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2003). *Educación popular en derechos humanos: 24 guías de actividades participativas para maestros y facilitadores*. Recuperado de: https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/NivelPrimario/Educacion%20Popular%20en%20Derechos%20Humanos.pdf
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y el Adolescente (2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas. A 20 años de la Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de: <http://www.iin.oea.org/IIN2011/documentos/librilloESPAnOL.pdf>
- Irvine, A., Drew, P. & Sainsbury, R. (2013). Am I not answering your questions properly? Clarification, adequacy and responsiveness in semi-structured telephone and face-to-face interviews. *Qualitative Research*, 13 (1), pp. 87-106. <http://dx.doi.org/10.1177/1468794112439086>
- Jaitin, R., Forveille, L. & Simonet, M. (2009). Defaut de symbolisation et aménagement des dispositifs dans le groupe thérapeutique d'enfants. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 53 (2), pp. 145-159. <http://dx.doi.org/10.3917/rppg.053.0145>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de educación*, 7, pp. 19-40.
- Kreuz, A., Casas, C., Aguilar, I. & Carbo, M. (2009). La convivencia escolar desde el enfoque sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela. *Revista Información Psicológica*, 95, pp. 46-61.
- López, F. (2005). Inadaptación social y Educación Social Especializada «con» jóvenes. *Nuevas Perspectivas*, (7), pp. 61-72.
- Montenegro, H. (1997). Tratamiento familiar sistémico de los niños con problemas conductuales o emocionales. *Revista Chilena de Pediatría*, 68 (6), pp. 283-289.
- Montesinos, M. & Pagano, M. (2010). Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 293-310.
- Salamanca, A. & Martin-Crespo, C. (2007). El diseño en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 26, pp. 3-9. Recuperado de: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/330/321>
- Sisto, V. (2009). Cambios en el trabajo, identidad e inclusión social en Chile: desafíos para la investigación. *Universum*, 2 (24), pp. 192-216.
- Vergara, E. M., Montaña, N., Becerra, R., León-Enríquez, O. U. & Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (1), pp. 227-253.
- Vila, I. (2003). *Familia, escuela y comunidad: una nueva perspectiva en la formación de valores y actitudes democráticas*. La educación en valores. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Zúñiga, C. (2012). *Psicología, Sociedad y Equidad: Aportes y Desafíos*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Praxis de Psicología. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/psicologia/publicaciones/libros/libros_pdf/claudia_zuniga_psicologia_sociedad_equidad.pdf



Referencia para citar este artículo: Caro, P.; Saracostti, M.; Kinkead, A. & Grau, M. O. (2017). Niñez y adultez. Diálogos frente a tensiones familiares, laborales y del cuidado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 267-279.

Niñez y adultez. Diálogos frente a tensiones familiares, laborales y del cuidado*

PAMELA CARO^{**}

Investigadora Universidad Santo Tomás, Chile.

MAHIA SARACOSTTI^{***}

Académica Universidad La Frontera, Chile.

ANA KINKEAD^{****}

Investigadora Universidad Autónoma de Chile, Chile.

MARÍA O. GRAU^{*****}

Académica Universidad Central de Chile, Chile.

Artículo recibido en marzo 29 de 2016; artículo aceptado en junio 17 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** En este artículo comparamos percepciones de niños y niñas de Chile con sus madres, respecto a tensiones y estrategias de articulación trabajo y familia. Realizamos un análisis situado en la trama de relaciones entre sujetos, y abordamos hallazgos emergentes de la interpretación de entrevistas a niños y niñas y adultas, estableciendo una comparación entre perspectivas en torno a tensiones, cuidado, tiempo y bienestar. Los resultados muestran que existe una percepción generalizada, y que el trabajo tensiona más a las madres que a los padres, debido a una carga de trabajo global mayor. Las madres reconocen que el principal equilibrio a alcanzar es cumplir adecuadamente ambas funciones. Los niños y las niñas tienen posiciones menos conservadoras que las que reflejan los estereotipos adultos.

Palabras clave: Infancia, familia, cambio social, madre trabajadora (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Childhood and adulthood. Dialogues about tensions in the areas of family, work and care

• **Abstract (descriptive):** This article analyses a range of perceptions of Chilean children compared to those of their mothers regarding tensions and strategies to articulate family life and

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se basa en la investigación Fondecyt N°1130039 (la investigación inició 15/03/2013-la investigación finalizó 15/03/2016): "Las tensiones entre familia y trabajo en las representaciones sociales de niños y niñas chilenos, desde un enfoque internacional a un estudio interpretativo. Aportes para la construcción de una política pública con enfoque de derechos de la infancia". IR Proyecto Fondecyt N°11140202 "Significados y experiencias de la niñez y vejez como polos vitales de cuidado en familias del medio rural del Valle de Aconcagua. Una lectura desde la perspectiva de género". Investigación descriptiva mixta, en Ciencias Sociales, Sociología y Estudios de la Familia.

** Asistente Social, Pontificia Universidad Católica Chile. Magister en Ciencias Sociales Ilades. Doctora en Estudios Americanos, Idea/Usach. Correo electrónico: pamelacaro1@santotomas.cl

*** Trabajadora Social y Máster en Administración, Pontificia Universidad Católica Chile. PhD en Social Welfare, City University of New York. Correo electrónico: msaracos@uc.cl

**** Psicóloga, Universidad de Panamá. Magister en Psicología Clínica, Pontificia Universidad Católica Chile. Doctora (C) en Psicología, Universidad de Santiago de Chile. Correo electrónico: akinkead@uautonoma.cl

***** Trabajadora Social, Pontificia Universidad Católica Chile. Magister en Investigación Participativa y Desarrollo Local y Gobierno y Administración Pública. Doctora en Ciencias Políticas, Universidad Complutense Madrid. Correo electrónico: maria.grau@uccentral.cl



work. An analysis is conducted based on the structure of the relationship between subjects. This study addresses the emerging findings from interviews with children and adults, establishing a comparison of the perspectives regarding tension, care, time and well-being. The results show that there is a widespread perception among children and their mothers that having a job causes more stress for mothers than fathers, because they have an increased overall workload. Mothers recognized that the main balance to achieve is to fulfil both roles adequately. For these perspectives, children have less conservative positions in comparison to those reflected in adults' stereotypes.

Key words: Children, family, social interaction, worker woman (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Infância e fase adulta. Diálogos diante a tensões familiares, laborais e do cuidado

• **Resumo (descritivo):** Este artigo compara percepções de crianças chilenas com suas mães, com relação às tensões e estratégias de articulação do trabalho e da família. Uma análise é realizada sobre a estrutura de relações entre sujeitos e aborda descobertas emergentes da interpretação de entrevistas com crianças e adultas, estabelecendo uma comparação entre perspectivas sobre tensões, cuidado, tempo e bem-estar. Os resultados mostram a existência duma percepção generalizada, que o trabalho produz maior tensão nas mães do que nos pais, porque elas possuem maior carga de trabalho global. As mães reconhecem que o principal equilíbrio que se pode atingir é cumprir adequadamente as duas funções. As crianças têm posições menos conservadoras que as que refletem os estereótipos adultos.

Palavras-chave: Infância, família, mudança social, mulher que trabalha (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

–1. Introducción. –2. Metodología. –3. Reflexiones teóricas sobre tensiones, familia y trabajo: Cuidado, tiempo y bienestar. –4. El giro hacia el diálogo entre perspectivas: Niños y niñas y adultas. –5. Resultados. –6. Conclusiones. –Lista de referencias.

1. Introducción

Hay muchos debates sobre tensiones, familia y trabajo en la literatura académica y en discusiones sobre políticas públicas. Sin embargo, la perspectiva de niños y niñas sigue ausente de la producción investigativa, y más en el intento de ponerlos en diálogo con visiones adultas. En la investigación base de este artículo, nos propusimos comparar percepciones de niños y niñas de Chile, sobre la articulación familia-trabajo en relación con sus madres, adaptando una metodología de investigación validada en Estados Unidos¹, poniendo en discusión ambas miradas. La intención fue dar voz en su calidad de sujetos de derecho a actores que habitualmente están relegados al lugar de objeto.

El tema abordado es de alta relevancia social y científica, pues su problematización resulta contingente para el análisis y las recomendaciones elaboradas por las ciencias sociales para intervenciones y políticas públicas, en ámbitos de la infancia tales como los vinculados al papel de las mujeres en el trabajo. El enriquecimiento desde la perspectiva de los niños y las niñas, permite ser coherentes con la protección del derecho a ser escuchados que estipula la Convención Internacional de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia.

La tensión familia y trabajo es relevante, puesto que, desde los años 90, la participación femenina en el mercado laboral se ha incrementado en Latinoamérica, llegando en 2013 al 54% (Instituto Nacional de Estadística-INE, 2015). Sin embargo, la diferencia en las tasas de participación entre hombres y mujeres en Chile –alrededor de 23%, 2015–, sigue siendo relevante. Así, en el país 59% de los ocupados son hombres y 41% son mujeres. Las

¹ Ask the Children: What America's Children Really Think About Working Parents, por Ellen Galinsky (1999), replicada en Australia por The Australian Institute of Family Studies (2001).

tasas de desempleo femenino tienden a ubicarse sobre el nivel nacional (Observatorio Laboral de Chile, 2016), lo que indica la pervivencia de brechas de género en el acceso al trabajo remunerado, así como en la calidad del empleo –mujeres reciben en promedio 30% menos que los ingresos masculinos– (INE, 2015); las trabajadoras presentan mayor prevalencia de estrés elevado o muy elevado (37%), muy por encima de los hombres (29%). Las razones que esgrimen las trabajadoras son principalmente el trabajo remunerado (40%), seguido de la combinación trabajo remunerado y el doméstico (28%) (Ansoleaga & Toro, 2012). También se observa segregación, visualizándose mayor diferencia en sectores como construcción y minería –87 y 85% a favor de los hombres– y servicios sociales –42% en favor de las mujeres– (Observatorio Laboral de Chile, 2016). Informes del INE indican que en el año 2012, una cuarta parte de las familias tienen jefatura femenina (Núñez, 2015).

En el artículo abordaremos hallazgos de entrevistas a niños, niñas y mujeres adultas, estableciendo un contraste de perspectivas –afinidades y diferencias– en torno a: significados del valor del trabajo productivo; tensiones generadas por el trabajo en las familias; valoraciones del tiempo y bienestar familiar; y estrategias domésticas y de cuidado.

Los aspectos teóricos que desarrollaremos refieren a tensiones entre familia y trabajo, considerando cuidado, tiempo y bienestar social; perspectiva de género; y diálogo entre perspectivas adultas y de la niñez.

2. Metodología

Presentamos resultados cualitativos de una investigación de mayor envergadura en la que empleamos una metodología mixta –triangulación de datos cuantitativos y cualitativos–. Los individuos participantes del estudio fueron niños y niñas con al menos un padre o madre laboralmente activo fuera del hogar, que cursaran séptimo u octavo básico en escuelas municipales, que provinieran de tres ciudades chilenas –Talca, Temuco y San Miguel– y, finalmente, que hubiesen respondido la Encuesta *Ask the Children*, versión adaptada

en Chile. Adicionalmente participaron madres y/o abuelas de los niños y las niñas, pudiendo ser trabajadoras remuneradas o no, de distintos tipos de hogares –monoparentales o biparentales–. Mediante un muestreo intencionado (Ruiz, 2003), seleccionamos 24 niños y niñas de entre 12 y 14 años y sus respectivas madres.

Realizamos entrevistas en profundidad con una pauta validada por los propios niños y niñas mediante grupos de discusión, profesionales expertos y el equipo de investigadoras. Estructuramos la entrevista en cinco ejes: familia, trabajo, tiempo, tensiones y proyecciones futuras. Complementamos estas entrevistas con la construcción de relatos de rutinas familiares, utilizando formas de uso de tiempo (horarios diarios), semanal cotidiano (lunes a viernes) y extra cotidiano (fines de semana, vacaciones, feriados).

Basamos los análisis en la Teoría Fundamentada Empíricamente (Strauss & Corbin, 1998), desarrollando los niveles para la construcción de una teoría interpretativa: codificación abierta –descripciones que caracterizan y dan forma a una categoría–; codificación axial –relación entre temas–, e interpretación –codificación selectiva–. Ordenamos los hallazgos mediante comparaciones sucesivas de datos por su constante aparición o porque sobre dicho eje temático había un ordenamiento de otros subtemas que le dan sentido y atinencia a lo observado en un contexto más amplio.

3. Reflexiones teóricas

Familia y trabajo han sido considerados dos ámbitos que requieren integrarse en una sociedad que transcurre escindiéndolos (Aylwin & Solar, 2002). La relación histórica ha sido de incompatibilidad, trayendo interferencia de roles, pues ambos exigen tiempo y dedicación. Sólo recientemente se ha extendido el análisis con problemáticas más amplias, como la equidad de género y la protección de los derechos de la infancia (Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa, 2015).

La consideración de la perspectiva de género como marco contextual y explicativo resulta clave para el análisis de dichas tensiones,

incluyendo el uso del tiempo. El género como categoría analítica y fuerza causal contrapuesta a la idea de esencia, recusa cualquier explicación apoyada en el determinismo biológico sobre los comportamientos de hombres y mujeres (Soares, 2012). Esto permite explicar la desigualdad entre los sexos, comprendiendo el origen sociocultural de la subordinación femenina (Lamas, 2006) y el orden patriarcal, expresados en las familias, en los trabajos y en el cruce de ambos.

Por su parte, la noción de cuidado se ha vuelto clave para el análisis e investigación con perspectiva de género (Batthyány, 2015). Las transformaciones del siglo XX reforzaron en las mujeres, especialmente en las de la región, un sincretismo de género: cuidar a otras personas de manera tradicional y, a la vez, lograr desarrollo para formar parte del mundo moderno mediante la incorporación al mercado laboral (Acosta, 2015, Lagarde, 2004). Surgen interrogantes en torno a quién cuidará, la existencia, acceso y seguridad de alternativas domiciliarias y/o extra domiciliarias. La división sexual del trabajo y expectativas de género basada en un sistema estructural de desigualdades (Arriagada, 2013) ha dado como resultado mujeres tradicionales-modernas, atrapadas en una relación inequitativa entre cuidar y desarrollarse, pues la cultura patriarcal sigue imponiendo la obligación real y simbólica del cuidado exclusivamente a las mujeres (Lagarde, 2004).

El cuestionamiento al supuesto de disponibilidad constante derivada de la emancipación femenina, es la antesala a la llamada “crisis del cuidado” (Rico, 2009).

El cuidado tiene un carácter multidimensional, pues no solo involucra lo material, sino lo cognitivo, lo relacional y lo emocional (Arriagada & Todaro, 2012). Al mismo tiempo debe ser reconocido como un derecho universal, irrenunciable y no sujeto a concesiones, cuestión que implicaría un importante avance en la dirección de garantizar la igualdad material entre mujeres y varones, y entre niños y niñas (Pautasi, 2010).

Investigaciones latinoamericanas sobre infancia y género develan que las tensiones familia-trabajo se manifiestan en la crianza (Peñaranda, 2011). El estrés en el trabajo conduce

a interacciones hostiles dentro del núcleo familiar (Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa, 2015), pudiendo expresarse en violencia, maltrato, desconfianza y *desencuentro vincular* entre sujetos adultos, especialmente madres y niños o niñas; no se logra reconocerlos en su subjetividad (Bedoya & Giraldo, 2011). Dichas tensiones se agudizan en familias de bajos ingresos o con niños y niñas con necesidades especiales, con consecuencias perjudiciales en su desarrollo (Martínez & García, 2011).

Los últimos 40 años han atestiguado profundas mutaciones de prácticas, mentalidades e instituciones que definen las relaciones de parentesco, fortaleciendo el eje de la filiación frente al eje de la pareja (Godelier, 2004, en Valdés & Godoy, 2008) y otorgando un nuevo status a la infancia, que contribuye a comprender las transformaciones de la familia y la parentalidad. Si bien la tasa de natalidad descende, el significado del “hijo o hija” sube (Beck, 1998). La emergencia “retórica” del niño o niña sujeto disuelve la antigua asociación del genitor en el patrón tradicional, valorizando el lazo afectivo (Valdés & Godoy, 2008, Touraine, 1997). Paradojalmente, la proximidad afectiva con relación al hijo o hija obstaculiza la individualización, especialmente de las mujeres (Beck, 1998), pues los niños y las niñas cuestan tiempo, trabajo y dinero, y sus contingencias interfieren la planificación de la vida. Las mujeres experimentan desventajas de género cotidianas, por la mayor carga global de trabajo. Por ejemplo, como resultado tienden a una mayor “pobreza de tiempo” (Kabeer, 2012) y compatibilizan trabajo y familia en “doble jornada” o “segundo turno” a expensas de su tiempo personal (Moreno, 2003). La cuestión social del tiempo ha llegado a ser considerada uno de los tres principios esenciales para lograr equidad de género y bienestar social (Fraser, 1997), así como el quiebre de la visión dicotómica mujeres/cuidado y hombres/participación pública. Implica cuestionar la duración de las jornadas laborales y los tiempos de la oferta de servicios tales como transporte, educación o salud.

Todo lo anterior refleja la vulnerabilidad en la que se encuentran las mujeres frente a la crianza, el cuidado y la socialización infantil,

situación que se acentúa en la condición de pobreza y jefatura de hogar. Dichas desventajas ponen en riesgo social a los niños y las niñas y se realzan debido a la cultura patriarcal predominante (De León-Torres, 2014). En las dinámicas intra-extra familia, roles e identidades de género no están disponibles para ambos sexos en igualdad, habiendo una diferenciación entre lo que deben aprender, como habilidades y desempeños adultos, “compatibles” con su sexo, presentados como basados en características innatas. De este modo, la infancia puede ser el palco de un proceso de aprendizaje cultural de los papeles asignados a cada sexo, llevando a una diferenciación entre niños y niñas, contribuyendo con la consolidación de estereotipos que se perpetúan tanto en las prácticas familiares como en el entorno más amplio (Soares, 2012).

3.1. El giro hacia el diálogo entre perspectivas: niñez y adultez

Etimológicamente *infante* alude al que no habla; posteriormente se pasó a que “aunque hablen, aún no razonan bien”, y aparecen a lo largo de la historia –social y del derecho– nociones para diferenciar un antes y un después, como el uso de razón, el discernimiento, la responsabilidad, la madurez, la capacidad, la competencia y la imputabilidad. Desde allí, las políticas de infancia nunca han sido prioritarias, pues tarde o temprano los niños y las niñas llegarán a ser sujetos adultos (Casas, 2006).

Al reconceptualizar la infancia, se la reconoce como una categoría social construida cultural e históricamente de la modernidad avanzada (Pavez, 2012), la que le confiere un nuevo sentimiento (Ariès, 1987, Gélis, 1994) que define formas y características de relaciones intergrupales e intergeneracionales (De la Rosa, 2011). La progresiva visibilización de la infancia, al convertirse en un hecho social de importancia en la sociedad moderna, activó debates en torno a esta categoría social (Unda & Llanos, 2014).

Las representaciones sociales sobre infancia constituyen un conjunto de saberes cotidianos implícitos resistentes al cambio, y tienen cuerpo de realidad psicosocial, ya que

no sólo existen en las mentes, sino que generan procesos –interrelaciones– que se imponen y condicionan a los niños y las niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis. En la historia hay períodos en que han dominado ideas positivas de la infancia, y otras negativas (Casas, 2006), asociadas con desvalorización y control.

El actual enfoque del “protagonismo infantil” (Cussianovich, 2006) promueve dejar de mirar a los niños y las niñas como propiedad de los adultos, elemento peligroso como futuro privatizado de derechos, entendiendo “protagonismo” como participación y actoría.

En los estudios han primado perspectivas adultocéntricas tradicionales e invisibilizadoras, donde los niños y las niñas han sentido sus creencias y representaciones como *lógicas* y *evidentes* (Casas, 2006). Resulta necesario entonces, realizar un acto de justicia epistemológica que mire la historia desde sus ojos, desde quienes como sujetos han sido categoría marginal, así como han sido poco estudiadas sus tensiones e identidades (Rojas, 2010, Salazar & Pinto, 2002). Se ha discutido en torno a ellos como objeto de sospecha (Salazar & Pinto, 2002).

La interacción de la infancia con la sociedad adulta depende del estatus concedido a los primeros. En el diálogo intergeneracional todos y todas deberían tener la posibilidad de ser escuchados, considerando que la participación debe ser tratada y contemplada como diferente a la de la persona adulta (Castillo, 2007, De la Rosa, 2011), entendiendo que son actores de su individualización, puesto que es él o ella misma quien da sentido y coherencia a sus experiencias (Gómez-Mendoza & Alzate-Piedrahíta, 2014), y su voz se convierte en un referente obligado que aporta a la propia subjetivación de sus experiencias (Bedoya & Giraldo, 2011).

Diferentes estudios han comparado visiones, haciendo hincapié en el tipo de relación que mantienen desde la parento-filial en personas adultas hasta la propia relación que tienen entre sí, desde la perspectiva infantil, en su simetría o asimetría (Pizzo et al., 2012). Dado que los sujetos serán espejo y representación de lo que socialmente se ha erigido, nos parece

importante en este estudio mirar la trama de relaciones.

5. Resultados

Presentamos los hallazgos haciendo dialogar perspectivas en torno a tópicos que emergieron con mayor relevancia en las entrevistas: significados del valor del trabajo productivo; tensiones generadas por el trabajo en las familias; valoraciones del tiempo y bienestar familiar; y estrategias domésticas y de cuidado.

5.1. La visión de la niñez y la adultez acerca del valor del trabajo productivo

En términos generales, el trabajo productivo de padres y madres es valorado por los niños y las niñas, no viéndolo sólo como sacrificio, sino también como “libertad”. Sin embargo, preferirían que trabajaran sólo hasta el término de sus jornadas escolares, dado que en la actualidad se extienden más allá de dicho horario.

Los tipos de trabajo a los que acceden padres y madres son de obreros y obreras, o empleados y empleadas en los sectores de servicios, industria manufacturera, comercio, minería y agricultura. Cuando el trabajo es dependiente, corresponden a empleos que realizan fuera de sus hogares –oficinas, fábricas, otras casas–, e implican el desarrollo de acciones materiales más que intelectuales. En general, no contemplan el traslado al domicilio de quehaceres pendientes. Las fronteras del trabajo, en el caso de empleos poco especializados y que no requieren estudios superiores –vendedora, empleada doméstica, mesera, guardia–, son más rígidas entre familia–trabajo.

Para los niños y las niñas, uno de los principales atributos del trabajo remunerado –especialmente femenino–, es la capacidad de generar ingreso. De allí que se comprenda la perspectiva pragmática observada particularmente en niñas en relación con el trabajo de sus madres, al valorarlo como una herramienta para acceder a satisfactores de necesidades básicas, o bien como un medio para adquirir artículos de consumo, en su

mayoría tecnológicos. El contrapunto es la disconformidad frente a jornadas laborales no tradicionales, planteándose contrarias a empleos que impliquen trabajar en turnos de noche –p. e. mesera en un bar–, pues dejan de estar 100% “dispuestas” a sus necesidades.

“Con la plata que gana nos puede comprar cosas y se puede comprar cosas... casi siempre me compra consolas de juegos y celulares... pero cuando queremos salir con mi hermano, mi mamá está durmiendo. A veces cuando quiere se despierta... lo malo es que en la tarde siempre anda con sueño” (niña 4).

Otros niños, por su parte, relatan experiencias positivas de organización del tiempo adulto masculino en el trabajo, que logra resultados favorables para el ejercicio armónico de roles parentales, especialmente en el plano del esparcimiento. Hay opiniones favorables hacia el sistema de turno alternado –día, noche y tarde– de los padres –guardia–, pues los días en que están en casa pueden compartir actividades recreativas. Es inusual que destinen tiempo de descanso al trabajo doméstico, a diferencia de las mujeres trabajadoras.

“Mi papá se queda más tarde porque termina cosas para que no le queden para el otro día, a veces tiene libre... pasó todo el día con nosotros, salimos a comer, me entretuve hartito, eso es lo que deberían hacer” (niño 1).

En el caso de las adultas existen referencias positivas y negativas al trabajo productivo. En lo positivo, al igual que los niños y las niñas, valoran la capacidad adquisitiva que genera el trabajo, y la libertad para comprar productos personales, ganando autonomía. También reconocen que la provisión conjunta en familias biparentales mejora su estándar de vida.

“Me encanta trabajar, porque una tiene plata y puede comprar las cosas que quiere. En cambio con la plata del marido uno no puede llegar y comprar” (adultas 5).

Las mujeres que se desempeñan en espacios laborales no tradicionales, lo que es poco frecuente en las entrevistadas –industria automotriz–, señalan tener consolidada una identidad personal en torno al trabajo.

El aspecto negativo de la visión adulta del trabajo productivo está en la rigidez de las jornadas laborales que chocan con los también rígidos horarios escolares, impidiendo su presencia en actividades escolares importantes. “Una vez estuve un mes sin trabajo, me di un tiempo para descansar... No sirvo para dueña de casa... Siempre estoy presente con los chiquillos... ojalá fuera más, lo veo cuando eran chicos, muchas veces me perdí de cosas, cuando nos citaban para el día de la mamá, yo no podía estar por el trabajo, siempre hacían las actividades en la mañana” (adulta 13).

5.2. Tensiones generadas por el trabajo en las dinámicas familiares

En todas las entrevistas, los hogares uniparentales son dirigidos por mujeres que asumen la jefatura del hogar. Frente a disoluciones de pareja, ellas se quedan con el cuidado personal y tuición de los hijos y las hijas.

Los niños y las niñas perciben que el trabajo tensiona más a las madres que a los padres, situación que se agudiza en hogares jefaturados por mujeres, lo que es consistente con estudios previos (De León-Torres, 2014). Algunos niños y niñas plantean que sus madres son explícitas en declarar que la maternidad es un obstáculo para su desarrollo de carrera, resintiendo la imagen materna, la relación filio-parental, e incluso generando violencia materna (Bedoya & Giraldo, 2011), traducida en “castigos, enojos o retos excesivos”.

En situaciones de separación conyugal, en general, la madre aparece como figura de control y disciplina, y el padre como representación de diversión. De allí que se comprenda las visiones dicotómicas respecto a lo que significa “estar” o “pasar tiempo” con la madre, esto es, compartir rutina diaria y trabajo doméstico; y con el padre se traduce en salir los fines de semana. Es decir, se configuran lugares polares entre madre-deber y padre-placer.

“Las cosas malas supuestamente nosotros se las hacemos que pasen. Dijo que la hacíamos llegar tarde... hasta ayer estuve castigado no sé por qué, mi mamá a veces me castigó por cosas estúpidas... siempre

que ella llega me voy a mi pieza... el fin de semana cuando estoy con mi papá... lo paso mucho mejor allá, de hecho no nos queríamos venir, porque mi mamá nos aburre, nos reta por todo... llega enojada la mayoría de las veces” (niño 1).

Sin embargo, también hay relatos complejos de niños afectados por la distancia paterna, por la implicación masculina en el trabajo, pues ni siquiera donan tiempo para hablar por teléfono con ellos.

“Siempre que lo llamo dice que está ocupado en el trabajo... me parece mal porque nunca puedo hablar con él, me dice que lo llame más tarde” (niño 3).

La tensión en mujeres que deben llevar trabajo productivo para las casas genera una actitud desafiante, especialmente en niños de hogares uniparentales, lo que se refleja en amenazas de dejar de vivir con ellas e irse con sus padres, expectativa que no siempre es factible.

“No alcanza a terminar, le mandan muchas cajas de factura y tiene que estar en la casa terminándolas... cuando llega cansada le molesta todo, la última pelea que hubo mi hermano se fue de la casa, yo le digo que si sigue así me voy a ir con mi papá, es que se enoja por puras leseras” (niño 2).

Las niñas comparten dicha visión. El trabajo de las madres es percibido como fuente de conflicto y tensión emocional que se interna en las dinámicas domésticas. Aunque vivan con ellas, son vistas en su ausencia, interferidas por el trabajo, permanentemente cansadas y alteradas.

“Es muy poco lo que pasa conmigo... cansada, agotada, a veces alterada. Se va a la pieza o a veces nos pregunta cómo nos fue, pero se nota que le pasa algo” (niña 4).

Frente al lugar de los padres de hogares uniparentales, prima la situación de padres lejanos afectiva y materialmente.

“Lo conozco, pero no salgo con él, nunca lo veo, hace mucho tiempo... mi mamá cumple los dos roles” (niña 2).

Desde un análisis de género, se revela que para las mujeres se acentúan las tensiones a

partir de la cambiante relación entre el mundo laboral y la dinámica familiar (Goldsmith, 2007), con la diversificación en la composición familiar y en el género de quien asume la jefatura del hogar. La sobrecarga de trabajo en las mujeres, especialmente jefas de hogares, las mantiene en situaciones de estrés, implicando deterioro psíquico y físico, impactando su salud y calidad de vida. La presencia del conflicto en las mujeres –insatisfacción laboral y estrés parental– ocurre en menor grado en los varones jefes de hogar (McCrate, 2004).

Los niños y las niñas que se muestran comprensivos con sus madres, no quisieran tener experiencias personales con el trabajo asociado con “amargura y pesadez”, como lo ven vinculado con la experiencia femenina. La aspiración infantil es a tener un trabajo “más liviano” y dinámico, que no implique estar muchas horas en una misma función, ni jornadas largas y traslados excesivos, para estar tiempo con sus hijos e hijas.

En diálogo con la visión de la niñez, mujeres de hogares monoparentales y nucleares reconocen las tensiones que emergen de las incompatibilidades y desequilibrios entre las demandas familiares y laborales.

En el caso de las jefas de hogar, junto con manifestar una sobrecarga global de trabajo –suma de horas productivas y reproductivas– que reduce tiempos de descanso, la mayor tensión se asocia a la resolución del cuidado infantil mientras se encuentran trabajando fuera del hogar. Frente a la precariedad de soluciones institucionalizadas, resulta crucial el apoyo de otras mujeres, como sus propias madres. Reconocen “traer problemas del trabajo a la casa”, especialmente cuando se trata de situaciones emocionales, afectando el clima familiar. Sus tensiones están en el sentimiento de culpa e inseguridad respecto a la calidad del cumplimiento de sus diversos roles.

“Está mi mamá para ayudarme a cuidar a la más chica... Me acuesto a las 12, entre lavar, planchar y colgar ropa... del trabajo llego agotadísima, con mucho sueño, y eso a la larga me va a pasar la cuenta, no le estoy dando mucho tiempo a los niños en la semana y solamente el fin de semana que me toca con ellos... cuando

tengo una discusión... me doy cuenta que me desquitó con ellos sin que tuvieran culpa” (adulta 1).

Otro testimonio evidencia que el costo femenino de la sobrecarga laboral y familiar recae en la reducción de tiempos de sueño para cumplir apropiadamente ambas demandas. La investidura de proveedora familiar exclusiva, junto con las tensiones que produce la reducción de tiempo familiar generado por la dedicación combinada a tareas productivas y reproductivas, genera un perfil de autoridad de carácter directivo. Los niños y las niñas reconocen las condiciones para la producción de conflictos derivadas de trabajo de sus madres, evitando exponerse a ellas.

“Me levanto a las 5 de la mañana y me duermo a las 12, llego a cocinar... hacer tareas, leer libros para ayudarlos... soy media bruja... siempre dominante, soy la que paro la olla, la que mando, siempre les recalco eso... Mi hijo me mira y sabe cuando llego de mala porque vuela y cuando ve que llego relajada, se relaja igual” (adulta 2).

En familias nucleares, las mujeres también asumen en mayor proporción que los hombres, roles de dirección y control en la crianza, basados en el miedo a la autoridad materna más que en el respeto. Las demandas de cuidado de hijos e hijas menores de 12 años, junto con la escasez de políticas públicas y redes familiares, gatilla que la inserción femenina al trabajo esté supeditada a los tiempos laborales de la pareja: p. e. las jornadas excepcionales masculinas facilitan su incorporación al trabajo.

“Tienen una imagen mía autoritaria, más miedo que respeto... a su papá le dijo tú no me mandas, mi mamá me manda... no cuento con el apoyo de mi familia respecto al cuidado... no trabajo si no tengo quien me los cuide. Los días que yo hago un “pololo” –trabajo esporádico– es cuando tiene libre mi marido” (adulta 3).

Se dan situaciones de activa presencia masculina en el ejercicio del rol paterno afectivo, adicional a la provisión económica, confirmando la disolución de la antigua asociación del papel paterno del patrón de virilidad tradicional (Valdés & Godoy, 2008).

Una barrera estructural declarada por las mujeres que precariza las condiciones laborales y exacerba la tensión con las responsabilidades familiares, está en la precariedad del transporte y en los largos tiempos de traslado, especialmente en las grandes urbes. El escenario laboral actual es más complejo, por los horarios poco amigables para las familias, además del reparto desigual del trabajo no remunerado entre hombres y mujeres (Saracostti, 2007).

La situación económica deficiente también constituye un factor de tensión personal y bajo autocuidado para madres trabajadoras, especialmente jefas de hogar.

“Mi hija es como mi mamá a veces, me pregunta si comí. Como son tantas cosas que una tiene, tantos problemas que hay que arreglar monetariamente... no me da el ánimo de comer” (adulta 4).

Esto se condice con estudios previos que reflejan que el conflicto familia-trabajo puede agudizarse cuando existe baja remuneración familiar (Martínez & García, 2011).

5.3. Valoraciones del tiempo y bienestar familiar

En familias biparentales donde ambos trabajan, las hijas reconocen que pasan más tiempo con sus madres, porque tienen jornadas más cortas y un trabajo supeditado a la función materna de cuidado, alineada con el mandato de género.

“Con mi mamá más, trabaja pero llega a las 4, está más conmigo que mi papá, él llega a las 8, me saluda y se acuesta, lo veo los puros domingos que tiene libre” (niña 3).

El gran “enemigo” del equilibrio personal para las madres se asocia al escaso tiempo libre disponible: desean tener más como si fuera un recurso elástico y una visión ingenua respecto a ganarle a su paso persistente y continuo. La tensión que presentan las familias desde la mirada de las madres, genera una alta valoración al descanso físico durante los fines de semana, más que a la recreación innovadora.

“Me gustaría tener más tiempo con mis hijos e hijas. Trato de partir el viernes con el aseo, lavar ropa, para desocuparme el

sábado en la tarde... Soy acelerada, dejar todo listo, sábado y domingo nos tiramos en la cama, vemos películas y flojeamos” (adulta 1).

Las actividades de esparcimiento y bienestar familiar que realizan se reducen a la realización de tareas domésticas o bien actividades comunes de baja espectacularidad.

“Hacemos aseo juntos, si yo lavo, estoy colgando ropa, otro está afirmando el lavatorio, todo se comparte, porque es muy poco tiempo” (adulta 2).

La relación tensionada entre familia-trabajo se muestra contradictoria frente al deseo de dedicar más tiempo a sus hijos e hijas, pero al mismo tiempo plantean que un día “ideal” es aquel en que están solas. Dado el bajo equilibrio entre estos ámbitos y la demanda que recae sobre ellas, el bienestar femenino pasaría por tener más tiempo para sí.

“Siempre estoy con ellos. Un día ideal sería salir de la casa, olvidarme que tengo hijos. Tengo mucha carga encima porque soy mamá soltera” (adulta 4).

El deseo extremo de dicho tiempo se materializa en la posibilidad de contar con un “tiempo vacío” o “hacer nada”.

“Me gustaría estar acostada, ver tele, que nadie me dijera qué tengo que hacer, relajada. Para el día de la mamá, que no me regalen nada más que estar sola. Siempre tienen que estar la comida, la once, mamá quiero esto” (adulta 5).

El bienestar intrafamiliar en la relación niños y niñas con padre y madre se asocia al uso del tiempo. Los primeros reportan que “estar” tiempo con su padre y su madre posibilita la generación de confianzas, observándose diferencias de género. Se visualizan complicidades y “entrega de secretos” de niños o niñas con su padre y su madre, en un contexto en el que se comparte la vida cotidiana con la madre.

“A mi mamá no le cuento nada, no encuentro la confianza, si le cuento que probé la marihuana me va a retar y todo lo que conlleva, en cambio si le cuento a mi papá, sé que tengo su apoyo” (niño 1).

En contraste con lo planteado, en hogares con ausencia parental las madres creen

establecer fuertes relaciones de confianza con sus hijos e hijas, independientemente del sexo.

“Me cuenta todo, sea una uña encarnada, se manda un condoro [equivoca] en el colegio, me llama y me cuenta. Es bien honesto” (adulta 2).

Para las niñas, el mayor tiempo compartido con las madres genera más confianza y esperanza de apoyo frente a problemas personales que enfrentan en su edad infantil o adolescente.

“Hace poco me hacían bulliing porque estaba gorda y le conté a mi mamá y ella vino al colegio, los problemas que tengo le cuento a mi mamá más que a mi papá” (niña 5).

En hogares biparentales las adultas también plantean que son ellas las que acogen con mayor sensibilidad los problemas que expresan sus hijas, más que los padres. La mayor cercanía entre hijas y madres e hijos y padres podría estar asociada con la etapa del ciclo de vida.

“Mi hija cuando tiene problemas nos encerramos en la pieza y conversamos solas” (adulta 5).

5.4 Estrategias domésticas y de cuidado

Aun cuando hay preeminencia de una distribución tradicional de roles domésticos y de cuidado entre padres y madres, los niños y las niñas tienen claridad en que ambos cumplen, en determinados momentos de la rutina, funciones imprescindibles para la mantención del orden familiar. Sin embargo, desde un análisis de género, está más naturalizada la doble carga en las madres que en los padres, advirtiendo mayor “cansancio” paterno, especialmente si el trabajo remunerado es realizado bajo sistema de turnos, mostrándose más colaborativos con ellos que con las madres.

“A veces mi papá está durmiendo porque está cansado... los quiero ayudar porque los veo cansados cuando llegan del trabajo” (niño 11).

Los niños no perciben el trabajo productivo parental como un obstáculo para la vida familiar, especialmente cuando las madres tienen jornadas parciales que coincidan con sus horarios escolares. Eso sí, valoran que los

tiempos productivos no “compitan” con los tiempos del cuidado.

Llama la atención la conciencia en aportar desde sus lugares a la mantención de las economías domésticas, no generando demandas de gastos sino más bien aportando con el ahorro.

“No gastamos plata, si por ejemplo se puede descargar una película de internet, se ve bien igual” (niño 1).

Discursos adultos son coincidentes respecto al nivel de conciencia que existe en los niños y las niñas de cuidar el presupuesto familiar, especialmente cuando existe jefatura femenina y un solo ingreso.

“A veces mi hijo tiene malas notas o no lleva materiales al colegio y me dice que le da lata porque no me quiere hacer gastar plata, se aflige y complica” (adulta 1).

En familias uniparentales, sin presencia paterna afectiva y donación de tiempo, el cuidado después del horario escolar se resuelve a través del apoyo familiar femenino, o bien el autocuidado. En el primer caso son principalmente las abuelas –familia extensa– las que asumen esta función. Opera la “sociedad de bienestar” (De Sousa, 1998) que, frente al vaciamiento del Estado –ausencia de soluciones públicas para el cuidado– soporta las demandas cotidianas frente a mercados laborales altamente desregulados y flexibles, en sociedades como las latinoamericanas.

Frente a la situación de cuidarse entre hermanos –menores de 13 años–, las estrategias maternas han hecho uso de las redes sociales virtuales como mecanismos de comunicación directa y rápida, para realizar una suerte de cuidado virtual, a distancia.

“Salen a las 3:30... el año pasado se cuidaban solos... Cualquier cosa que pase estoy ubicable por facebook, twitter” (adulta 4).

6. Conclusiones

El estudio nos ha permitido visibilizar perspectivas de niños y niñas de Chile considerándolos como sujetos de conocimiento social, y contrastarlas con visiones adultas. La limitación fue acceder solamente a entrevistas

con madres y no padres, dado que el contexto de realización fueron las escuelas, espacios de tránsito casi exclusivamente femenino y baja circulación masculina.

Entre las personas menores existen diferentes representaciones acerca del alcance del trabajo remunerado en sus madres. Hay quienes observan una baja tensión, pues señalan que éstas sortean con plasticidad el ejercicio de roles productivos y reproductivos, especialmente las trabajadoras informales independientes de hogares biparentales, quienes priorizan la ejecución laboral en horarios escolares para no hacer competir la realización de actividades remuneradas con responsabilidades familiares. Sin embargo, esta visión no necesariamente cuestiona el carácter androcéntrico de la cultura, pues se mantienen expectativas tradicionales en torno a lo femenino, satelizando el trabajo de las madres a las exigencias familiares. En concreto, acogen la idea de que sus madres trabajen fuera del hogar, siempre que ello no interfiera con la realización de funciones domésticas y de cuidado; planteamiento que no se tiene frente al trabajo productivo de los padres.

Otros sostienen que el trabajo productivo de las madres sí tensiona las relaciones intrafamiliares. Describen a sus madres muy implicadas en el trabajo, cansadas e irritables, especialmente las jefas de hogares monoparentales. Dado que ellas conforman figuras más activas y presentes de autoridad que los padres, el roce, especialmente con los hijos e hijas, reduce la confianza y se establecen relaciones materno-filiales friccionadas. Incluso algunos niños, de hogares uniparentales, amenazan a sus madres si se mantiene el estrés relacional con irse a la casa de sus padres.

Niños y niñas valoran el trabajo remunerado tanto de madres como de padres, privilegiando la dimensión racional pragmática, pues reconocen los beneficios del ingreso y la adquisición de bienes que mejoran la calidad de vida familiar. Además, coinciden en que el trabajo remunerado tensiona individualmente más a las madres que a los padres. La explicación está en la matriz de género tradicional, por la mayor carga de trabajo global, pues en ellas persiste la concentración de funciones domésticas que no necesariamente

se reparten entre otros miembros de la familia, cuando acceden a un empleo. Particularmente, las jefas de hogar reconocen un relato culpos, también heredero del patrón patriarcal, tanto con sus hijos e hijas como con ellas mismas.

En este estudio se observa la siguiente paradoja: en general los niños y las niñas no reproducen de manera lineal posiciones estereotipadas de discursos adultocéntricos, reforzados por dispositivos culturales históricos; por ejemplo, no tienen una visión sancionadora con las madres que trabajan fuera del hogar, ni un discurso “nostálgico” del pasado de la familia patriarcal tradicional. Sin embargo, muestran una visión conservadora –especialmente los niños– frente a la compatibilización de roles, al comparar a las madres con los padres. Se muestran más comprensivos con el trabajo y los sistemas de organización de los tiempos paternos, y no cuestionan su baja implicación en la vida reproductiva, como sí lo hacen con las madres. Igualmente se muestran más colaborativos frente al cansancio masculino, no así frente al femenino, evidenciando que aún se encuentra naturalizada la mayor recarga de trabajo femenina.

Recoger estas visiones sobre imágenes parentales que han resultado no hegemónicas –de género–, con matices –niños más demandantes que niñas, más colaborativos con los padres y con tendencia a generar más fricciones con las madres–, aporta con diagnósticos situados sobre las tensiones familia, trabajo y cuidado. Dichas representaciones pueden orientar intervenciones pertinentes, en materia de políticas laborales y familiares e incluso en la legislación, como la reducción de las jornadas de trabajo.

Las implicancias y prospectiva para futuras investigaciones, derivarían de recoger visiones adultas masculinas e indagar en percepciones infantiles sobre las prestaciones públicas de bienestar familiar con igualdad de género. ¿Qué piensan niños y niñas de la intervención del Estado?

Lista de referencias

Acosta, E. (2015). *Cuidados en crisis. Mujeres migrantes hacia España y Chile*. Bilbao: Deusto.

- Ansoleaga, E. & Toro, J. (2012). Salud mental y naturaleza del trabajo: Cuando las demandas emocionales resultan inevitables. *Revista Psicología: Organizações e Trabalho*, 14 (2), pp. 180–198.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Barcelona: Taurus.
- Arriagada, I. (2013). Desigualdades en la familia: Trabajo y cuidados en Chile. En C. Mora (ed.) *Desigualdad en Chile: La continua relevancia del género*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Alberto Hurtado.
- Arriagada, I. & Todaro, R. (2012). *Cadenas Globales de Cuidados: El papel de las migrantes peruanas en la provisión de cuidados en Chile*. Santiago de Chile: ONU Mujeres.
- Aylwin, N. & Solar, M. (2002). *Trabajo Social Familiar*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Batthyány, K. (2015). *Las políticas y el cuidado en América Latina—Una mirada a las experiencias regionales*. Santiago de Chile: Cepal, Cooperación Española.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Bedoya, M. & Giraldo, M. (2011). Vivir la violencia materna. La voz de los niños y las niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 607–617.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Revista Política y Sociedad*, 43 (1), pp. 27–42.
- Castillo, M. (2007). *El protagonismo infantil o las posibilidades y límites del construccionismo. Infancia y adolescencia en América Latina. Aportes desde la sociología*. Lima: Ifejant.
- Cussianovich, A. (2006). *Ensayos sobre infancia, Sujetos de derechos y protagonistas*. Lima: Ifejant.
- De la Rosa, M. (2011). *Las Representaciones sociales de niñas y niños sobre su experiencia de vida como Infantes*. México, D. F.: Sujetos de la Educación.
- De León-Torres, M. (2014). Niños, niñas, y mujeres: Una amalgama vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 105–119.
- De Sousa, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Buenos Aires: Siglo del Hombre Editores.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Los Andes.
- Gélis, J. (1994). La individualización del niño. En P. Aries & G. Duby (eds.) *Historia de la vida privada*. Barcelona: Taurus.
- Goldsmith, E. (2007). Stress, Fatigue, and Social Support in the Work and Family Context. *Journal of Loss and Trauma*, 12 (2), pp. 155–169.
- Gómez-Mendoza, M. & Alzate-Piedrahíta, M. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 77–89.
- Gómez-Urrutia, V. & Jiménez-Figueroa, A. (2015). El conflicto trabajo-familia ante los derechos al cuidado de niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 137–150. Doi: 10.11600/1692715x.1317190814.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2015). *Mujeres en Chile y mercado del trabajo. Participación laboral femenina y brechas salariales*. Santiago de Chile: INE.
- Kabeer, N. (2012). Empowerment, citizenship and gender justice: a contribution to locally grounded theories of change in women’s lives. *Ethics and Social Welfare*, 6 (3), pp. 216–232. Doi: 10.1080/17496535.2012.704055.
- Lagarde, M. (2004). *Mujeres cuidadoras: Entre la obligación y la satisfacción. Actas Congreso Internacional Sare Cuidar cuesta: Costes y beneficios del cuidado*. Barcelona: Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer y Comunidad Europea Fondo Social Europeo Vitoria, Gasteiz.
- Lamas, M. (2006). *Feminismo: Transmisiones y retransmisiones*. México, D. F.: Taurus.
- McCrane, E. (2004). Flexibility for Whom? Control over Work Schedule Variability in the US. *Feminist Economics*, 18 (1), pp. 39–72. Doi: 10.1080/13545701.2012.660179.

- Martínez, M. & García, M. (2011). Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 535–545.
- Moreno, L. (2003). *Ciudadanía, desigualdad social y estado de bienestar*. Madrid: Unidad de Políticas Comparadas (Csic).
- Núñez, I. (2015). Imaginarios culturales del cuidado en Chile. Trabajo y economía en larga duración. *Polis*, 14 (41), pp. 461–479. *Doi: 10.4067/s0718-65682015000200027*.
- Observatorio Laboral de Chile (2016). *Reporte Panorama Nacional*. Santiago de Chile: Sence, Ministerio del Trabajo y Previsión Social, Gobierno de Chile.
- Pautasi, L. (2010). Cuidado y derechos: La nueva cuestión social. En S. Montañó & C. Calderón (eds.) *El cuidado en acción: Entre el derecho y el trabajo*. Santiago de Chile: Cuadernos de la Cepal.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, pp. 81–102.
- Peñaranda, F. (2011). La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: Una aproximación sobre educación en salud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 945–956.
- Pizzo, M., Chardon, E., Krauth, K., Grippo, L., Cattaneo, M., Kalejman, C. & Boitti, F. (2012). Infancia y Producción de Subjetividades en la niñez: El estudio de la “relación adulto–niño” como dimensión de las representaciones de la infancia. *Anuario de Investigaciones*, XIX, pp. 255–262.
- Rico, N. (2009). Una mirada a la actual crisis del cuidado y algunas propuestas desde el rol de Estado. *Ponencia seminario Construyendo redes: Migrantes latinoamericanas en las cadenas globales de cuidado*, CEM.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la Infancia en el Chile Republicano 1810–2010*. Santiago de Chile: Junji, Bicentenario.
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salazar, G. & Pinto, J. (2002). *Historia Contemporánea de Chile*. Vol. V. Niñez y Juventud. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Saracostti, M. (2007). Balance entre familias serenas y trabajos productivos: En búsqueda de un plan de apoyo integral a las familias chilenas. *Boletín Jurídico Ministerio de Justicia*. 5 (9), pp. 33–41.
- Soares, A. (2012). *Género e infancia y ética del cuidado*. La Paz: Edobol.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Touraine, A. (1997). *¿Podemos vivir todos juntos?* México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Unda, R. & Llanos, D. (2014). Producción social de infancias en contextos de cambios y transformaciones urbanas. En M. Ospina, V. Llobet & D. Marre (eds.) *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: Clacso.
- Valdés, X. & Godoy, C. (2008). El lugar del padre: rupturas y herencias. Representaciones de la paternidad en grupos altos, medios y populares chilenos. *Revista Estudios Avanzados Idea*, 6 (9), pp. 79–112.

Referencia para citar este artículo: Sans, I. (2017). Granja-hogar La Huella para niños y adolescentes: Fusión metodológica de involucramiento radical. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 281-293.

Granja-hogar La Huella para niños y adolescentes: Fusión metodológica de involucramiento radical*

ISABEL SANS**

Profesora Universidad de la República, Uruguay.

Artículo recibido en mayo 31 de 2016; artículo aceptado en agosto 11 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** El objetivo del estudio fue considerar las claves del éxito del sistema educativo para niños, niñas y adolescentes del hogar La Huella en sus primeros 25 años. La experiencia es un referente, y el conocimiento de sus características puede aportar a la generación de nuevas prácticas con poblaciones juveniles. Se estudiaron materiales institucionales, se realizaron entrevistas semiestructuradas, y se analizaron los elementos centrales de la propuesta. El involucramiento personal de los educadores y el diseño de la experiencia resultaron claves en su éxito: la conjunción de ambiente de familia, vida comunitaria, referentes educativos estables, relación con la naturaleza, y educación en el trabajo doméstico y agrario.

Palabras clave: Niñez, adolescencia, niños de la calle, educación social, comunidad (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

The La Huella Farm-Home for children and adolescents: methodological fusion of radical involvement

• **Abstract (descriptive):** The aim of the study was to consider the key elements of the success of the education system for children and adolescents in the La Huella home for street children in its first 25 years. The experience is an important reference point, and awareness of its characteristics can contribute to the generation of new practices with youth populations. Information materials produced by public institutions were collected and studied, a series semi-structured interviews were conducted and the central elements of the La Huella proposal were analyzed. The personal commitment of the educators and the way in which the experience was designed were key to its success. The project involved the combination of a family environment, community life, stable educational staff, a relationship with nature and education in domestic and agricultural work.

Key words: Childhood, adolescence, street children, social education, communities (Unesco Social Science Thesaurus).

Chácara e Lar “La Huella” para crianças e adolescentes: Fusão metodológica de envolvimento radical

• **Resumo (descritivo):** O objetivo do estudo foi considerar as chaves do sucesso do sistema de educação para crianças e adolescentes do lar “La Huella” nos seus primeiros 25 anos. A

* Este **reporte de caso**, área Ciencias de la educación, subárea Educación social, se basa en parte en la investigación *Historia de La Huella* realizada por la autora en colaboración con Ana Agostino entre 26.5.2011 y 29.11.2013, con financiación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (Fondos concursables para la cultura 2012, categoría: Memoria y tradiciones, n° de referencia: 16184).

** PhD. en Estudios Culturales de Arizona State University. Docente del Núcleo Pensamiento crítico en América Latina y sujetos colectivos y de la Facultad de Agronomía de la Universidad de la República, Uruguay (Udelar). Correo electrónico: isans@fagro.edu.uy



experiência é uma referência, e o conhecimento de suas características pode contribuir para a geração de novas práticas com populações jovens. Materiais institucionais foram estudados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, e os elementos centrais da proposta foram analisados. O envolvimento pessoal dos educadores e o desenho da experiência foram fundamentais para o seu sucesso: a combinação de ambiente familiar, vida comunitária, referentes educacionais estáveis, relacionamento com a natureza, e educação no trabalho doméstico e agrícola.

Palavras-chave: infância, adolescência, crianças de rua, educação social, comunidade (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Historias de vida. -3. La experiencia. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

La granja-hogar La Huella en Uruguay fue creada por un grupo de jóvenes cristianos que vivió en comunidad entre 1975 y 2000 y que atendió en ese período 60 niños que ingresaron en cuatro generaciones. Desde un compromiso vital con la tarea, la comunidad puso en práctica un entorno de acogida familiar, con referentes educativos estables, e integró la enseñanza formal con el trabajo doméstico y el agrario y el amor a la naturaleza. Este artículo considera qué elementos resultan positivos en esta experiencia de modo de poder manejarlos en experiencias futuras.

La atención de niños y niñas en situaciones de riesgo es muy demandante en la actualidad debido a la existencia de contextos de exclusión persistentes. Los indicadores socioeconómicos en Uruguay en los últimos años señalan una reducción en la pobreza e indigencia. No obstante las situaciones de pobreza en niños de hasta 12 años de edad duplican el promedio nacional (INE-Instituto Nacional de Estadística, 2014, p. 51). Esto se acentúa en la capital del país, donde la pobreza supera el 16%, y el porcentaje de niños en esa situación se ubica en torno al 34% (INE, 2014, p. 51), lo cual se conceptualiza como “infantilización de la pobreza”.

La atención de estos sectores de la infancia a lo largo de la historia ha tenido enfoques diversos, con aportes de la sociedad civil, de organizaciones religiosas y del Estado. A partir de 1934 con la promulgación del Código del Niño y la creación del Consejo del Niño como organismo estatal se introdujo un enfoque basado en el concepto de los derechos del niño. Luego esta institución agregó enfoques

jurídicos, médicos, psicológicos y educativos, para centralizar en la actualidad todo lo relativo a atención, directamente o por convenio con instituciones de la sociedad civil (Inau-Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay, 2015).

En su primera época este Consejo constituyó un sistema de internados con criterios represivos en que los funcionarios actuaban como vigilantes (Inau, 2015). En 1967 se intentó concentrar la atención en la madre y el bebé y se priorizó el servicio social. Se buscó modificar el carácter asilar mediante Centros de Observación y Hogares de Derivación y se capacitó a los funcionarios en experiencias multidisciplinarias de orientación pedagógica y terapéutica. En los 70, en el contexto de la dictadura, hubo auge del enfoque de atención en familia sustituta, jerarquizando la adopción; se clausuraron establecimientos y la Escuela de Funcionarios.

Fue entonces que surgió la granja hogar La Huella, inspirada por dos experiencias religiosas, agrarias y comunitarias en el país: Cerro Chato y La Frontera, inspiradas a su vez por Makárenko (1977 [1933]) y en Uruguay por el trabajo llevado adelante por Leonardo Clausen y su equipo en el hogar Las Brujas (Pastore & Silva-Balerio, 2016, Castro, González, Naya & Zabala, 2001). El hogar de Cerro Chato nace a fines de los 60 como granja-escuela gestionada por un sacerdote y un grupo parroquial, con el apoyo solidario de numerosos actores del pueblo. Aquí fue clave el trabajo de un grupo de jóvenes Scouts que decidieron hacer una vida de servicio en común y constituyeron una comunidad educativa mixta y autogestionaria, a pesar de no contar con formación curricular para la atención infantil. Construyeron instalaciones residenciales y una sala de ordeño para el tambo,

incorporaron producción agrícola y ganadera, montaron un aserradero, una carpintería y una herrería. La producción generaba un ingreso y cumplía con un fin educativo. Se ofrecía a los niños un lugar para vivir, comida y apoyo con el sistema educativo formal. Pasaron por allí más de cien niños, niñas y adolescentes de familias rurales en situación de pobreza crítica. Los adolescentes participaban de las asambleas y de la toma de decisiones en torno al quehacer del hogar.

La Frontera se instaló a comienzos de los 70s cerca de la capital del país, a iniciativa de un grupo de jóvenes Scouts sensibilizados por los niños en situación de calle. Este hogar fue solo para varones. También aquí los jóvenes fundadores, sin formación específica más allá de las metodologías Scout, integraron una comunidad de vida mixta y autogestionaria. La comunidad de La Frontera buscó crear un entorno apartado del contexto de la sociedad cuyos valores cuestionaba radicalmente. Intentaron autoabastecerse mediante la producción agraria -con frutales, invernáculos, molinos para producir raciones, conejos, cerdos- una fábrica de bloques y ladrillos, carpintería y fabricación de muebles de mimbre. Vivieron en este hogar 700 niños en el correr de 18 años. En la época se hablaba de “niños abandonados” y se consideraba que era mejor para ellos estar lejos de su familia si esta tenía dificultades de diversa índole. La metodología educativa, basada en Makárenko (1977 [1933]), Clausen (Pastore & Silva-Balerio, 2016, Castro et al., 2001) y Paulo Freire (2002 [1970]) y -como en el caso de Cerro Chato- en un fuerte compromiso y mucho amor, se fue elaborando sobre la marcha. Con el tiempo crearon instancias de pre egreso para preparar a los chicos para su inserción al salir del hogar. Los buenos resultados del hogar llevaron a que el Estado apoyara con un aporte monetario por cada niño atendido.

La propuesta de La Huella parte de estas experiencias. Profundizaremos aquí en torno a los elementos que la constituyen, la forma en que se fueron implementando en la práctica y en los primeros 25 años de funcionamiento. Nos interesa discutir el involucramiento personal y estable de los y las referentes como elemento fundamental así como la construcción

de un ambiente de familia, la relación con la naturaleza y la educación en el trabajo doméstico y agrario en forma complementaria a la educación formal. Planteamos esta hipótesis porque las experiencias previas señalan el valor de estos elementos, y por el reconocimiento público que tuvo La Huella. Como objetivos de investigación nos planteamos establecer cuáles fueron los aspectos positivos en este enfoque de granja-hogar, de modo de aplicar este conocimiento en la implementación de futuras experiencias.

2. Historias de vida

El enfoque de investigación fue cualitativo, la estrategia metodológica el estudio de caso, y la técnica empleada la entrevista semiestructurada. El estudio de caso se usa para estudiar situaciones únicas en profundidad (Stake, 1995) y la entrevista semiestructurada permite profundizar el conocimiento mediante una pauta base (Blanchet & Gotman, 2005) sin que esto restrinja la introducción de otros elementos. La información se reunió mediante 20 entrevistas de 1,5-2,5 horas de duración con grabación de audio, concebidas para recoger fragmentos de historias de vida representativas de los grupos que contribuyeron a fundar el hogar, integrantes del núcleo comunitario estable, educadores que compartieron la tarea en distintos momentos, colaboradores con menor involucramiento y adultos de distintas generaciones que crecieron en el hogar. Las entrevistas se analizaron por el método análisis temático de contenidos, una técnica de interpretación para una lectura sistémica y replicable que permite inferir generalidades válidas para su contexto (Krippendorff, 1990).

Retomar las historias de vida supone tener en cuenta las dimensiones del trabajo de investigación, el contexto histórico concreto, y las formas de discurso que son vigentes en él (Santamarina & Marinas, 1999). Por ello, el estudio partió de la revisión de documentos de la comunidad, incluyendo boletines de divulgación y un estudio sobre la situación de los adolescentes (Berruti & Radiccioni, 2001). El marco teórico y los antecedentes están en las concepciones educativas de Makárenko

(1977 [1933]), inspirador de la experiencia de Clausen (Castro et al., 2001, Pastore & Silva-Balerio, 2016) así como de las de Cerro Chato, La Frontera y La Huella; en Paulo Freire (2002 [1970]) y en Luis Pérez-Aguirre, sacerdote que convivió con la comunidad durante casi todo el período de estudio (Pérez-Aguirre, 1993, 1988, 1979).

3. La experiencia

3.1 Jóvenes inspirados

La iniciativa de crear una granja-hogar surge de un movimiento de jóvenes orientado al trabajo social: el Movimiento Castores del colegio Sagrado Corazón, con el apoyo de un grupo de sacerdotes jesuitas jóvenes. El objetivo fue atender a niños en situación de vulnerabilidad social; poner en práctica una forma de vida comunitaria, sostenerse económicamente con la producción agraria, y actuar a nivel político y social para incidir en una democratización del país.

La comunidad fundadora reunió a cinco varones en el entorno de los 20 años de edad, acompañados por un sacerdote de 30. Contaron con el apoyo del grupo mayor y mixto del Movimiento Castores y de un grupo de sacerdotes jesuitas jóvenes. No obstante este origen, la experiencia no centró en lo religioso su planteo, sino que tuvo una impronta educativa, política y social desde lo comunitario y el servicio como opción de vida. La comunidad se instaló en un predio rural de 20 hectáreas a 25 km de Montevideo, la capital del país, y enseguida recibió los primeros niños. Al año se radicó en el lugar un matrimonio joven, se incorporaron más mujeres a la experiencia y el hogar se hizo mixto, quedando delineada su propuesta y la integración de la comunidad en términos generales a partir de 1979.

Si bien casi todos los integrantes del equipo fundador tenían experiencia como docentes de secundaria o primaria, con o sin una carrera formal, en los primeros tiempos tuvo un peso determinante el entusiasmo propio de la juventud. La conceptualización de la propuesta no se hizo a priori, sino que fue dándose con el tiempo en un diálogo entre praxis y reflexión.

En la base de la idea está el involucramiento personal decidido y profundo de los jóvenes con los niños y niñas¹. Se preocuparon por generar un marco de familia: dar a los niños casa y comida, acompañarlos en su vida cotidiana. Establecieron fuertes vínculos personales, al punto de que más que de chicos institucionalizados podríamos hablar de una adopción grupal, en que la vida en su cotidianidad y su trascendencia fue compartida plenamente.

Apostaron a una forma de conocimiento que cuestiona lo hegemónico, en que el ser humano es uno con la naturaleza, y en que el trabajo educa, crea, dignifica, y va unido a lo lúdico y a la fiesta. Enfatizaron el vínculo entre lo intelectual, lo manual y la naturaleza: “estamos convencidos de que si se vuelve a juntar la tierra con la mano y con la mente, de manera estable y auténtica, se cambia la misma estructura mental... y la realidad se ve diferente a cómo es presentada por la sociedad y su sistema educativo” (La Huella, 1991, pp. 29-30). También incorporaron la búsqueda de un intercambio cultural en una perspectiva freireana -en que todo/as enseñan y todo/as aprenden- y un buen balance entre la actividad física, intelectual y social.

3.2 Castores y Scouts

El camino recorrido por el equipo fundador en el Movimiento Castores fue central en este proyecto. La educación jesuita, de la que los Castores forman parte, tiene como objetivo último “el crecimiento global de la persona que lleva a la acción” (Movimiento Castores, 2006, p. 11), con tres dimensiones que van unidas: la fe, el servicio y la vida comunitaria, y con una metodología que incorpora lo recreativo y el contacto con la naturaleza a las actividades grupales.

La estructura de Castores funciona en base a equipos mixtos, con tres niveles por grupos de edad y una dinámica de reuniones semanales.

¹ Se trata de un involucramiento muy distinto a la “implicación” que analizan Albarrán y Tarracena-Ruiz (2012) en educadores con historias de vida no muy diferentes a las de los niños con quienes trabajan. En el caso de La Huella los jóvenes promotores de la experiencia provenían de un medio social solvente y realizaron una opción de vida sin presiones económicas.

Para generar una experiencia de convivencia y de encuentro con la naturaleza organizan campamentos. Allí el fogón, la guitarra, y la ceremonia de bautismo con las herramientas manuales apuntalan la fraternización (Serpaj-Servicio Paz y Justicia, 2001, p. 18).

Para educar en valores realizan tareas de construcción en barrios periféricos y actividades de animación con grupos de niños o ancianos. El concepto central es el diálogo permanente entre acción, reflexión y praxis. En esta intensa actividad van desarrollando lo organizativo junto con lo pedagógico, la acción junto con el análisis, con la mano como herramienta de expresión y de transformación, que responde a una cabeza que reflexiona, a sentimientos y emociones.

Es una metodología similar a la Scout, que tiene como pilares: i) educación a través de la acción, con actividades que parten del interés de los jóvenes en un proceso de acción, reflexión, acción; ii) vida comunitaria, en que cada integrante tiene una responsabilidad y todo se comparte; iii) adhesión la Ley Scout que expresa cómo quieren ser y a dónde quieren llegar; iv) progresión personal, que llama a cada uno a hacerse responsable de su propio desarrollo; v) contacto con la naturaleza, por las oportunidades que ofrece de aprendizaje, transformación y encuentro; vi) acción educativa de los adultos, responsables de generar espacios para vivir los valores que propone el movimiento. También se organiza en una estructura de grupos por edad (Movimiento Scout del Uruguay, s/f).

Los elementos metodológicos de Castores y Scouts son incorporados en el estilo educativo de La Huella, tanto en las actividades con los niños del hogar como en la promoción y apoyo de grupos de voluntarios para realizar actividades en la granja.

3.3 Makárenko y Clausen

El sistema desarrollado a partir de 1920 por Antón Makárenko (1888-1939) en una escuela de educación social para “delincuentes menores de edad” y niños huérfanos o abandonados fue un referente fundamental para hogares juveniles en Uruguay que precedieron e inspiraron a La Huella, como es el caso de Cerro Chato, La

Frontera y las experiencias en el ámbito estatal de Leonardo Clausen.

En circunstancias históricas en que la sociedad rusa discutía la forja del hombre nuevo de la revolución bolchevique, Makárenko asumió la responsabilidad de recrear una colonia para menores disuelta al comienzo de la revolución. Ni el nuevo gobierno ni la pedagogía de la época tenían respuesta sobre la manera de alcanzar los objetivos planteados. Según se desprende de su obra *Poema pedagógico* (1977) [1933], Makárenko afrontó su tarea con base en el ensayo y el error, con una enorme vocación, basada en su intuición y sensibilidad, con sentido del humor y cariño por los muchachos. Así fue encontrando una forma heterodoxa de realizar las tareas que tuvieron resultados sorprendentes.

Partió de la aceptación de los códigos de poder que manejaban los muchachos, con una buena dosis de autoritarismo y rigor, y de la concepción socialista donde el trabajo productivo es determinante, superando la distinción entre trabajo manual y trabajo intelectual. El trabajo se fue organizando en base a destacamentos con tareas específicas, con jefes y responsables, aprovechando los liderazgos naturales pero también rotando los roles. Para la toma de decisiones se puso en marcha un mecanismo de asambleas y reuniones de centralismo democrático. La planificación general se fundó en las decisiones colectivas. Makárenko respetó siempre los estados de ánimo en las asambleas y se apoyó en la opinión de los líderes. Los adultos en el equipo docente -hombres, mujeres, parejas- tuvieron un rol como modelo para niños y jóvenes, pero más importantes fueron los líderes entre los propios jóvenes -varones y mujeres- y la motivación que contagiaban los grupos de pares. Incorporaron uniformes y rituales que contribuyeron a la construcción de la identidad y al espíritu de cuerpo. Crearon un clima de convivencia basado en el respeto, la disciplina y la mística revolucionaria, que hizo aflorar lo mejor de cada joven (Makárenko, 1977 [1933]).

En Uruguay, en 1967, el Consejo del Niño encargó a Leonardo Clausen la dirección de la escuela Martirené, en una zona semi-rural. Clausen y su equipo adaptaron la metodología de

Makárenko a la realidad local. La experiencia, también para jóvenes con antecedentes penales, se basó en la autogestión. En la escuela vivían 90 varones de alrededor de 15 años, con los problemas típicos de los internados de adolescentes: muchas horas diarias de encierro, dormitorios con candados, bajo nivel de la oferta educativa, falta de incentivos, fugas. El primer objetivo de Clausen fue “el muchacho”. Comenzaron a tener reuniones y asambleas con los jóvenes, al principio para conversar y relacionarse, luego para repartir responsabilidades, manejar sus problemas internos y ayudarse (Pastore & Silva-Balerio, 2016, pp. 27-33).

La experiencia de Clausen tomó de Makárenko el plano místico y colectivo, la organización, la producción y el estudio. Utilizó el sistema de “pandillas” y los liderazgos naturales. Se manejó en base a su intuición, circulando por la Escuela, trabajando desde el mismo plano que los adolescentes, estando presente en los acontecimientos. Dirigió la experiencia más desde un hacer que desde una reflexión teórica. Junto a la obligatoriedad del trabajo y el estudio se generaron mecanismos de organización interna que comprometieron a los muchachos a asumir responsabilidades con la comunidad. La agresividad se canalizó a través de actividades y deportes, y la Asamblea de los muchachos llegó a auto-regularse. Se crearon las figuras de Jefes de pandilla por dormitorio y de Jefe Máximo. Se instituyeron ceremonias en la mañana y en la tarde, para el encuentro, para la comunicación, para decidir cómo afrontar distintos problemas. Clausen y su esposa Cristina Mega representaron las figuras paternas y otros educadores las de abuelos o tíos (Castro et al., 2001, pp. 19-23, Pastore & Silva-Balerio, 2016, pp. 34, 39-40, 43-45).

El trabajo al principio se encuadró en tareas de mantenimiento del hogar; más adelante incorporaron talleres de carpintería, cestería y herrería, quinta, tambo, chiquero, gallinero y apiario. Cuando los resultados eran favorables, separaban el dinero para reinvertir y distribuían el excedente entre los ‘trabajadores’ proporcionalmente al esfuerzo. El trabajo y estudio se complementaron con actividades culturales y recreativas. Se equipó la biblioteca,

se dieron talleres de sexualidad. En vacaciones realizaban “multicompetencias” (Castro et al., 2001, pp. 19-23, Clausen & Mega, 2016, pp. 85,89-92, 98).

El proyecto se refirió al joven como protagonista del proceso educativo: lo llevó a ser crítico de su realidad y de sí como sujeto político, participativo, con iniciativa y capaz de incidir en las decisiones. El trabajo funcionó como terapia, como generador de habilidades y destrezas, como forma de sustento económico, como elemento dignificador, como derecho y obligación. Se utilizó la oratoria como forma de apropiación de la palabra. El tiempo libre se manejó como ocio productivo, incorporando la música y la literatura, las noticias y los medios masivos de comunicación.

La ubicación geográfica tuvo una justificación desde el punto de vista terapéutico. Para Clausen “el contacto con el atardecer, el madrugar y tomar mate con el amigo, toda esa hiperactividad que traen de la ciudad la van lentamente dejando de lado, entonces aparece un ser apaciguado, más tranquilo... la naturaleza te atrae, te va llevando, te estructura de otra manera” (Castro et al., 2001, p. 200).

En La Huella tuvieron esta experiencia muy presente. Una de las integrantes de la comunidad dice: “no nos perdíamos cosas de Clausen”. Apostaban mucho al trabajo, los niños participaban en las tareas, en el campo. “Todo era hacer experiencia, no hablar tanto sino vivir”.

3.4 Prácticas de La Huella

Las experiencias de Castores y Scouts, Cerro Chato, La Frontera, Makárenko y Clausen, que tienen varios elementos en común, inspiraron a La Huella al momento de ir concretando su concepción educativa. Con Cerro Chato y La Frontera comparte la apuesta a la vida comunitaria. Con el resto de estas experiencias comparten además el lugar prioritario en que colocan a la responsabilidad personal, el contacto con la naturaleza, la perspectiva de superar la distinción entre el trabajo manual e intelectual, la producción agraria. Cuando estuvo en condiciones La Huella optó por que

el hogar fuera mixto y con un relacionamiento equitativo en asuntos de género. Los roles modélicos sí estuvieron presentes, así como los grupos por edad. Si bien los muchachos mayores tuvieron responsabilidades en la producción y en la casa, la autogestión no existió como mecanismo de asambleas y jefaturas, sino que la dinámica fue más bien la de una familia.

La convivencia y el involucrarse en una relación personal fuerte con niños y niñas fueron centrales, y el intercambio cotidiano -elaborado en dos instancias semanales de reunión- fue el espacio educativo privilegiado. La religión no jugó un rol central en la formación de los niños, sino que quedó circunscrita a los ámbitos de los adultos y los movimientos de jóvenes solidarios que se integraron a la experiencia colaborando con las tareas de campo, casa, atención de niñas y niños o recreación.

La Huella generó un marco de familia para los niños con las necesidades básicas resueltas y una relación personalizada, no masiva, con cada niño o niña. El número de niños en el hogar no fue preestablecido, pero después de un tiempo se estabilizó y nunca aceptaron muchos más de veinte, por las posibilidades de los integrantes de la comunidad de darles un marco afectivo de contención, de atenderlos y acompañarlos. De modo que con ciertas fluctuaciones mantuvieron una relación de tres niños por persona adulta. Se priorizó entonces el compromiso personal de los responsables y la afirmación del ámbito interpersonal como significativo².

3.5 Ingreso

Los adultos integrantes de la comunidad de La Huella se habían propuesto hacerse cargo de niños sin familiares que se ocuparan de ellos. Los niños y niñas que vivieron en el hogar tenían historias muy duras: unos eran huérfanos, otros provenían de familias desintegradas por

distintos motivos y de distintos lugares. En algunos casos venía de instituciones estatales de funcionamiento rígido y burocrático. Tuvieron que avanzar con ellos de lo básico a lo más complejo, empezando porque el niño se sintiera querido y respetado.

Una opción desde el inicio fue recibir grupos de hermanos para darles la posibilidad de mantenerse unidos, ya que las instituciones oficiales solían separar por ejemplo niñas de varones. Las edades de ingreso en los primeros tiempos fueron variadas, luego se apuntó a menores de seis años. Si bien esto no fue rígido, consideraron la edad ideal entre los dos y los seis años, o como criterio más amplio, antes de que hubieran entrado en la adolescencia.

3.6 El arte de hacer aflorar lo más hermoso

La concepción educativa de La Huella encuentra en palabras de Luis Pérez-Aguirre su marco teórico. Para él educar es “vivir la cotidianidad de tal manera que el hecho de estar uno ante alguien, ese otro pueda sentirse afectado y modificado en lo profundo de su persona” (Pérez-Aguirre, s/f, p. 2). “Es el arte de hacer que aflore todo lo más hermoso, lo más valioso, lo más digno, lo más humano que hay en el corazón de cada persona. Es posibilitar el despliegue de todos sus talentos, sus capacidades, sus dinamismos positivos más personales”³.

Pérez-Aguirre comparte con Paulo Freire la crítica a la educación bancaria según la cual educar es “introducir en la mente y el corazón de la persona (infantil y adulta) unos contenidos”; afirma que por el contrario la palabra educación (e-ducere: conducir hacia afuera, hacer aflorar, sacar a luz) niega la posibilidad de “meter, depositar, inyectar (Pérez-Aguirre, s/f, p. 3)”. Para Pérez-Aguirre educar también es asombrarse, maravillarse, sorprenderse con todo eso que aflora, no solo de la persona, sino del vínculo.

2 Cárdenas menciona un “profesionalismo amoroso” (2010, p. 1066): los jóvenes de La Huella fueron no tan profesionales al comienzo, pero sí fueron un paso más allá en términos de disposición afectiva, probablemente en virtud de su inspiración religiosa y de la fuerza con que usualmente se asumían los compromisos en la época. De hecho varios de los factores de afiliación al espacio educativo que analiza Cárdenas (2010, p. 1058) -grupo de pares, vínculo niño-adulto, enfoque participativo, experiencia del ser colectivo, juego, servicios- son elementos fundamentales en la propuesta de La Huella.

3 En otras palabras, la concepción que actualiza Jiménez-Abadías (2011) cuando se refiere a estar junto a alguien compartiendo, de un giro a la alteridad (p. 121), al acompañamiento de una persona en un trayecto vital (p. 128).



Por eso para Luis Pérez-Aguirre es tan importante el lugar desde dónde se educa, que nunca es neutral y que tiene que ver con “el lugar que elijo para mirar el mundo o la realidad, para interpretar la historia y para ubicar mi práctica educativa” (pp. 9-10). No se puede educar desde un lugar de poder, de distancia, de neutralidad, sino desde el lugar social del que sufre.

El principio de la educación en derechos humanos para Pérez-Aguirre es la compasión que se manifiesta en la experiencia del dolor ajeno sentido como propio, en la vocación sostenida y desinteresada a favor del oprimido. Lo que llama a la movilización de las energías amorosas, a la compasión, no es la teoría ni la reflexión, sino la capacidad de oír el grito del sufriente y responder. Rescata el principio de la sensibilidad afirmando que “hoy ya nadie sostiene que la razón pueda explicarlo y abarcarlo todo... abajo existe algo más antiguo, más profundo, más elemental y primitivo que la razón: la sensibilidad”. La capacidad de ser afectado y afectar implica una forma de conocimiento mucho más abarcativa y profunda que la razón, a la que incluye y desborda (Pérez-Aguirre, s/f, pp. 7-8). Porque educar, en definitiva, según Pérez-Aguirre, “es hacernos y convertir a los demás en vulnerables al amor (p. 12)”.

Pérez-Aguirre vivió en La Huella desde 1978 hasta su muerte en 2001, cultivando un diálogo permanente entre la teoría y la praxis.

3.7 Rutinas domésticas y educación formal

En la vida comunitaria se dividían tanto las tareas productivas como las relacionadas con la casa y la vida escolar y liceal: responsabilidades del tambo, la cría de cerdos, apoyar con los deberes escolares, llevar a los niños y niñas a natación, coordinar con los profesores de apoyo, con los grupos voluntarios, limpiar la casa, lavar la ropa, preparar la comida, organizar fiestas, cumpleaños, campamentos de verano. Cada tarea implicaba decisiones previas que se tomaban en comunidad: por ejemplo a qué centros educativos irían los niños buscando opciones en línea con los criterios educativos que los guiaban respecto a la importancia

de integrar lo intelectual y lo manual para el desarrollo de capacidades.

Los niños y niñas llegaban al hogar con necesidad de amor, y muchas veces con enormes cargas de agresividad. Las rutinas de la casa, las clases -escuela primaria y secundaria- y el campo iban canalizando la agresividad y creando condiciones para los vínculos afectivos. El ámbito de la granja tenía un efecto terapéutico. Dice una de las educadoras comunitarias:

En el hogar sobraban árboles para treparse, agua para bañarse, lugares para correr. Las cosas esencialmente terapéuticas son el espacio, el campo que tiene algo muy especial, los animales, el integrar el trabajo. El espacio y la naturaleza: no hay palabras. En otros hogares está ‘la persona que limpia’, y allí hacíamos todo entre todos.

Las rutinas contribuyeron a la tarea educativa: la repetición diaria de las actividades tuvo la virtud de serenar a los niños. La dinámica cotidiana estuvo muy marcada por los horarios. Al comienzo de cada jornada tocaba ordeñar, desayunar y prepararse para la escuela. La tarde arrancaba con la vuelta a casa, la merienda, los deberes escolares y la cena. “El tambo es ideal para crear rutinas”, dice un educador:

Siempre había un educador en el ordeño, hasta que se hizo una rutina. Aprendieron a ordeñar, a agarrar un caballo. El camión pasaba a dos kilómetros, había que llevar la leche en un carro con un caballo. Después estaba el régimen de la familia: levantarse a tal hora, estar en un equipo de ordeño, preparar el desayuno, el que lleva la leche a la ruta viene con el pan calentito.

El trabajo, dirigido a generar responsabilidades y hábitos, siempre iba unido al juego. Las tareas en el tambo, el criadero de cerdos y la huerta promovieron la formación de hábitos. “Incluimos a los niños en el registro de celos y de partos, aprendieron cómo tratar a los lechones recién nacidos”, dice el educador.

El contacto con animales, especialmente con caballos, tuvo una influencia positiva como herramienta de trabajo, por lo lúdico, y por la forma de relacionarse el animal. “A los niños los tranquiliza, les da independencia, les cambia

el carácter”, dice una maestra voluntaria de La Huella⁴. “La granja no solo daba un ingreso, daba hábitos de trabajo, todos esos chicos que estarían tirando piedras gastan la energía en otra cosa”, dice un joven que creció en el hogar.

Evitar caer en estereotipos de tareas femeninas o masculinas fue esencial en la propuesta educativa, que buscaba una nueva manera de ser hombre y de ser mujer. Se insistió mucho en que las chicas también fueran a ordeñar y los varones a colgar la ropa o barrer los cuartos.

Las tareas agrarias y domésticas se integraron con las ocupaciones de la educación formal escolar en instituciones de enseñanza pública. El objetivo fue que los niños completaran como mínimo el ciclo básico de secundaria, regular o en oficios, para tener la posibilidad de un buen trabajo en el futuro. También crearon espacios en lo artístico, de manera que aprovecharan al máximo sus posibilidades. En algunos casos completaron la secundaria, e incluso comenzaron la educación terciaria, en otros casos no lo lograron.

3.8 Grupos de edad y referentes

En los primeros tiempos de La Huella, con una población de 16 varones de entre 8 y 16 años, todos los educadores se ocupaban indistintamente de todos los niños y adolescentes. Se ofreció a los chicos la oportunidad de convivir con una pareja y participar de una vida en familia, como forma de atender la ausencia de las figuras paterna y materna. La pareja era muy buscada por todos los niños, de modo que se constituyó en modelo y referencia (Mazzeo, 2011, p. 36).

Más adelante se vio la necesidad de la atención más personalizada, y se formaron subgrupos por edades. Cada grupo tuvo una pareja de referentes y esto favoreció una relación más estrecha (La Huella, 1985). Un matrimonio se ocupó de los mayores de 15, otra pareja de los intermedios -10 a 15 años- y otra

de los menores; otra educadora se encargó de crear el grupo de menores de seis años.

En algunos casos les decían mamá, papá, aunque algunos educadores no lo quisieran y lo dejaran claro. Fue un tema de discusión permanente. Dice una educadora: “es inevitable cuando vienen tan chiquitos. Es una necesidad de los niños poder decir ‘mi madre’.”

Las y los referentes fueron figuras modélicas con un relacionamiento equitativo en asuntos de género, no agresivos, disfrutando de una relación armónica, dedicadas a las tareas del hogar, al trabajo productivo y a las actividades recreativas de grupo. Los chicos y chicas de los movimientos juveniles solidarios también representaron modelos alternativos.

La propuesta de un entorno de familia consistió en crear vínculos fuertes y mantenerlos en las distintas etapas de la vida. Según un comunitario “nosotros hicimos lo que nos parecía que había que hacer. Si algunos de los más grandes quedaban sin empleo, ¿a dónde iban a ir? A casa. Y bueno”. Involucrarse había sido un requisito esencial de las exitosas prácticas de Makárenko y de Clausen, que implicaron la convivencia entre educadores, niños y adolescentes y generaron relaciones interpersonales de gran intensidad.

3.9 La inserción social

En La Huella los chicos vivieron en un entorno diferente al suyo original y en cierta forma perdieron habilidades para la inserción social. Un aspecto difícil fue la tendencia a la sobreprotección por querer compensar las desventajas con que llegaban al hogar. Esto se manifestaba por ejemplo en la poca exigencia para el cuidado de la ropa y la comida, en un entorno material por encima del que disponían otros niños en su barrio, en ser permisivos con el estudio. Dice un educador:

Nosotros no podíamos ir todos los días a comprar un kilo de arroz como hace una familia, teníamos bolsas de arroz. El niño visualiza eso y le parece que sobra. Por ejemplo les decías ‘te toca rastrillar el jardín’: ‘que lo hagan los Castores el sábado’. ‘A ver la ropa, cómo la tenés, los zapatos’, ‘no importa, hay cantidad en la ropería’.

4 Estudios muy diversos dan cuenta del efecto terapéutico de los entornos naturales, la horticultura o jardinería y la relación con animales, particularmente con caballos (véase por ejemplo Lentini & Knox, 2015, Jiang, 2014, Wiley, 2010, Blair, 2009, Chalquist, 2009).

En sus recuerdos, una mujer joven que creció en el hogar y ahora tiene su propia familia, coincide con que había cierta cuota de irrealidad: “a tus hijos no les podés dar lo mismo que tenías en La Huella. Por ejemplo los frecuentes cambios de camioneta”.

A una voluntaria de muchos años le preocupaba que no se insistiera demasiado con que los chicos hicieran las tareas:

En su casa uno tenía que hacer más cosas, lavar los platos por ejemplo. Nosotros pedíamos ayuda para lavar los platos y no había mucha disposición... Siempre comentábamos que por ser un hogar se veía que había que protegerlos. Capaz era demasiado y a veces no tenían hábitos.

Respecto al estudio, esta educadora planteó a los comunitarios si no tendrían que ser más exigentes. Respondieron que hay que ser realista y no esperar tanto, ya que los chicos llegaban con un handicap difícil de superar.

Una de las hijas de una pareja comunitaria, que compartió su infancia con los demás niños y niñas del hogar, tiene la sensación de “haber estado como en una burbuja”. Por ejemplo, cuando iban grupos solidarios a ayudar con las tareas: “todos iban a ser buenos. Después te vas dando cuenta que el mundo no es tan bueno, que no está lleno de gente así, o que todos tienen sus errores y defectos”.

3.10 Adolescencia y egreso

Aunque por su formación con los Castores la mayoría de los comunitarios tenían experiencia en el trato con adolescentes, cuando fueron los niños del propio hogar los que llegaron a la adolescencia no les resultó sencillo manejarse. Según uno de los fundadores del hogar en esa etapa les costó mucho más acompañarlos.

Se generaron conflictos con el estudio y varios abandonaron. Dice un educador: “con 18 años y una maduración diferente, por la necesidad de tener sus recursos, porque ya tenían pareja, se empezaron a plantear su independencia”.

Una joven hija de educadores que creció en La Huella coincide con que fue la etapa más difícil, y que a los chicos del hogar les

costó mucho la secundaria. Dice que hubo muchísimos conflictos “por escaparse, por la ida a los bailes, falta de responsabilidad, falta de ganas de estudiar”.

Una educadora voluntaria se pregunta si hubiera sido posible exigirles más: “obviamente no era una educación como la de otro medio. Pero seguro que era mejor que la educación que hubieran tenido en su medio de origen, que era mucho más carenciado. Tenían posibilidades de seguir estudiando, gente que los ayudaba”.

La cantidad de niños hacía imposible un seguimiento como hace un padre con dos hijos. Un comunitario cree que a pesar de sus limitaciones lograron, con apoyo del cura y de dos psicólogas, responder a los desafíos de la adolescencia: “los planteos eran ‘no tenemos las herramientas para atender a estos chicos con esta problemática’. Siempre la devolución era que ellos tampoco, y que lo estábamos haciendo bien. En algún momento nos desbordaba, pero se conversaba, se acompañaba de mil maneras diferentes”.

Los egresados se quejaron de una cierta falta de atención durante la adolescencia y en el momento del egreso. Esto preocupó particularmente a los comunitarios, que buscaron dar respuesta a esas dificultades con la contratación de una consultoría sobre el tema y con un sistema de pre-egreso de independencia progresiva y pasantías laborales. Además acordaron que los jóvenes se quedaran en las casas del hogar hasta que pudieran efectivamente independizarse. Estas innovaciones funcionaron bien.

La vida de los jóvenes a la salida del hogar, según los testimonios de los referentes y los suyos propios, siguió una diversidad de trayectorias. Los egresados de la primera época se orientaron sobre todo a ocupaciones rurales, los más recientes al estudio y el trabajo urbano, algunos emigraron (Berruti & Radicioni, 2001). En la mayor parte de los casos no vivieron situaciones de miseria, tuvieron hijos y no repitieron historias de abandono. Las chicas son bastante compañeras entre sí y se apoyan mucho entre ellas.

Las y los jóvenes entrevistados valoran la estabilidad del hogar, la posibilidad de

estudiar lo que quisieron, las oportunidades para salir adelante, y el entorno afectivo familiar que generó vínculos de largo aliento con sus referentes y hermanos, biológicos o no. Comparan La Huella con su ambiente de origen -donde lo usual es vivir en la calle, la mendicidad, el embarazo precoz- o con la internación en instituciones de población masiva y dinámicas burocráticas.

3.11 Hogar terapéutico

Si bien las experiencias traumáticas sufridas por los niños antes de llegar al hogar no son fáciles de superar aun creando un ambiente de afecto y seguridad, los comunitarios sostienen que La Huella fue un espacio terapéutico. Destacan el efecto positivo del contacto con la naturaleza. Según una maestra del equipo “da paz a los niños, les ayuda a entender sus ritmos”. Agrega esta maestra que “un acercamiento con los animales es importante para los niños. En el campo pueden ver la reproducción y entender con naturalidad las cosas de la vida”. Otros educadores también valoran la relación con la tierra y el cuidado de los animales, que van generando responsabilidades.

La educación en el trabajo y sus rutinas es otro de los componentes del sistema de La Huella en su primera época que una maestra voluntaria valora como positivo: “tener talleres de carpintería, plástica, electricidad, para los menores es como un juego y los mayores pueden elegir talleres pre-ocupacionales”.

En lo educativo formal, en comparación con los estratos medios y altos de la población, la situación de las y los egresados fue de cierta desventaja -la mayoría no accedió a una formación universitaria-, pero fue mejor que la de su entorno de origen y no difirió sustancialmente del promedio nacional, caracterizado por altos niveles de deserción.

La gran mayoría no se orientó en lo laboral a lo agrario, pero algunos, después de pasar por la experiencia del trabajo urbano, volvieron a lo rural. En este sentido La Huella les aportó los hábitos y la capacidad de asumir responsabilidades.

4. Conclusiones

El modelo educativo de La Huella consiguió dar a chicos y chicas un entorno material y afectivo que les permitió manejar la situación de quiebre emocional con que llegaban, ir desarrollando capacidades personales en forma armónica, adquirir hábitos para la vida cotidiana y avanzar en el sistema educativo formal. Sin el involucramiento radical y el compromiso profundo del equipo adulto con su tarea esto no hubiera sido posible.

Los testimonios de quienes crecieron en el hogar dan cuenta de que se sintieron atendidos, de que sus referentes se ocuparon de su educación, de ayudarles a estudiar, de que no tuvieran carencias materiales; comparativamente estuvieron en mejor situación que otros niños en la zona vecina al hogar. Contaron con una buena atención de la salud incluso en caso de requerir un cuidado especial. Su infancia fue “linda” según ellos mismos expresan: disfrutaron de juegos, piscina y vacaciones fuera del hogar.

Para ellos La Huella es su casa. Hablan de sus referentes como de su familia, confirmando el valor de la creación de un entorno de familia como una de las opciones centrales en materia educativa, que implicó la convivencia y la generación de vínculos afectivos fuertes.

Según una maestra voluntaria, “es imposible no involucrarse trabajando con niños cara a cara, día a día. Es como que no te involucres con un hijo”. En el caso de La Huella el involucramiento de carácter familiar fue posible porque mantuvieron un número acotado de niños, sin acceder a masificar el hogar.

La formación previa de los educadores no fue esencial: si bien muchos tenían experiencia docente cuando se integraron a La Huella, no estaban especialmente preparados para la atención de niños que requiere un hogar. “Lo nuestro era a corazón, a intuición, a mí nadie me pidió currículum para entrar a La Huella”, dice una educadora que se integró siendo docente de secundaria.

Como en las experiencias de Makárenko y de Clausen, optaron por convivir, compartir trabajo, estudio, comidas y recreación con una población numerosa y diversa. En este compartir es que se da la educación por

contexto conceptualizada por Paulo Freire (2002 [1970]) y Pérez-Aguirre, de vivir la cotidianidad en intercambio con los demás, educando no desde la distancia o la neutralidad sino desde el lugar de quien sufre. El convivir con los niños implicó, desde esta toma de posición, una presencia permanente y estable, en que el rol de los referentes como modelos fue central. Hubo personas adultas presentes de manera permanente o trabajando fuera pero viviendo en el hogar, compartiendo las actividades cotidianas. Actuaron como referentes en lo afectivo, con un rol orientador y de acompañamiento.

Los referentes adultos son importantes en un contexto social donde compiten como figuras modélicas personajes mediáticos de la televisión y juegos electrónicos donde prevalecen modelos exitistas, consumistas, sexistas y violentos. La presencia de referentes alternativos resulta por lo tanto fundamental en una propuesta educativa que busca ser liberadora y no reproductora del sistema.

Referentes y egresados de La Huella destacan las ventajas de la presencia permanente de una comunidad en situación de convivencia con los niños, que les trasmite una sensación de estabilidad y seguridad.

Tanto La Huella -en la integralidad de su propuesta- como sus predecesores (Castores, Scouts, Cerro Chato, La Frontera, Clausen y Makárenko) vincularon con éxito el trabajo y lo educativo, lo intelectual y lo manual. El aprendizaje en la asunción de responsabilidades con el colectivo fue parte del proceso. En caso de quedar la producción agraria desatendida se veía afectada la alimentación de todos y la economía del hogar. La delegación temprana de responsabilidades, sin faltar nunca el acompañamiento adulto, planteó desafíos a los chicos en un ámbito de libertad y de contención para manejar eventuales travesuras, errores o descuidos.

Lista de referencias

Albarrán, G. & Taracena-Ruiz, B. E. (2012). Análisis de implicación de educadores de niños y niñas en riesgo de calle: el trabajo en una organización de asistencia

social en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2) pp. 957-970.

Berruti, E. & Radiccioni, D. (2001). *Análisis de la situación de egreso de jóvenes del hogar "La Huella" 1975-2000. Informe diagnóstico. Primera etapa.* Repartido interno de La Huella de enero 2001, sin publicar.

Blair, D. (2009). The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of School Gardening. *Journal of Environmental Education*, 40 (2), pp. 15-38. Recuperado de: <https://www.cpp.edu/~smemerson/business318/articles101/childrens%20gardens.pdf>

Blanchet, A. & Gotman, A. (2005). *L'enquete et ses méthodes: L'entretien*. Paris: Armand Colin.

Cárdenas, S. (2010). Niños y niñas de la calle: Coordenadas explicativas del cambio de vida. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 1051-1067.

Castro, O., González, M. M., Naya, G. & Zabala, A. (2001). *805 Las Brujas. Rescatando la experiencia pedagógica*. Recuperado de: <http://www.scribd.com/doc/171093407/805-Las-Brujas>

Chalquist, C. (2009). A Look at the Ecotherapy Research Evidence. *Ecopsychology*, 1 (2), pp. 1-10. Doi: 10.1089/eco.2009.0003.

Clausen, L. & Mega, C. (2016). Escuela Dr. José Martirén: Una experiencia educativa (1969-1976). En P. Pastore & D. Silva-Balerio (eds.) *Martirén. Trazos y legados de una experiencia pedagógica*, (pp. 49-116). Montevideo: Carlos Álvarez.

Freire, P. (2002 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

INE (Instituto Nacional de Estadística) (2014). *Estimación de la pobreza por el Método del Ingreso. Año 2013*. Montevideo: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de: <http://www.ine.gub.uy/biblioteca/pobreza/Pobreza%202013/Estimaci%C3%B3n%20de%20la%20pobreza%20por%20el%20M%C3%A9todo%20del%20Ingreso%20>

- 2013.pdf#page=19&zoom=90,-229,773.
- Inau (Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay) (2015). *Historia*. Recuperado de: <http://www.inau.gub.uy/index.php/institucional/historia>
- Jiang, S. (2014). Therapeutic landscapes and healing gardens: A review of Chinese literature in relation to the studies in western countries. *Frontiers of Architectural Research*, 3 (2), pp. 141-153. Doi: doi.org/10.1016/j.foar.2013.12.002
- Jiménez-Abadías, Ó. A. (2011). Aproximación conceptual al acompañamiento pedagógico: Una lectura desde la educación social. En S. Moyano-Mangas & J. Planella-Ribera (coords.) *Voces de la educación social*, (pp. 121-130). Barcelona: UOC.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- La Huella (1985). *La Huella. 10 años al servicio del niño abandonado*. Boletín. Montevideo: Centro de Medios Audiovisuales (Cema).
- La Huella (1991). *La Huella*. Boletín artesanal. L. P. Aguirre (ed.) *Las Piedras*. Montevideo: La Huella.
- Lentini, J. A. & Knox, M. S. (2015). Equine-Facilitated Psychotherapy With Children and Adolescents: An Update and Literature Review. *Journal of Creativity in Mental Health*, 10 (3), pp. 278-305. Doi: 0.1080/15401383.2015.1023916.
- Makárenko, A. (1977 [1933]). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.
- Mazzeo, M. (2011). *A campo traviesa. Los caminos de Mario Costa*. Montevideo: Trilce.
- Movimiento Castores (2006). *Manual del Coordinador. Versión 0.5. Repartido interno fotocopiado*. Montevideo: Movimiento Castores.
- Movimiento Scout del Uruguay (s/f). ¿Qué es el Movimiento Scout del Uruguay? Recuperado de: msu.website/que-es-el-msu/.
- Pastore, P. & Silva-Balerio, D. (eds.) (2016). *Martirené. Trazos y legados de una experiencia pedagógica*. Montevideo: Carlos Álvarez.
- Pérez-Aguirre, L. (1979). Desde La Huella (en el año internacional del niño). Carta a Arturo. *Enlace*, XI, Boletín artesanal, pp. 120-124.
- Pérez-Aguirre, L. (1988). Fidelidad a la vida y educación para los derechos humanos. *Educación y derechos humanos*, (4), pp. 5-8.
- Pérez-Aguirre, L. (1993). Educar para los derechos humanos es al revés. *Educación y derechos humanos*, (19), pp. 3-9.
- Pérez-Aguirre, L. (s/f). *Si digo educar para los derechos humanos*. Montevideo: Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, Administración Nacional de Educación Pública. Recuperado de: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/aguirre_dos.pdf
- Santamarina, C. & Marinas, J. M. (1999). Historias de vida e historia oral. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Serpaj (Servicio Paz y Justicia) (2001). El sentido de la vida es hacer cosas que transformen. Entrevista a Mario Costa, Coordinador Nacional Serpaj. *Educación y Derechos Humanos*, (42), pp. 17-23.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Los Ángeles: Sage.
- Wiley, A. (2010). *Horse Therapy: A Life-changing Treatment*. Recuperado de: <https://www.nshss.org/media/1434/wiley.pdf>

Referencia para citar este artículo: Duarte–Duarte, J. & Jurado–Jurado, J. C. (2017). La autoridad: Verla en televisión y vivirla en familia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 295-307.

La autoridad: Verla en televisión y vivirla en familia*

JAKELINE DUARTE–DUARTE**

Profesora Universidad de Antioquia, Colombia.

JUAN CARLOS JURADO–JURADO***

Profesor Universidad Eafit, Colombia.

Artículo recibido en diciembre 7 de 2015; artículo aceptado en marzo 1 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** Este artículo de carácter analítico presenta resultados de una investigación hermenéutica cuyo objetivo fue comprender el sentido que le otorgan padres, madres, niños y niñas de distintos estratos socioeconómicos de Medellín y Envigado a las representaciones de autoridad agenciadas por la televisión. Los alcances de la investigación se orientan a desentrañar el papel cultural de la televisión en la configuración de las relaciones intergeneracionales. Se realizaron entrevistas y grupos focales y se halló que la televisión muestra un mundo infantil autonomizado definido por sus propias normas y relaciones igualitarias entre adultos y niños en contravía de las jerárquicas de la vida familiar. A pesar de su alto consumo, la televisión no es una mediación para la autoridad parental lo que replantea la postura tecnocéntrica adjudicada al medio.

Palabras clave: Televisión, autoridad, familia, padres, niños (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

The authority: Seeing it on television and living it in the family

• **Abstract (descriptive):** This analytical paper shares results from a hermeneutical study that aims to understand the meaning placed on representations of authority on television among parents and their children. Participants in the study come from different social and economic levels in the cities of Medellín and Envigado, Colombia. The research focuses on the cultural role of television in shaping intergenerational relationships. Interviews and focal groups were conducted by the authors, identifying that television shows a childish autonomous world governed by its own rules and equal relationships between adults and children, which go against the actual hierarchy of the family life. Despite the high number of hours that people watch, television is not shown to be an intermediary for parental authority, which disputes the technocentric position that is attributed to this form of mass media.

Key words: Television, authority, family, parents, children (Social Science Unesco Thesaurus).

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se deriva de la tesis doctoral *La autoridad: verla en televisión y vivirla en familia. Un estudio con padres y niños de Medellín y Envigado* realizada por Jakeline Duarte-Duarte bajo la co-dirección del profesor Juan Carlos Jurado-Jurado para optar por el título de Doctora en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Fecha de inicio: Agosto de 2012; fecha de finalización: Noviembre de 2014. Se realizó gracias a la comisión de estudios otorgada por la Universidad de Antioquia mediante Resolución Rectoral 31532 del 14 de enero de 2011. Área: Sociología. Sub-área: Sociología de la infancia.

** Doctora en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Correo electrónico: jakeline.duarte@udea.edu.co

*** Doctor en Historia de la Universidad de Huelva, España. Correo electrónico: jjurado@eafit.edu.co



A autoridade: Vê-la na televisão e vivê-la em família

• **Resumo (descritivo):** Este artigo de caráter analítico apresenta resultados de uma pesquisa hermenêutica cujo objetivo foi compreender o sentido que lhe outorgam pais, mães, meninos e meninas de distintos estratos socioeconômicos de Medellín e Envigado às representações de autoridade agenciadas pela televisão. Os alcances da pesquisa se focam a desentranhar o papel cultural da televisão na configuração das relações “intergeracionais”. Na metodologia, se combinou entrevistas com grupos focais, a partir dos quais se demonstrou e se achou que a televisão mostra um mundo infantil autonomizado definido por suas próprias normas e relações igualitárias entre adultos e crianças na contramão das relações hierárquicas da vida familiar. Embora seu alto consumo, a televisão não é uma mediação para a autoridade parental o que reorienta a postura “tecnocêntrica” adjudicada ao meio de comunicação.

Palavras-chave: Televisão, autoridade, família, pais, crianças (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

–1. Introducción. –2. Metodología. –3. Hallazgos. –3.1 Divergencias en la recepción televisiva. –3.2 Psicologización de la autoridad en la televisión. –3.3 La constricción del mundo familiar ante la expansión del mundo laboral. –4. Conclusiones. –Lista de referencias.

1. Introducción

En la actualidad la infancia no implica sólo el estatuto social de una franja de la población, sino que se presenta como un problema que manifiesta las nuevas configuraciones de la cultura contemporánea por ser una construcción histórica y social y no un hecho natural, en este sentido, su estatus está constituido en formas particulares de discurso socialmente ubicado. Como lo señala Minnicelli “los niños y las niñas están sujetos a las variantes históricas de significación de los imaginarios de cada época, en tanto a lo largo de la historia se han promovido dichos y decires de infancia [...]” (Minnicelli, 2005, p. 15). Diker (2009, p. 30) afirma que el agotamiento de la concepción moderna de infancia no es otra cosa que el agotamiento de los universales que la significaban como lo que era y lo que debería ser. Con ello se asiste a la necesidad de poner en entredicho la definición homogénea y unívoca de ser niño que demarca formas únicas de formar, socializar y educar. Es denso el panorama acerca de las representaciones y discursos que han nombrado la infancia según lo señala Mariano Narodowski (2011), investigador argentino que ha desarrollado varios trabajos de carácter histórico, social y pedagógico sobre la infancia en América Latina. En su preocupación por exponer las transformaciones en las concepciones sobre la

infancia en la modernidad a la posmodernidad, acude a Kant (2001) para demostrar como la sociedad occidental creó una representación del niño como un sujeto en minoría de edad que requería ser conducido temporalmente por un adulto en razón a su incapacidad para construir sus propias normas y tomar decisiones. Esta suerte de discapacidad del niño, según lo explica el autor, operaba en tres dimensiones: una discapacidad operativa que lo inhabilitaba para realizar ciertas acciones, una discapacidad epistémica que le impedía comprender el mundo, y una discapacidad moral que no le permitía por sí mismo distinguir lo bueno de lo malo, lo correcto de lo incorrecto. Tal concepción definió durante más de dos siglos la necesidad de que fuera el adulto quien definiera los parámetros que debía seguir el niño en una clara relación de asimetría y de obediencia con el adulto (Narodowski, 2011 pp. 104–105)

Esta relación de subordinación del niño y la niña hacia el adulto ha venido transformándose como resultado de la incursión de los medios de comunicación en la cotidianidad de los infantes. Gran parte de los niños y las niñas actuales viven en la inmediatez de la experiencia mediática, capaces de acceder y moverse con gran autonomía en el mundo tecnológico. Según investigaciones realizadas (Ministerio de Cultura, 2009), a pesar de la amplitud de pantallas con las que interactúan los niños y

las niñas, la televisión sigue siendo la primera pantalla consumida por quienes se encuentran en edad preescolar, de ahí la necesidad de realizar indagaciones sobre este medio que ha sido relativamente relegado y abandonado por los investigadores. Esta situación ha sido provocada por el evidente protagonismo de las tecnologías de la comunicación y por una postura reduccionista que desconoce que la televisión ha mutado en sus narrativas y formatos y que se ha insertado en complejos ecosistemas comunicativos con otras mediaciones tecnológicas con lo cual se han transformado las relaciones entre las audiencias y este medio.

El temprano consumo de la televisión por los niños y las niñas ha desestabilizado el lugar de las instituciones que tradicionalmente han ostentado frente a ellos el saber, la socialización y el poder, siendo las más representativas la familia y la escuela. Recordemos que hasta las décadas de los años 60 y 70 el ordenamiento social, y en particular el familiar, se fundamentaba en el modelo patriarcal afincado en el predominio de valores católicos que legitimaban el estatus y la dominación masculina sobre las mujeres, los jóvenes y los niños. Ello implicaba el ejercicio de patrones de autoridad y acatamiento social altamente jerárquicos que hacían incuestionable el poder moral y jurídico de los padres y los abuelos (Gutiérrez de Pineda, 1994, Pachón, 2008).

La contundente incursión de los medios en la sociedad colombiana desde la década de 1980, aparentemente ha provocado una “crisis” del lugar hegemónico de los adultos y del papel que la modernidad les había conferido como protectores, educadores y figuras de autoridad de los niños y las niñas. Los contenidos televisivos parecen instalar socialmente unas representaciones de relaciones de poder más simétricas con los adultos y, por tanto, la autoridad y el poder orientador de estos últimos se presentan cuestionados (Duarte-Duarte, 2014). Martín-Barbero (1996, p. 14) señala que los medios de comunicación –televisión– generan un “desorden cultural” que significa retos a instituciones tradicionales como la familia y la escuela, en tanto trastocan la autoridad de los adultos sobre los niños y las

niñas, transformando sus formas de interacción social al consentir que se informen y participen de las variadas prácticas de la cotidianidad exclusivas del mundo de los adultos. De otro lado, la televisión junto con las tecnologías informáticas han sido agentes socializadores de primer orden y configuradores de nuevas subjetividades de las generaciones más jóvenes. De ello da cuenta el predominio de investigaciones en este campo a nivel mundial como lo atestiguan varios estados del arte (Martín-Barbero & Téllez, 2006, Lozano & Frankenberg, 2008).

No obstante, es importante aclarar que este fenómeno parece ser más visible en las sociedades urbanas actuales, que cuentan con una robusta infraestructura tecnológica y comunicativa como es el caso del Valle de Aburrá del departamento de Antioquia, Colombia. En los últimos años, Medellín y Envigado, municipios de esta zona han presentado una considerable expansión de la televisión cerrada de forma que su consumo familiar se ha ampliado hacia la primera infancia, sin distingo de estratos socioeconómicos.

El estudio de esta problemática dio origen a la investigación doctoral de tipo hermenéutico, realizada entre 2012 y 2014, con objeto de comprender el sentido de las representaciones de autoridad que agencia la televisión en las relaciones de padres y madres e hijos e hijas entre cinco y seis años de edad de diferentes estratos socioeconómicos de Medellín y Envigado, Colombia (Duarte-Duarte, 2014). La investigación estuvo orientada a indagar categorías como los hábitos de consumo televisivo de estos actores sociales, la manera como padres y madres incorporan, negocian o se resisten a las representaciones de autoridad que agencia la televisión, los géneros televisivos que tramitan dichas representaciones, y la cartografía de las relaciones de autoridad en la vida cotidiana que fue posible construir según la mirada de los padres y las madres y de los niños y las niñas participantes en el estudio (Duarte-Duarte, 2014). Para este propósito, se realizaron entrevistas y grupos focales. Desde una perspectiva más descriptiva que interpretativa, en este artículo se presenta una síntesis de los hallazgos relativos a las

categorías mencionadas anteriormente.

Indagar la problemática expuesta amerita abordar algunos antecedentes investigativos y referentes teóricos que la definen. En este sentido, es necesario reconocer que la familia sigue siendo la unidad básica de recepción mediática, pues en ella se originan los hábitos más recurrentes de los sujetos para ver televisión, lo que significa que tiene un papel de suma importancia en la modelación de los sentidos que tramita (Duarte-Duarte, 2014). Los estudios de recepción televisiva realizados por Orozco (1991), González (1991), Fuenzalida (1997), Silverstone (1996), Martín-Barbero y Muñoz (1992) confirman que la familia es la mediación más importante en el consumo de la televisión.

El estado del arte realizado por Jacks *et al.* (2009, p. 3) acerca de las audiencias televisivas en América Latina comprueba que en los estudios empíricos sobre la configuración de identidades en la familia, el género, la comunicación familiar y la influencia de la madre en los procesos de recepción televisiva en el hogar, han sido los tópicos más indagados. Tales investigaciones dejan ver la ausencia de trabajos sobre la recepción de las representaciones que muestra la televisión sobre la autoridad y la forma como penetran la cotidianidad familiar. La literatura no arroja datos sobre la forma como los contenidos televisivos disponen entre padres y madres e hijos e hijas relaciones de poder, obediencia, normas y castigos, y la toma de las decisiones que definen el régimen familiar, elementos que precisan y enmarcan las relaciones de autoridad. Es de aclarar que en aquellos estudios en los que se aborda explícita o tangencialmente la autoridad, ha sido para observar las prácticas mediadoras de los padres en el momento de regular el consumo televisivo de sus hijos pero no la autoridad representada por la televisión (Llopis, 2004; Hoffmann & Bastos, 2005; Consejo Nacional de Televisión de Chile, 2011; Irkorian, Pempek, Murphy, Schmidt & Anderson, 2009)¹.

El marco conceptual en el que se inscribe el problema señalado, muestra que la televisión, con sus distintos géneros, no tiene una narrativa y unos discursos homogéneos, por el contrario presenta una amplia gama debido a la variada parrilla televisiva con la que cuenta especialmente la televisión cerrada a la cual accede el 97.5% de las familias participantes en el estudio (Duarte-Duarte, 2014). No obstante que uno de los propósitos de la investigación fue indagar las representaciones de la autoridad en los distintos géneros televisivos, es importante aclarar que ésta no es exclusiva de un género, canal o programa específico, de allí que la pesquisa se haya dirigido hacia el consumo televisivo generalizado de los padres y madres de familia y sus niños y niñas (Duarte-Duarte, 2014). Esta decisión va en contravía de la tradición investigativa en recepción televisiva que tiende a seleccionar contenidos homogéneos como objeto de análisis. En relación con esta opción, la hipótesis que anima esta investigación plantea que la preocupación de los padres y madres por la adecuada orientación de la autoridad en la familia compromete la percepción de los contenidos televisivos como objeto de disputa puesto que las representaciones de autoridad parental que presentan son valoradas como “convenientes/inconvenientes”, “adecuadas/inadecuadas” para la educación de sus hijos y sus hijas.

Dado que el problema expuesto concierne a las representaciones de autoridad parental, conviene referir que éste ha sido tratado por autores como Arendt (2003), que presenta la noción más clásica y la concibe como una relación social que excluye el uso de medios de coerción y es inconciliable con la persuasión (que supone la igualdad), y se instala en la argumentación: “si hay que definir la autoridad verdaderamente, debe ser entonces, oponiéndola a la vez a la obligación por la fuerza y a la persuasión por los argumentos” (Arendt, 2003, p. 102). Es obvio que la autoridad concebida por Arendt significa una relación de poder altamente jerárquica y traduce las interacciones familiares propias de una sociedad patriarcal que despliega un poder supremo de los padres (principalmente) y las madres sobre sus hijos y sus hijas. Más

¹ El rastreo bibliográfico se realizó en revistas nacionales y de otros países a través de bases de datos. Se pudo comprobar que en los últimos años la televisión ha sido desplazada como objeto de estudio por las tecnologías de la información y de igual modo la primera infancia no ha sido de interés de los estudios de recepción.

propia de la sociedad contemporánea en la que los ideales democráticos y de igualdad entre los sujetos y el reconocimiento de los niños y las niñas como actores sociales han cobrado legitimidad, la noción de autoridad propuesta por Preterossi, implica, a diferencia de la de Arendt, tener en cuenta la racionalidad y el reconocimiento del otro en un vínculo comunicativo caracterizado por la confianza mutua de los sujetos en valores fundantes del orden social. Para este autor, la autoridad “es una construcción comunicativa: en este sentido es la fuente del poder, no su derivado” (Preterossi, 2002, p. 132). Por su parte, Sennett (1982, p. 25) plantea que la autoridad involucra a “alguien que tiene la fuerza y la utiliza para orientar a otros a los que disciplina, modificando la forma en que actúan con referencia a un nivel superior”. Ha de considerarse que cuando se alude a la “fuerza” ello significa una presencia hegemónica y legítima que personifica el poder orientador, genuino y por ello no violento ni coercitivo del adulto capaz de promover en el otro (subordinado), procesos de edificación y formación, que no lo excusan de las exigencias propias de la vida humana. En tal sentido la autoridad parental está referida a las relaciones de poder que tienen lugar entre los padres y madres con sus hijos y sus hijas, capaz de edificar los segundos como sujetos responsables y autónomos mediando la fe en el poder orientador de los adultos, orden y sentido.

Las nociones referidas antes indican que las relaciones de autoridad parental no son una categoría monolítica y mucho menos una esencia, pues se trata de posiciones relativas en la estructura social, varían con los contextos y culturas y responden a construcciones sociohistóricas que definen la manera como los sujetos tramitan asuntos que tiene que ver con el mando, la obediencia, la norma y el castigo.

2. Metodología

Este artículo es una síntesis de una investigación hermenéutica desarrollada entre los años 2012 y 2014 con 91 padres y madres de familia de niños y niñas entre cinco y seis años

de edad de diferentes estratos socioeconómicos² de los municipios de Medellín y Envigado. Tuvo como objetivo comprender las representaciones que muestra la televisión sobre la autoridad de los padres y las madres hacia los hijos y las hijas y la forma como la significan en su cotidianidad familiar. Se indagó por los hábitos de consumo televisivo de niños y niñas y sus respectivos padres y madres, y por las representaciones que sobre la autoridad significan en su consumo televisivo (Duarte-Duarte, 2014). Se eligió la unidad social de la familia por constituirse en el espacio-tiempo cultural que representa la experiencia de consumo televisivo por excelencia en la vida de los niños y las niñas más pequeños, por ser el escenario donde se construyen las primeras relaciones de autoridad que los inauguran en el orden social y que por lo tanto más comprometen a sus padres y sus madres. Se entiende el estudio del consumo como el conocimiento de *lo que hacen* los sujetos con *lo que consumen*, por ello, los estudios de recepción han trascendido el paradigma netamente comunicativo para adentrarse en las prácticas sociales y culturales que sitúan el consumo de los sujetos en sus espacios cotidianos (Duarte-Duarte, 2014). En consecuencia, indagar por las audiencias como un conjunto segmentado de sujetos situados en diversos contextos sociales y culturales, que realizan variados procesos de recepción, demanda nuevos retos epistemológicos, conceptuales y metodológicos, especialmente la vinculación de las dimensiones del sujeto y de la estructura social (Orozco, 2006, p. 115).

Se realizaron grupos focales y entrevistas semiestructuradas a los padres y las madres de familia y talleres con los niños y niñas, con

2 El sistema de estratificación socioeconómica de Colombia se realiza según las directrices del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane). La estratificación en las zonas urbanas se realiza mediante el procesamiento de la base predial catastral. La unidad de estratificación es el inmueble residencial (casa o apartamento). La estratificación se sustenta en el hecho de que la vivienda-entorno expresa un modo socioeconómico de vida demostrable. Los estratos socioeconómicos en los que se clasifican las viviendas, y por tanto los habitantes, son seis: estrato uno (bajo-bajo), estrato dos (bajo), estrato tres (medio-bajo), estrato cuatro (medio-medio), estrato cinco (medio-alto) y estrato seis (alto) (Dane, 2014). Esta estratificación va de menor a mayor grado de calidad y características de adecuación de las viviendas y suministro de servicios públicos, y no tiene una correspondencia unívoca con la “clase social” (Duarte-Duarte, 2014).

la pretensión de desentrañar el sentido de los contenidos televisivos relativos a la autoridad en su vida cotidiana. Participaron 81 padres y madres de familia, 67 residentes de Medellín y 14 de Envigado distribuidos según estratos socioeconómicos: 36 de estrato bajo, 28 de estrato medio y 17 de estrato alto³. Del total de adultos, 64 eran madres y 17 padres y su edad promedio fue de 34 y 37 años, respectivamente. Se realizaron 14 grupos focales con la participación de padres y madres de familia y se entrevistaron 21. El diseño de los cuestionarios se llevó a cabo después de indagar un denso cuerpo teórico y contextual referido al problema de las relaciones de autoridad y de consumo televisivo que permitió la definición de categorías previas como consumo televisivo y representaciones de autoridad agenciadas por la televisión. Alrededor de esta última categoría se orientó el grueso de las preguntas debido a la falta de estudios referidos a este tema. En la categoría representaciones de autoridad se indagaron las siguientes subcategorías: autoridad, normas y relaciones entre padres e hijos; autoridad y estrategias de corrección; autoridad y afecto; autoridad y género; autoridad y situaciones de vida familiar; aportes de la televisión al manejo de la autoridad en la vida cotidiana; incorporación, negociación y resistencia frente a géneros televisivos y, autoridad y contexto socio cultural. Para el análisis de la información se siguió el procedimiento sugerido por Strauss y Corbin (2002, pp. 110–126) para la producción de teoría fundamentada mediante la

utilización del programa *Atlas Ti* versión 7.1. El procedimiento incluyó la codificación abierta de los datos seguida de la codificación axial de la información y finalmente la codificación selectiva y la delimitación de la teoría emergente (Duarte-Duarte, 2014).

3. Hallazgos

Los hallazgos que se exponen en este artículo corresponden a una síntesis global de los resultados cualitativos con el propósito de apuntar a su interpretación y su formalización.

El hallazgo más recurrente son las ambigüedades, las contradicciones y los dilemas que viven los padres y las madres entre las diversas representaciones de la autoridad que muestra la televisión en relación con las que han construido en su cotidianidad. Estas ambigüedades se revelan como consecuencia de una televisión que anticipa tramas sociales y muestra representaciones sociales que mutan con mayor rapidez que las construidas por los adultos desde sus historias familiares, y por ello afectan las relaciones entre padres y madres con sus hijos y sus hijas. Las relaciones de autoridad entre adultos y niños parecen estar viviendo un momento de transición en el que las viejas formas de regulación entre generaciones son cuestionadas y puestas en duda mientras las nuevas formas, más fluidas, igualitarias y concertadas no parecen alcanzar el suficiente aliento para imponerse (Duarte-Duarte, 2014).

Actualmente las relaciones de autoridad en las familias viven una especie de desencuentro entre el mundo cultural de la mayoría de los padres y las madres, que aparece como estructural y fijo, y el representado por la televisión que se muestra más efímero e inestable, que, si bien no se rechaza, sí genera controversias entre los padres y las madres y una buena carga de resistencia para ser apropiado en la cotidianidad familiar. En este sentido, las relaciones de autoridad en la actualidad acontecen entre la permanencia de antiguas representaciones de la autoridad parental jerárquicas y la aparición de nuevas formas de establecer las relaciones intergeneracionales caracterizadas por el consenso y la igualdad.

3 La selección de los padres y madres de familia se realizó gracias al acceso que permitieron cuatro instituciones educativas de distintos estratos socioeconómicos de Medellín y Envigado sin ser el ámbito educativo objeto de la investigación, es decir, el contexto de estudio fue el ámbito familiar y no el escolar. No sobra señalar que las cuatro instituciones son de carácter privado y confesional, que atienden todos los niveles educativos desde preescolar hasta la secundaria y la educación media. En cuanto a las características de las familias y de su consumo televisivo, vale la pena señalar los siguientes elementos. Los niños y niñas del estudio viven predominantemente en hogares nucleares, pues el 39.5% vive con sus padres, madres, hermanos y hermanas, y el 24.7% solo con sus padres y madres en tanto son hijos únicos. Sólo el 16.0% vive únicamente con la madre y el 6.2% con abuelos o abuelas. En cuanto a los hábitos de consumo, del total de los 81 padres y madres que diligenciaron la encuesta, el 97.5% tiene televisión cerrada en sus hogares ante un 2.5% que sólo cuenta con televisión abierta. El 70.4% de las familias tiene entre dos a cuatro televisores en casa, lo que supone una generalización del consumo televisivo y su individualización, dato que se compadece con el hecho de que el 51.9% de los niños y niñas tiene televisor en su habitación.

En el siguiente apartado se exponen algunas representaciones que expresan las ambigüedades de los padres y las madres respecto a las relaciones de autoridad con sus hijos y sus hijas.

3.1 Divergencias en la recepción televisiva

Los resultados expresan que las representaciones de la autoridad promovidas por la televisión se reciben e interpretan de diferente manera por los padres y las madres y los niños y las niñas. Hay una tendencia significativa en los padres y las madres de todos los estratos socioeconómicos a percibir que sus hijos y sus hijas se apropian de manera irreflexiva de las imágenes (de igualación entre los adultos y sus hijos e hijas y el desacato de las normas) que agencia la televisión, expresándose en comportamientos de desobediencia e irrespeto⁴. Esta situación hace que los padres y las madres se debatan entre permitir ver televisión a sus hijos, por el entretenimiento que les brinda, o disminuir su consumo por considerarla el principal motivador de conductas inapropiadas. Este hallazgo contrasta con el hecho de que las representaciones que construyen los niños y las niñas de todos los estratos socioeconómicos acerca de las relaciones de autoridad entre ellos y sus padres y sus madres en la vida cotidiana se imponen a las televisivas, lo que significa que interpretan y le dan sentido a estas últimas a partir de su capital simbólico y cultural y de sus experiencias familiares a tal punto en que estas remplazan a las presentadas por la televisión, situación que indica que las vivencias familiares

son más potentes a la hora de representarse la autoridad por los niños y las niñas (Duarte–Duarte, 2014). Este hallazgo desvirtúa la postura mediocéntrica que califica a las audiencias como altamente sensibles a los impactos de los contenidos televisivos (Bourdieu, 1997, Popper, Condry, Clark & Wojtyla, 2006), y considera que estos han reducido las audiencias a sujetos pasivos destituidos de capacidad crítica. Tal postura determinista de la televisión considera el mensaje como unívoco, y a los niños y las niñas como sujetos que consumen televisión sin la mediación de sus padres y sus madres con lo cual se ignora que este medio se instaura en la vida cotidiana con otros mediadores como la escuela y los grupos de pares (Vergara, Chávez & Vergara, 2010; Díaz, 2014).

Es evidente que la mediación familiar tiene un lugar central en la forma como los niños y las niñas menores de seis años construyen su visión del mundo y las maneras de relacionarse con los adultos. Ello supone que las representaciones de la autoridad surgen con mayor fuerza en la familia, en consecuencia los padres y las madres tienen un lugar protagónico e indelegable en su configuración, situación de la que no siempre son conscientes.

Es claro que si bien la televisión tiene una alta presencia en la vida de las familias participantes, ella no es un referente de formación y orientación para los padres y las madres de familia respecto de las dimensiones más significativas que configuran las relaciones de autoridad con sus hijos y sus hijas en la vida cotidiana, de ahí que las actitudes de resistencia sean más evidentes que las de apropiación o negociación de los mensajes transmitidos (Duarte–Duarte, 2014).

3.2 Psicologización de la autoridad en la televisión

Desde la perspectiva de larga duración, propia de los procesos civilizatorios planteados por Elias (1998, p. 418), para la sociedad occidental, es claro que con respecto al pasado los adultos han moderado su poder frente a los niños y las niñas. Tal atenuación es una manifestación de la psicologización de las relaciones humanas, y en especial la de padres

4 Así lo evidencia una madre de familia de estrato medio: “El niño estuvo viendo en un tiempo porque me parecían muñequitos normales, *Ben 10*, el niño se me puso otro, él era agresivo, él era desobediente, no cumplía las normas, entonces él estuvo un tiempo mal nos pusimos a analizar y analizar qué era lo que estaba pasando nos dimos cuenta que podía ser ese programa porque a él le encantaba, le fascinaba, una vez empezamos a darnos cuenta de que era el programa como tal, y le dijimos a él: “no vas a poder seguir viendo de esto porque éstas así, no es todavía para ti porque eres muy pequeño, porque ese es un programa para niños más grandes” entonces lo quitamos y cambió completamente ya me obedecía, no era grosero. Él se iba jugar como le muestran en la película y se iba con los compañeritos a hacer lo que veía allá: El ha sido un niño muy calmado entonces uno se da cuenta cuando ocurren esos cambios y le quitamos el programa, a estas alturas el niño ya no ve el programa, no le interesa” (Grupo focal 3, madre 4, estrato medio).

y madres con sus hijos y sus hijas. Ello implica reconocer la subjetividad de su prole y el descentramiento del rol impositivo del adulto como representante de la norma para ubicarse en el lugar de los niños y las niñas, lo que significa destituir algo de sus sentimientos y de su propia historia familiar para dar cabida a las emociones y las significaciones que estos y estas construyen de los actos de sus padres y sus madres y aún de otros adultos, especialmente en lo relativo a la autoridad.

La psicologización y la pedagogización de las relaciones de autoridad significa una moderada destitución del poder normativo de los padres y las madres, lo cual no significa que dejen de ser los representantes del poder y las normas ante sus hijos y sus hijas, sino que su relación con ellos y ellas está ahora regulada por saberes (y técnicas) que les prescriben y orientan sobre una adecuada forma de dirigir a sus hijos, que aparece como “correcta” y efectiva por derivarse de saberes científicos. Así como los difundidos saberes de la psicología por medio de la televisión les han mermado a los padres y las madres la naturalidad con que anteriormente educaban a sus hijos y sus hijas sin tener en cuenta lo que estos pensarán y sintieran, el mismo efecto ha tenido lugar por el hecho de que los padres y las madres asumen su rol, no como un “deber” moral de adulto, sino como una manifestación (un tanto narcisista) de sus propios sentimientos de amor por su prole. El que los padres y las madres consideren las emociones y la visión que tienen sus hijos y sus hijas del mundo, hace que su poder se desplace relativamente del cuerpo (que sigue siendo objeto de castigos e intervenciones) hacia el mundo interior, mediante acciones dirigidas a modelar sus deseos y motivaciones, lo que suaviza su poder y por tanto el reconocimiento de la subjetividad de sus hijos y sus hijas⁵. La psicologización de la vida (Castro-Gómez, 2010, pp. 247-254) y en especial de las relaciones de autoridad entre padres, madres e hijos e hijas

confluye con nuevas representaciones de los segundos, pues las elecciones y apetencias de niños y niñas se asumen como “derechos” que propician el “desarrollo humano” y por lo tanto su autoexpresión y su autorrealización, ideales que se enmarcan en los actuales discursos de igualdad social propios de las culturas actuales.

El hecho de que padres y madres deban tener en cuenta consideraciones psicológicas, pedagógicas y hasta jurídicas para educar a sus hijos y sus hijas y regularlos, conduce a un déficit de autoridad con lo cual se muestran confundidos, lo que los lleva a buscar recetas en narrativas científicas y aún religiosas cuando antiguamente las orientaciones para ser padre o madre se originaban en su vida íntima y en su historia familiar. Esta apremiante situación que expresa profundos cambios en la organización psicológica de las relaciones de poder entre las generaciones, se explica mejor si se reconocen las profundas mutaciones culturales de las últimas décadas en Antioquia, relacionadas con la desacralización de la autoridad. Ello ha supuesto que ante la destitución del poder preponderante de la religión católica y con ella del “temor a Dios” como dispositivo que fundaba la obediencia de los sujetos, se requiera ahora de la invención de otros mecanismos profanos que sustituyan este vacío moral. Ante esta carencia ético religiosa, la interacción con los otros ha sido mediada por los discursos de la psicología como referente moral de la educación.

La autopercepción de desorientación de los padres y madres participantes del estudio⁶ contrasta con la de sus hijos y sus hijas, que no expresan dudas respecto de la irrefutable autoridad que les asiste a sus progenitores para dirigirlos y aún para imponerles los más severos castigos (aun violentos), que son justificados como necesarios, pues según ellos se trata de medios a los que acuden los mayores con el objeto de formarlos como sujetos de “bien”

5 “Uno como papá empieza a fallar porque empiezan los primeros días muy juiciosito y después se va relajando y dice todo va sobre ruedas, entonces bajémosle a la cosa. Yo he tratado de estar en ese tono del seguimiento, que se acabó la hojita de caritas, volvámosla a poner, volvamos a hacer cada semana la hojita, y es como también concientizarse que estamos educando y que es una tarea de todos los días” (Entrevista, madre 3, estrato medio).

6 “El castigo físico no funciona, casi que ninguna sanción funciona, funciona el estímulo y es que yo tengo la evidencia propia y es que a mí me sancionaron no quitándome cosas sino con castigos físicamente y eso no funciona nada, para nada, entonces yo pienso que así como no funciona el físico tampoco es que funcione mucho la sanción correctiva” (Grupo focal 1, madre 6, estrato medio).

y como una clara muestra del cariño que les tienen (Duarte–Duarte, 2014)⁷.

Pese a la psicologización y la suavización de las relaciones de autoridad, los testimonios de los padres y las madres y de los niños y las niñas revelan que todavía se acude con frecuencia a castigos físicos, factor de relativa permanencia histórica del poder patriarcal en la entrada de las nuevas mediaciones de la psicología y la pedagogía a las dinámicas familiares⁸. Es paradójico y contradictorio, pero acá la moderación del poder de los padres y madres coexiste con medidas extremas como el castigo físico y la violencia encubierta cuando de “economía emocional” se trata, pues en situaciones límite y ante las apremiantes demandas laborales de los padres y las madres, estos eligen acciones correctivas de efectos rápidos pues no están dispuestos a asumir los tiempos lentos y prolongados que implica educar a los niños y las niñas por medio de la palabra y la formación de hábitos y rutinas de disciplina. La costumbre de recurrir a los castigos físicos con objeto de corregir a sus hijos y sus hijas se registra en la vida familiar cotidiana, especialmente en el estrato bajo y con moderada presencia en el alto y el medio, mientras que en las imágenes televisivas poco o nada se muestra de ello (excepto en los noticieros debido a su carácter realista), según lo expresan los padres y las madres entrevistados.

Es necesario enfatizar que mientras la televisión es un relativo referente (que ofrece recetas y orientaciones) para que padres y las madres suplan su déficit de poder, para los niños y las niñas no es un modelo que determine las maneras de relacionarse con sus progenitores respecto a la autoridad. Este hallazgo diverge con la lectura que tienen los adultos sobre unos

niños y unas niñas que suelen ser influidos por la televisión, manifestado en actitudes de rebeldía y desacato a las normas causadas por algunos programas, ante lo cual los adultos poco se cuestionan sobre otras causalidades que expliquen tales comportamientos y que los impliquen a ellos en la forma de ejercer la autoridad con sus hijos y sus hijas⁹.

3.3 La constricción del mundo familiar ante la expansión del mundo laboral

Las ambigüedades que manifiestan los padres y las madres respecto de la autoridad en la vida familiar están asociadas a procesos culturales macro como la generalizada incursión de las mujeres en los ámbitos del trabajo y la cultura, y la conversión del trabajo en un “hecho social total”, lo que significa que determina la existencia de los sujetos, pues la profesión y la vida laboral los integran socialmente, determinan sus identidades y definen el reparto de la riqueza económica y social (Méda, 1995, pp. 15–32). La ansiada autorrealización de hombres y mujeres por el trabajo y en el trabajo en la sociedad actual ha supuesto que otras esferas de la vida social y familiar (paternidad, maternidad, conyugalidad y la misma convivencia familiar) transformen sus estructuras y sus dinámicas, se restrinjan y tensionen en medio de su inevitable coexistencia (Duarte–Duarte, 2014). Así, lo registran los padres y las madres al concebir la autoridad como “presencia” (es decir, las estrechas y estables relaciones de la vida cotidiana y de las interacciones cara a cara), lo que indaga que su demandante trabajo, el divorcio que es más común que antes, y las mayores expectativas de individuación, los han llevado a estar “ausentes” del hogar, y con ello se han fisurado las relaciones duraderas y de largo plazo con sus hijos, sus hijas y sus cónyuges (Puyana,

7 La imposición de los castigos para todos los niños, sin distinción de estrato socioeconómico, parece estar íntimamente ligada al hecho de que es necesario y justificado por la intención educadora de los padres y madres, así lo deja ver una de las niñas de estrato alto: “Nos pegan porque nos quieren para corregirnos o porque quieren que hagamos las cosas bien”.

8 “Antes uno cometía un error y ya mismo la correa, tatata, tres correazos y se encierra, ahora no que porque es maltrato físico, que porque los niños se trauman, y yo me pregunto? ¿Por qué uno se traumó?, entonces eso es también por los medios, no, es que ustedes [los niños] no pueden ser castigados porque ustedes tienen sus derechos que tatatá que tatatá y los deberes ¿qué?”(Grupo focal 1, Madre 6, estrato bajo).

9 “A mí básicamente no me gusta Ben 10, no me gusta, no me gusta, El Hombre Araña, no me gustan esos muñecos porque el niño se ve un programa donde muestren mucha agresividad y él ese día pone problema inmediatamente, a él se le mete agresividad, entonces yo trato de que vea programas donde no hay agresividad, más suavitos, ahí no hay ninguna norma ni disciplina que ayude mucho, no pero hay que dejarlos también que tengan un ratito de esparcimiento porque se ve *Backyardigans*, los *Hermanos Kratt*, *La Isla de los Piratas*” (Entrevista, madre 2, estrato medio).

Micolta & Palacio, 2013). Los testimonios de los padres y las madres expresan su malestar ante estos traumáticos cambios de la sociedad de los últimos tiempos en los que los vínculos sociales y familiares se han tornado “líquidos”, frágiles y efímeros (Bauman, 2005, pp. 7–20), lo que ha trastocado las relaciones de autoridad. Estas nuevas figuraciones en los vínculos familiares no son ignoradas por los padres y madres, quienes tienen conciencia de que las relaciones de poder en la familia se han desdibujado como resultado de su ausencia o de las restricciones de la vida hogareña frente a las demandas de la vida laboral. Ello va en contravía de las interacciones cara a cara, en las que la presencia rutinaria y establecida de los adultos en el hogar implica la construcción de vínculos que sustentan sentimientos de estabilidad, confianza y seguridad en la vida de los sujetos y suponen una articulación entre “lo inconsciente y el registro reflexivo de una acción producida” (Giddens, 2003, p. 24). Esto expresa el carácter fundacional de los vínculos sociales para las prácticas de autoridad con los niños y las niñas, contruidos a partir de la incorporación de formas de acción culturales que se llevan a cabo con los otros, formas de acción intersubjetivas que se internalizan solo a partir de la convivencia diaria y estable.

4. Conclusiones

Dada la naturaleza cualitativa de la investigación, conviene resaltar que los hallazgos están referidos a un grupo poblacional que habita un contexto geográfico y cultural específico, de allí la no pretensión de generalizarlos. No obstante, se considera que pueden ser un punto de partida para futuras investigaciones con otros actores y contextos sociales.

Entre los hallazgos de la investigación, cabe destacar un fenómeno social actual que podría plantearse como: la autonomización del niño y la niña en la televisión *versus* la imposición del adulto frente a estos en la vida familiar. La televisión agencia unas contundentes representaciones en las que los niños y las niñas aparecen sin adultos y sin normas, en un “mundo social autonomizado”, lo que podría explicarse

a partir de una evidente intención de la industria televisiva de crear programas dirigidos hacia un grupo social específico que demanda lenguajes, historias y narrativas adecuados a sus estilos cognitivos y sus intereses. Sin embargo, las narrativas televisivas son socialmente situadas, ello significa que la televisión no muestra realidades totalmente ficticias, sino atravesadas de alguna forma por los fenómenos sociales y culturales de su propio contexto. Esto indica que la representación autonomizada de la infancia no es una creación de la televisión salida de la nada, sino que tal representación se sustenta en la lógica de la reproducción social. Entonces, cabe interrogarse por el malestar que produce en los adultos la evidente autonomización de los niños y las niñas en la televisión puesto que altera las relaciones de autoridad en la vida familiar. Los padres y las madres no solo no se ven en el “mundo infantil” creado por la televisión a partir las reglas y los intereses de los niños y las niñas sino que no se reconocen en él, como si el mundo infantil fuera inconciliable con el mundo adulto. Así, pareciera que en la televisión aquellos no se sujetan al orden social fundado por sus padres y sus madres, quienes con su ausencia quedan destituidos de poder para orientar el devenir de sus “deudos” y ejercer la autoridad.

De otra parte, con la centralidad de los derechos humanos y el generalizado igualitarismo contemporáneo (Ignatieff, 1999, pp. 70–71), algunos discursos mediáticos presentan una fantasía de igualación entre adultos y niños en tensión con las pretensiones jerárquicas de los primeros (González, 1999, p. 276–279). Estas novedosas relaciones de igualación social riñen con inveteradas representaciones de los padres y madres entrevistados, quienes desean mantener la jerarquía con sus hijos y sus hijas, heredada de sus historias familiares patriarcales, pero a la vez, quieren llenarla de otro contenido pues las relaciones que vivieron con sus padres y sus abuelos estaban marcadas por el autoritarismo y hasta la violencia. Este dilema parece acompañarse de contradicción, pues no saben cómo presentarse con autoridad ante sus hijos y sus hijas sin extralimitarse en su poder. En todo caso, este asunto aparece con el hecho de que la

autoridad tiende a asumirse por los padres y las madres como un “ejercicio” unidireccional –del adulto hacia el niño– y no como una “relación” bidireccional que también los problematiza a ellos y a ellas.

La autoridad se presenta como una expresión externa del padre hacia el niño y la niña y no como una dimensión de constitución del sujeto: algo así como si los padres y las madres tuvieran por adelantado una idea preconcebida de los caminos que debe seguir su prole en el mundo y como si la autoridad significara necesariamente obediencia y no la edificación de un sujeto responsable (Duarte–Duarte, 2014). Este planteamiento no quiere decir que se les atribuya a los niños y las niñas una independencia respecto del adulto, pues es claro que por su edad les están sujetos, especialmente en asuntos de protección. Lo que se plantea es que se les reconozca a los niños y a las niñas como actores sociales con capacidad de agencia y con ello poder intervenir en asuntos que tienen que ver con su vida y con la de los demás en un proceso que, como todo proceso formativo, implica cierta gradualidad (Prout & James, 1997). El padre o la madre no parecen conceder al niño o la niña un lugar en la construcción de su propia subjetividad, pues permanece una representación de estos como individuos que deben ser modelados en la perspectiva unidireccional del adulto.

Según esta postura, la mayoría de los padres y las madres de todos los estratos socioeconómicos asumen la autoridad como un problema de la conducta encaminado a someter y hacer dócil el cuerpo del niño o la niña en una relación unidireccional y poco reflexionan sobre su rol como referentes morales que los lleve a interrogarse de forma auténtica por el “otro” y no solo por lo que su “yo” quiere del otro.

Los resultados de la investigación muestran que las representaciones de la autoridad tanto de los padres y madres como de los niños y las niñas manifiestan la permanencia de modelos educativos tradicionales soportados en relaciones jerárquicas y dominantes, en las que los adultos no son conscientes de esta situación, mientras que para los niños y las niñas es lo propio de las interacciones entre ellos. Este

fundamento en lo tradicional va en contravía de las representaciones televisivas que promueven relaciones simétricas entre adultos y niños. En este sentido, la idea ampliamente difundida (aún en algunos programas televisivos) de que las familias actuales se han democratizado, y por tanto, los niños y las niñas tienen mayor participación, se encuentra en un proceso cultural complejo, por lo menos en el caso de los niños y niñas de la primera infancia.

Lista de referencias

- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Castro–Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana.
- Consejo Nacional de Televisión de Chile (2011). *Los padres y la regulación televisiva*. Recuperado de: <http://www.comunicainfancia.cl/wp-content/uploads/2012/04/Padresymadres.pdf>.
- Dane (2014). *Estratificación socioeconómica*. Bogotá, D. C.: Dane. Recuperado de: <http://www.dane.gov.co/index.php/es/estratificacion-ocioeconomica/>
- Díaz, J. (2014). *Televisión, familia e infancia: estrategias y planes de acción*. Chía: Universidad de la Sabana.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Duarte–Duarte, J. (2014). *La autoridad: Verla en televisión y vivirla en familia. Un estudio con padres y niños de Medellín y Envigado*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. Sede Medellín. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/46451/1/51822775.2014.pdf>
- Elias, N. (1998). “La civilización de los padres”. En N. Elias. *La civilización de los padres y otros ensayos*, (pp. 407–450). Bogotá, D. C.: Norma.



- Fuenzalida, V. (1997). *Televisión y cultura cotidiana. La influencia social de la TV percibida desde la cultura cotidiana de la audiencia*. Santiago de Chile: Corporación de Producción Universitaria.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, C. M. (1999). "Autoridad y Autonomía". En M. Quintero & J. Giraldo (eds.) *Sujeto y Educación: Hacia una ética del acto educativo*, (pp. 276–280). Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- González, J. (1991). La telenovela en familia, una mirada en busca del horizonte. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 4 (11), pp. 217–228.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1994). "Año internacional de la familia. Familia colombiana". Memorias. Congreso Latinoamericano de Familia. Siglo XXI. Medellín, 19–22 de abril, Municipio de Medellín, Colombia.
- Hoffmann, A. & Bastos, M. A. (2005). Recepção dos desenhos animados da tv e as relações entre a criança e o adulto: Desencontros e encontros. *Cadernos Cedes*, 25 (65), pp. 25–41. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Ignatieff, M. (1999). *La moral del guerrero. Guerra étnica y conciencia moderna*. Madrid: Taurus.
- Irkorian, H. L., Pempek, T. A., Murphy, L. A., Schmidt, M. E. & Anderson, D. R. (2009). The Impact of Background Television on Parent–Child Interaction. *Child Development*, 80 (5), pp. 1350–1359. Doi:10.1111/j.1467–8624.2009.01337.x. Recuperado de: <http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:3653/ehost/pdfviewer/fviewer?sid=ad38015f-92bc-45e3-810a-b0895f24e059%40sessionmgr114&vid=10&hid=125>
- Jacks, N., Silva, L., Knewitz, A. Frankenberg, L., Lozano, J. C., Moraginski, A. & Maldaner, N. M. (2009). Audiencias televisivas latinoamericanas. 15 años de investigación empírica. *Revista MATRIZES*, 3 (1). pp. 1–26. Recuperado de: www.revistas.usp.br/matrizes/article/download/38245/41033
- Kant, I. (2001). Contestación a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? *Isegoría*, (25), pp. 287–291.
- Lozano, J. & Frankenberg, L. (2008). Enfoques teóricos y estrategias metodológicas en la investigación empírica de audiencias televisivas en América Latina: 1992–2007. *Comunicación y Sociedad*, (10), pp. 81–110. Recuperado de: http://www.comunicacionsociedad.cucsh.udg.mx/sites/default/files/3_7.pdf.
- Llopis, R. (2004). La mediación familiar del consumo infantil de televisión. Un análisis referido a la sociedad española. *Comunicación y Sociedad*, XVII (2), pp. 125–147. Recuperado de: http://www.unav.es/fcom/comunicacionsociedad/descarga_doc.php?art_id=83
- Martín-Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, (5), pp. 10–22.
- Martín-Barbero, J. & Muñoz, S. (1992). *Televisión y melodrama: Géneros y lecturas de la telenovela en Colombia*. Bogotá, D. C.: Tercer Mundo.
- Martín-Barbero, J. & Téllez, M. P. (2006). Los estudios de recepción y consumo en Colombia. *Diálogos de la Comunicación*, (73), pp. 57–69. Recuperado de: <http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/73-revista-dialogos-los-estudios-de-recepcion-y-consumo-en-colombia.pdf>
- Méda, D. (1995). *El trabajo. Un valor en extinción*. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Cultura (2009). Análisis exploratorio sobre nuevas identidades infantiles y su relación con los medios audiovisuales de comunicación. Bogotá, D. C.: Ministerio de Cultura. Recuperado de: <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=38491&download=Y>.
- Minnicelli, M. (2005). *Infancias y problemas sociales en un mundo que cambia: Las familias, los nuevos conceptos, la función docente y la tarea del aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Narodowski, M. (2011). No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias. *Educación y Pedagogía*, 23 (60), pp. 101–114.
- Orozco, G. (1991). Mediaciones familiares y escolares en la recepción televisiva de los niños. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 14 (64), pp. 8–19. Recuperado de: <http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/viewFile/1318/1266>.
- Orozco, G. (2006). “Televidencias y mediaciones. La construcción de estrategias por la audiencia”. En G. Sunkel (coord.) *El Consumo cultural en América Latina*, (pp. 114–136). Bogotá, D. C.: Convenio Andrés Bello.
- Pachón, X. (2008) “La Familia en Colombia a lo largo del siglo XX”. En Y. Puyana & M. Ramírez (eds.) *Familias, cambios y estrategias*, (pp.145–159). Bogotá, D. C.: Centro de Estudios Sociales Universidad Nacional,
- Popper, K., Condry, J., Clark, Ch. & Wojtyla, K. (2006). *La televisión es mala maestra*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Preterossi, G. (2002). *La autoridad. Léxico de política*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Prout, A. & James, A. (1997). ¿A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. En A. Prout & A. James, *Constructing and reconstructing of childhood. Contemporary issues in the sociological study childhood*, (pp. 7–31). London: Falmer Press.
- Puyana, Y., Micolta, A. & Palacio, M. C. (2013). *Familias colombianas y migración internacional: Entre la distancia y la proximidad*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza.
- Silverstone, R. (1996). *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Vergara, A., Chávez, P. & Vergara, E. (2010). Televidencia y vida cotidiana de la infancia. Un estudio de casos con niños y niñas de Santiago. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (26), 2010, pp. 371–396. Doi: 10.4000/polis.830. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n26/art18.pdf>

Referencia para citar este artículo: Navarro–Aburto, B., Díaz–Bustos, E., Muñoz–Navarro, S. & Pérez–Jiménez, J. (2017). Condición física y su vinculación con el rendimiento académico en estudiantes de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 309-325.

Condición física y su vinculación con el rendimiento académico en estudiantes de Chile*

BRAULIO NAVARRO–ABURTO^{**}
Profesor Universidad de la Frontera, Chile.

ERICK DÍAZ–BUSTOS^{***}
Profesor Universidad de la Frontera, Chile.

SERGIO MUÑOZ–NAVARRO^{****}
Profesor Universidad de la Frontera, Chile.

JEANETTE PÉREZ–JIMÉNEZ^{*****}
Profesor Universidad Católica de Temuco, Chile.

Artículo recibido en marzo 2 de 2016; artículo aceptado en agosto 2 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Nuestro objetivo en este estudio fue determinar la asociación entre el logro académico en matemáticas y las variables de la condición física. Diseñamos un estudio de tipo cuantitativo no experimental a partir de las bases de datos de la prueba Simce 2011, para estudiantes de 8° básico de Chile. La muestra que seleccionamos fue de 18.363 estudiantes. Todas las variables de la condición física mostraron asociaciones significativas con la variable rendimiento académico en matemáticas, siendo la variable potencia muscular asociada al test de abdominales la que mostró las mayores puntuaciones. Los resultados indican el rol relevante de la actividad física en el rendimiento académico. Lo anterior hace necesario generar una nueva mirada respecto de la actividad física, que permita valorar su importancia en la producción de aprendizajes y logros académicos.

Palabras clave: Actividad física, rendimiento académico, conocimiento, desarrollo cognitivo, educación física (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

* Este artículo de investigación científica y tecnológica hace parte de la tesis doctoral titulada “Asociación de los factores relacionados con la actividad física de estudiantes chilenos que condicionan el rendimiento académico: Propuesta de un modelo teórico explicativo y pedagógico orientado a establecimientos educacionales del país”. El paradigma de investigación es positivista con una aproximación metodológica cuantitativa no experimental. Dicha investigación fue ejecutada en Chile, inscrita al departamento de Educación de la Universidad de la Frontera de Temuco. La investigación fue realizada desde abril del 2013 hasta diciembre de 2015. Además, presentamos evidencia empírica en torno a la problemática de educación física en el contexto escolar, que es fruto de una metodología cuantitativa no experimental y expone los resultados detallados de una investigación ejecutada y terminada. La investigación fue avalada y aprobada por el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de la Frontera de Temuco, todo esto fue generado a través de un examen de calificación y posterior examen de grado, ya que el artículo es parte de la tesis de doctorado, por tanto, al no ser parte de un proyecto de investigación no posee un código o contrato. Gran área de conocimiento: Ciencias Sociales. Área de conocimiento: Educación. Sub área de conocimiento: Educación Física.

** Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor de Educación Física deportes y recreación, Magister en motricidad infantil Universidad Mayor. Docente del departamento de Educación física de la Universidad de la Frontera de Temuco, Chile Avda. Francisco Salazar 01145 • Teléfonos: (56) (45) 2325370 • Temuco-Chile. Correo electrónico: 002ademir@gmail.com. Celular: 511719.

*** Nutricionista, Doctor en Metabolismo Humano Universidad de Cambridge, UK. Docente del Departamento de Educación Física deportes y recreación. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. Correo electrónico: erick.diaz@ufrontera.cl

**** PhD Bioestadística. Profesor Titular Departamento de Salud Pública-Ciges, Facultad de Medicina, Universidad de La Frontera, Chile. Correo electrónico: sergio.munoz.n@ufrontera.cl

***** Doctora. (c) Ciencias de la Educación Universidad de la Frontera de Temuco. Magister en Ética Social y Desarrollo Humano Universidad Alberto Hurtado, Santiago -Chile. Profesora de la académica Facultad de Ciencias Religiosas y Filosofía. Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: jeperez@uct.cl



Physical condition and its relationship with academic achievement in Chilean students

• **Abstract (analytical):** The purpose of this study was to quantify the association between academic achievement scores in the Mathematics and levels of physical fitness. A cross-curricular quantitative non-experimental study was designed from a database of the results the 2011 Simce mathematics test for 8th grade students in Chile. A sample of 18,363 students was selected for the study. There were significant associations between all of the physical condition variables and levels of academic performance in mathematics, with the variable associated with the abdominal muscle strength test, which demonstrated the highest scores of all the tests. The results demonstrate the benefits of physical activity in achieving strong academic performance and highlight the need to develop a new concept of physical activity, valuing its importance in learning and academic achievement.

Key words: Physical activity, academic performance, knowledge, cognitive development, physical education (Unesco Social Science Thesaurus).

Condição física e sua vinculação com o rendimento acadêmico em estudantes chilenos

• **Resumo (analítico):** O propósito deste estudo foi determinar a associação entre o logro acadêmico em matemáticas e as variáveis da condição física. Foi delineado um estudo de tipo qualitativo não experimental a partir das bases de dados da prova Simce 2011, para os estudantes de 8º básico do Chile. A amostra selecionada foi de 18.363 estudantes. Todas as variáveis da condição física mostraram associações significativas com a variável “rendimento acadêmico” em matemáticas, sendo a variável “potência muscular” associada ao teste de abdominais, a que mostrou as maiores pontuações. Os resultados mostram o rol relevante da atividade física no rendimento acadêmico. Nesse sentido se faz necessário gerar um novo olhar respeito da atividade física, que permita valorar sua importância na produção de aprendizagens e nos logros acadêmicos.

Palavras-chave: Atividade física, rendimento acadêmico, conhecimento, desenvolvimento cognitivo, educação física (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

–1. Introducción. –2. Estado del arte. –3. Métodos y sujetos. –3.1 instrumentos. –3.2 procedimientos de análisis de datos. –3.3 análisis estadísticos. –4. Resultados. –5. Discusión. –6. Conclusiones. –Lista de referencias.

1. Introducción

La educación chilena ha puesto énfasis en la aplicación de pruebas estandarizadas, con la finalidad de medir los logros de aprendizaje obtenidos por los alumnos y alumnas que hacen uso del sistema escolar (Bravo, 2011, Mineduc, 2011b). Evidenciar el rendimiento académico, entendido como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando un estudiante (Vélez van Meerbeke & Roa-González, 2005) se ha convertido en la opción prioritaria educativa nacional (Romero & Lauretti, 2006).

La asignatura de Educación Física forma parte del currículo educacional chileno y se incorpora al sistema de mediciones estandarizadas en el año 2001; y, previa

promulgación de la ley del Deporte, el Ministerio de Educación establece un Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación Física y Deportiva, para ser aplicado al finalizar la Educación Básica (Mineduc, 2011a). El principal objetivo es obtener un diagnóstico de la condición física del estudiantado de 8º básico, y a partir de sus resultados, reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas del profesorado de Educación Física y elaborar planes de acción destinados a promover la actividad física y un estilo de vida saludable del estudiantado (Mineduc, 2011a).

La prueba Simce de Educación Física se concibe como un sistema de medición exclusivo de la variable condición física. La evidencia empírica (Daniels, 2009, Demirci, Engin & Özmen, 2012, Donnelly & Lambourne, 2011,

Lambourne, Hansen, Szabo, Lee, Herrmann, & Donnelly, 2013, Montero, 2008, Rasberry et al., 2011, Spitzer & Hollmann, 2013, Tomporowski, Lambourne & Okumura, 2011), señala que factores relacionados con esta variable son fundamentales e impactan en el rendimiento académico, en especial la variable resistencia cardiovascular.

Lo anterior es respaldado por las investigaciones en neurociencia. Sus hallazgos sugieren que el ejercicio físico y sus beneficios en la función cognitiva han sido vinculados con el aumento de la secreción de factores neurotróficos derivados del cerebro (BDNF: brain derived neurotrophic factor). Esto, junto a otros factores de crecimiento que estimulan la neurogénesis, aumentan la resistencia al daño cerebral, mejoran la capacidad de aprendizaje y potencian el desarrollo mental (Adlard & Cotman, 2004, Adlard, Perreau, Engesser-Cesar & Cotman, 2004, Berchtold, Castello & Cotman, 2010, Cotman & Berchtold, 2002, Farmer, Zhao, Van Praag, Wodtke, Gage & Christie, 2004, Griesbach, Hovda, Molteni, Wu & Gómez-Pinilla, 2004). Además, numerosos estudios plantean una relación directa de la actividad física y el rendimiento académico (Best, 2010, Demirci et al., 2012, Donnelly et al., 2009, Donnelly & Lambourne, 2011, Harrington, 2013, Howie & Pate, 2012, Kibbe et al., 2011, Kwak, Kremers, Bergman, Ruiz, Rizzo & Sjöström, 2009, Lambourne et al. (2013), Pirrie & Lodewyk, 2012, Rasberry et al., 2011, Spitzer & Hollmann, 2013), en especial, la variable cardiovascular (Van Dusen, Kelder, Kohl, Ranjit & Perry, 2011) planteada como condición física funcional en la prueba Simce de Educación Física.

La literatura internacional evidencia estudios sobre determinantes de la condición física y el rendimiento académico y cognición, principalmente en Europa y Estados Unidos (Bartholomew & Jowers, 2011, Gapin, Labban & Etnier, 2011, Gómez-Pinilla, 2011, Hillman, Kamijo & Scudder, 2011, Mahar, 2011, Morabia & Costanza, 2011). La literatura nacional, con base en resultados de la prueba Simce de Educación Física (Mineduc, 2011a), muestra resultados alarmantes en la condición física del estudiantado, por ejemplo, 1 de

cada 10 alumnos y alumnas (9,2%) de octavo básico evaluados, tiene una condición física “satisfactoria” (Mineduc, 2011a).

Lo planteado anteriormente hace necesario investigar estos factores en la realidad chilena y su relación con el rendimiento académico. Desde este punto de vista, la presente investigación busca: (a) identificar el aporte de los factores de la condición física planteados por Simce, que se relacionan con un mejor rendimiento académico del estudiantado chileno; y (b) generar una nueva perspectiva teórica del ejercicio físico, como un elemento generador de aprendizajes que se almacenan en la memoria de largo plazo. Esta nueva mirada teórica permitirá plantear su importancia en el cuidado de la salud, y también generará una valoración de esta disciplina en la producción de aprendizajes y mejoras en los logros académicos.

2. Estado del arte

El gobierno de Chile, a partir del año 2010, comienza un proceso de evaluación de la aptitud física del colectivo de estudiantes de octavo año básico. Una primera medición de características de pilotaje permitió introducir mejoras en la medición del año 2011, que fue aplicada a una muestra representativa de 28.649 alumnos y alumnas de 669 establecimientos a lo largo del país, y cuyo objetivo principal fue obtener un diagnóstico de la condición física de los sujetos escolares.

Los resultados obtenidos manifestaron niveles preocupantes, principalmente en las variables antropométricas (IMC); los resultados indican que, del total de niños y niñas, el 59% tiene un IMC normal, mientras que un 41% presenta sobrepeso u obesidad.

La distribución según sexo muestra que el 56% de las mujeres y el 62% de los hombres tienen un IMC normal, mientras que un 44% y un 38%, respectivamente, presentan sobrepeso u obesidad.

Es importante mencionar que en la medida en que una persona incrementa su IMC de rango normal a sobrepeso u obesidad, aumenta el riesgo de desarrollar enfermedades cardiovasculares, diabetes, osteoartritis y enfermedades renales (Mineduc, 2011a).

Por otra parte, los resultados relacionados con la variable de capacidad aeróbica revelan que del total de los alumnos y alumnas, el 92% se encuentra en el nivel de condición física inadecuada. Si se observa la distribución según sexo, el 97% de las mujeres y el 86% de los hombres, tienen esa condición (Mineduc, 2011a).

Frente a este panorama, existe la necesidad de originar una nueva mirada a la asignatura de educación física, que carece de importancia en la malla curricular; no cabe duda de que nuestro sistema educativo ha presentado un estrechamiento curricular significativo para mejorar los resultados de Simce de lenguaje y matemáticas, postergando las asignaturas relacionadas con la actividad física y las artes. Esta nueva mirada científica y objetiva se debe orientar a la entrega de evidencia empírica que permita demostrar que la actividad física tiene directa relación con el rendimiento académico.

La investigación en el mundo ha demostrado un gran número de beneficios relacionados con actividad física saludable, beneficios que van desde la mejora en la calidad de vida de niños y niñas con síndrome de Down (Agiovasitis, Beets, Motl & Fernhall, 2012, Angulo-Barroso, Burghardt, Lloyd & Ulrich, 2008, Felix, Bandeira & Lopes, 2013, Casajus, Pueyo, Vicente-Rodríguez & González-Agüero, 2012, Mosso et al., 2011, Cuesta-Vargas, Paz-Lourido & Rodriguez, 2011, Ordóñez & Rosety-Rodríguez, 2007, Lin & Wuang, 2012, McKay & Angulo-Barroso, 2006, Mendonca, Pereira & Fernhall, 2011, Pitetti, Baynard & Agiovasitis, 2013, Shields, Taylor & Dodd, 2008), prevención de patologías cardiovasculares (Bull, 2011, Cook, 2005, Darren & Warburton, Charlesworth, Ivey, Nettlefold & Bredin, 2007, Nocon, Hiemann, Müller-Riemenschneider, Thalau, Roll & Willich, 2008, Sofia, Capalboa, Cesaria, Abbatea, & Gensini, 2008, Steyn, et al., 2005, Warburton, Charlesworth, Ivey, Nettlefold & Bredin, 2010), y enfermedades crónicas no transmisibles (OMS, 2002a, 2002b, 2004, 2007, 2009, 2005), hasta el aumento de factores neurotróficos a nivel cerebral que retardan la apoptosis neural y favorecen la plasticidad neuronal, elemento esencial en el tratamiento

de enfermedades como el Alzheimer (Cotman & Berchtold, 2002). Además, se nos presenta un poderoso elemento explicativo de la acción de la actividad física en el rendimiento académico (Berchtold et al., 2010, Brusseau & Hannon, 2015, Meir, 2007, Trejo, Jasso, Mollinedo & Balderas, 2012, Navarro-Aburto & Osses, 2015a, Navarro-Aburto & Osses, 2015b, Phillips, Hannon & Castelli, 2015, Van Dusen et al., 2011).

En contraposición a los beneficios de la actividad física, se manifiesta que una vida sedentaria generará un deterioro en la calidad de ésta; uno de ellos es el aumento en los niveles de estrés por el incremento de corticosterona a nivel del hipocampo cerebral, lo que se traduce en la disminución de la proteína BDNF (Brain Derived Neurotrophic Factor), proteína asociada a la protección neuronal y facilitación de la neuroplasticidad (Adlard & Cotman, 2004).

La OMS (2013) ha observado que la inactividad física es el cuarto factor de riesgo en lo que respecta a la mortalidad mundial (6% de las muertes registradas en todo el mundo). Además, se estima que la inactividad física es la causa principal de aproximadamente un 21% a 25% de los cánceres de mama y de colon, el 27% de los casos de diabetes y aproximadamente el 30% de la carga de cardiopatía isquémica.

Luego de esta mirada general de los beneficios de la actividad física, resulta importante observar la evidencia científica relacionada con el ejercicio y su relación con la mejora en los logros de aprendizaje.

Para Lambourne et al. (2013), que realizaron un estudio con 684 estudiantes de segundo y tercer grado, correlacionando la actividad física con el rendimiento académico en matemáticas, los resultados obtenidos indicaron que la actividad física ejerce una influencia significativa en el logro en matemáticas.

Según Spitzer y Hollman (2013), quienes realizaron una investigación experimental del efecto del ejercicio físico en la atención, en el rendimiento pro-social y académico en el entorno escolar en escuelas alemanas, y en niños y niñas de sexto grado, se obtuvo como resultado que los niños y las niñas mejoraban la concentración, el comportamiento y el

rendimiento académico; también se observó que los alumnos y alumnas mostraban más compromiso con las lecciones escolares. Por último, a la luz de estos resultados, en las escuelas estudiadas la actividad física generó cambios a nivel curricular.

En un estudio de diseño longitudinal se observó y evaluó la incorporación de la actividad física en la asignatura de matemáticas, lo que arrojó como resultado mejoras en la función cognitiva (Rasberry et al., 2011).

Algunas investigaciones basadas en revisiones bibliográficas sobre la evidencia empírica, acerca de la relación existente entre la actividad física y el rendimiento académico, han llegado a la conclusión de que existe asociación entre la actividad física y el rendimiento académico. Una de ellas, realizada por Rasberry et al. (2011), quienes generaron una revisión de bases de datos recolectando cincuenta artículos que cumplieran con las exigencias de la investigación, los resultados arrojaron que en todos los estudios hubo asociaciones entre la actividad física y el rendimiento académico, lo que supone medidas de rendimiento académico, comportamiento académico y cognitivo, y habilidades y actitudes. Algo más de la mitad (50,5%) de todas las asociaciones examinadas fueron positivas, 48% no significativas, y el 1,5% negativas.

Por último Daniels (2009), en un estudio realizado en Suecia, exploró las relaciones entre la actividad física y el rendimiento académico. En este estudio también se evaluó si dicha asociación podría estar mediada por la condición física. Los investigadores e investigadoras encontraron que el rendimiento académico se asoció con la actividad física vigorosa en las niñas y en los niños; el logro académico se asoció con la salud física, no así con el nivel de actividad física de los niños y niñas. Estos resultados sugieren que la actividad física y la condición física pueden ser beneficiosas para el rendimiento escolar.

La evidencia científica indica claramente que una mejora en la calidad y en la cantidad de actividad física de las instituciones educativas, no solamente permitirá mejorar las condiciones resumidas en la última encuesta nacional de salud (Minsal, 2009, 2010) y estimulará una

mejora en el rendimiento académico de los individuos escolares.

Lo anterior lo confirma la investigación médica para Burrows, Díaz, Sciaraffia, Gattas, Montoya y Lera (2008), quien realizó un estudio en 11 establecimientos educativos de la ciudad con niños y niñas de primero básico (1136) y adolescentes de primero medio (1746); en primer lugar, realizó una medición antropométrica, luego aplicó una encuesta de hábitos alimentarios y de actividad física y, por último, una encuesta de ingesta calórica.

A la luz de los resultados obtenidos se manifiesta que las políticas dirigidas a mejorar la calidad de alimentación están teniendo efectos en los establecimientos educacionales independientes de la dependencia administrativa, pero es importante generar una continuidad y mejora de los programas.

Además, manifiesta que los tiempos orientados a la práctica de actividad física están por debajo de lo recomendado, por lo cual, es necesario aumentarlos a un mínimo ideal de 3,5 horas semanales, con una actividad física planificada y de calidad que permita proteger la salud de los niños y niñas.

Además, en el mismo estudio Burrows et al. (2008) plantean que:

La dieta y los estilos de vida occidentales estarían regulando la expresión genética de las enfermedades crónicas asociadas a la obesidad. En niños, la obesidad se ha cuadruplicado en los últimos 20 años. En preescolares, en cambio, la obesidad aumentó de 5,7% a 11,6% entre los años 2000 y 2004. Por otro lado, estudios clínicos señalan que el 30% de los niños y niñas que consultan por obesidad, presentan el síndrome metabólico de resistencia insulínica (SMRI).

Por otra parte, se encuentra una mirada empírica fundamental en la relación de la actividad física y el rendimiento académico; esta mirada está dada por la neurociencia.

Según la neurociencia, el ejercicio físico y sus beneficios en la función cognitiva han sido vinculados a una mayor secreción de factores neurotróficos derivados del cerebro (BDNF: Brain Derived Neurotrophic Factor), junto a otros factores de crecimiento que estimulan la neurogénesis, aumentan la resistencia al

trauma, mejoran la capacidad de aprendizaje y potencian el desarrollo mental (Cotman & Berchtold, 2002).

Si bien el tema prioritario de esta investigación es la relación entre la aptitud física y el rendimiento académico, los resultados que se obtengan en este estudio podrán ser utilizados como elementos de diagnóstico para la toma de decisiones de los diferentes establecimientos educacionales, que posibilite corregir la aptitud física de los sujetos escolares y favorecer la salud y el rendimiento académico. Se necesitará, entonces, generar un proyecto de mejoramiento en el rendimiento de sus estudiantes, identificando un estándar mínimo para el área de educación física, que

impacte en las áreas relevantes en el proceso de formación de sus alumnos y alumnas.

3. Métodos y sujetos

Desarrollamos una investigación cuantitativa no experimental, descriptiva y comparativa, con una muestra conformada por 18.363 niños y niñas de todo el país, que en 2011 cursaban el octavo año básico, de los cuales 9.390 son hombres (51,7%) y 8.973 mujeres (48,3%) tabla1. El instrumento de medición es el Simce de Educación Física y los análisis estadísticos fueron realizados con el software estadístico Stata.

Tabla 1. Descriptivos generales del total de la muestra en cuanto a frecuencia de la variable género.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	9.390	51,7	51,7	51,7
	Mujer	8.973	48,3	48,3	100
	Total	18.363	100	100	
Perdidos	Sistema	0	0		
Total		18.363	100		

Fuente: Elaboración propia.

3.1 Instrumentos

En el año 2011 aplicamos la evaluación oficial Simce de Educación Física, que incluyó algunas modificaciones en relación con la primera evaluación piloto del año 2010. Entre estas modificaciones se encuentran ajustes en la prueba de abdominales y la incorporación de la medición del perímetro de la cintura, y en la prueba de flexo-extensión de codos.

La evaluación Simce de Educación Física la aplicamos entre el 7 y el 30 de noviembre de 2011, a estudiantes de 8° básico, distribuidos en 669 establecimientos a lo largo del país (Mineduc, 2011a).

Simce de educación física evaluó la condición física según cuatro variables; éstas fueron:

- Antropometría (IMC y perímetro cintura cadera)

- Rendimiento muscular: fuerza y resistencia (abdominales cortos, salto a pies juntos y flexo-extensión de codos).
- Flexibilidad (Flexión de tronco adelante Wells-Dillon adaptado).
- Resistencia cardiorrespiratoria (Test de Cafrá, Test de Navette).

3.2 Procedimientos de Análisis de datos

a) Generamos quintiles para los resultados en los test de abdominales, flexibilidad, y resistencia cardiovascular, en donde el quintil 1 agrupa los peores rendimientos y el quintil 5 agrupa los mejores rendimientos en los test.

Tabla 2. Quintiles puntajes altos y bajos.

Frecuencia		
Grupo	1	Puntajes altos
Grupo	2	Puntajes bajos

Fuente: Elaboración propia.

b) Creamos variables extremas para examinar el puntaje promedio en matemáticas del grupo 1 bajo rendimiento en los test de abdominales flexibilidad y resistencia cardiovascular, y del grupo 5, que representa el puntaje alto rendimiento en los test de abdominales, flexibilidad y resistencia cardiovascular. La operacionalización de la variable genera 2 grupos: el 0 bajo rendimiento y el 1 alto rendimiento.

Tabla 3. Variables extremas.

Frecuencia		
Grupo	0	Bajo rendimiento
Grupo	1	Alto rendimiento

Fuente: Elaboración propia.

c) Por último, la variable composición corporal (IMC) fue dividida en dos grupos como producto de la homogeneidad de la muestra; por lo tanto, el grupo 0 está compuesto por los estudiantes y las estudiantes que presentan IMC normal y bajo, y el grupo 1 por los alumnos y alumnas con sobrepeso y obesidad.

Tabla 4. Grupos IMC.

Frecuencia		
Grupo	0	Normal y bajo
Grupo	1	Sobrepeso y obesidad

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Análisis estadístico

Realizamos análisis estadísticos descriptivos para conocer la distribución y la frecuencia de los datos (promedio, DS).

Además, aplicamos pruebas estadísticas inferenciales paramétricas test para muestras independientes, con la finalidad de conocer si existen diferencias significativas entre las medias del rendimiento académico en matemáticas del grupo 0 bajo rendimiento en los test físico, y el grupo 1 que representa los puntajes alto rendimiento en la pruebas físicas.

Consideramos significativo un $p < 0,05$. Para los análisis utilizamos el paquete estadístico Stata.

4. Resultados

4.1 Descriptivos generales

La muestra correspondió a 18.363 estudiantes de octavo año básico, de los cuales 9.390 son hombres (51,7%) y 8.973 mujeres (48,3%), (tabla1).

4.2 Resultados ttest en relación con la variable resistencia y potencia muscular

Test de abdominales

Los resultados en relación con la variable resistencia y potencia muscular representados por el test de abdominales, en correspondencia con el promedio rendimiento académico en matemáticas del grupo 0; alto rendimiento en la variable potencia y resistencia muscular de la condición física expresadas en el Simce de educación física, y el promedio en rendimiento académico en matemáticas del grupo 1; bajo rendimiento en la variable potencia y resistencia muscular de la condición física expresadas Simce de Educación física mostraron una significancia estadística de $\Pr(|T| > |t|) = 0.0000$ (tabla 5).

Tabla 5. *ttest ptje_mat, by(abstext).*

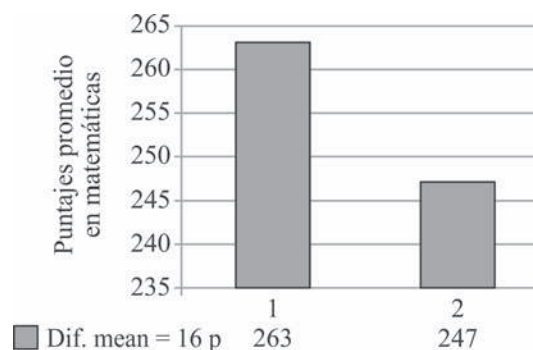
		Frecuencia	Medias	Des. estándar
Grupo	0	11163	263.7617	48.52056 .
Perdidos	1	3577	247.2047	46.3641
Combined		14740	259.7438	48.52654
Diferencias			16.55693	
Pr(T > t) = 0.0000				

Fuente: Elaboración propia.

Además, la diferencia de medias fue de 16 puntos, es decir, los estudiantes y las estudiantes con mejores resultados en la prueba de abdominales presentan 16 puntos

más en promedio en el logro académico en matemáticas, en relación con los estudiantes con bajos rendimientos en la prueba de abdominales (gráfico 1).

Gráfico N° 1. *Diferencias de medias en los grupos extremos para la variable resistencia abdominal en relación con el puntaje promedio del rendimiento académico en matemáticas.*

Fig. 1. Diferencias de medias test abdominales

4.3 Resultados ttest en relación con la variable resistencia cardiovascular

Los resultados en relación con la variable resistencia cardiovascular representados por el test de navette en correspondencia al puntaje promedio del rendimiento académico en matemáticas del grupo 0; alto rendimiento en la variable resistencia cardiovascular de la condición física expresadas en el Simce de educación física y el puntaje promedio del rendimiento académico en matemáticas del grupo 1; bajo rendimiento en la variable

resistencia cardiovascular de la condición física expresadas SIMCE de Educación física mostraron una significancia estadística de $\Pr(|T| > |t|) = 0.0000$ (tabla 6).

Tabla 6. *ttest ptje_mat, by(navetteext).*

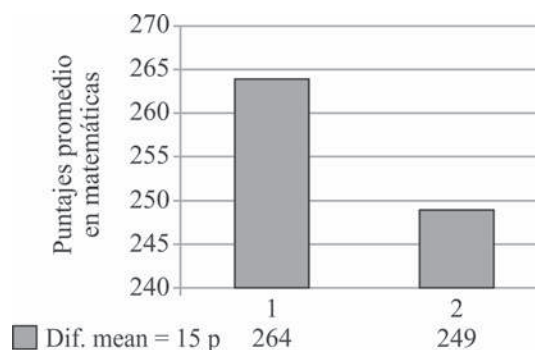
		Observados	Medias	Des. estándar
Grupo	0	5843	264.4602	49.92433 .
Perdidos	1	4108	249.3421	45.99382
Combined		9951	258.2191	48.90786
Diferencias		15.11803		
Pr(T > t) = 0.0000				

Fuente: Elaboración propia.

Además, se muestra una diferencia de medias de 15 puntos, es decir, los estudiantes con mejores resultados en la prueba test de navette presentan 15 puntos más en promedio en

el logro académico en matemáticas en relación con los estudiantes con bajos rendimientos en el test navette (gráfico 2).

Gráfico N° 2. *Diferencias de medias grupos extremos en relación con la variable resistencia cardiovascular representados por el test de navette en correspondencia al puntaje promedio del rendimiento académico en matemáticas.*

Fig. 2. Diferencias de medias test navette

4.4 Resultados ttest en relación a la variable flexibilidad

Los resultados en relación con la variable flexibilidad representados por el ttest de extensión de tronco en correspondencia con el puntaje promedio del rendimiento académico en matemáticas del grupo 0; alto rendimiento en la variable flexibilidad de la condición física expresadas en el Simce de educación física y el puntaje promedio del rendimiento académico en matemáticas del grupo 1; bajo rendimiento en la variable flexibilidad de la condición

física expresadas Simce de Educación física mostraron una significancia estadística de $\Pr(|T| > |t|) = 0.0000$ (tabla 7).

Tabla 7. *ttest ptje_mat, by(extenext).*

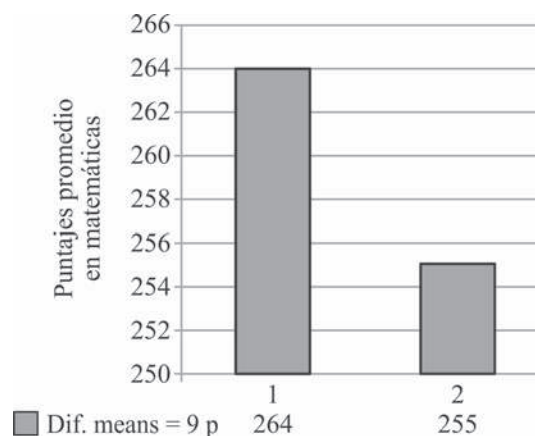
		Observados	Medias	Des. estándar
Grupo	0	3721	264.7798	48.68793 .
Perdidos	1	4030	255.6068	48.38167
Combined		7751	260.0104	48.74176
Diferencias			9.173009	
Pr(T > t) = 0.0000				

Fuente: Elaboración propia.

Además, se muestra una diferencia de medias de 9 puntos, es decir, los estudiantes con mejores resultados en la prueba test de extensión de tronco presentan 9 puntos

más en promedio en el logro académico en matemáticas en relación con los estudiantes con bajos rendimientos en el test extensión de tronco (gráfico 3).

Gráfico N° 3. *Diferencias de medias de los grupos extremos en relación con la variable flexibilidad representados por el test de extensión de tronco en correspondencia con el puntaje promedio del rendimiento académico en matemáticas.*

Fig. 3. Diferencias de medidas test ext.tronco

4.5 Resultados ttest en relación a la variable composición corporal.

Los resultados en relación con la variable composición corporal representados por la medición de IMC en correspondencia con el puntaje promedio del rendimiento académico en matemáticas del grupo 0; IMC normal expresado en el Simce de educación física y el puntaje promedio del rendimiento académico en matemáticas del grupo 1; IMC sobrepeso–

obesidad expresado en el Simce de Educación física mostraron una significancia estadística de $\Pr(|T| > |t|) = 0.0000$ (tabla 8).

Tabla 8. *ttest ptje_mat, by(SP_OB).*

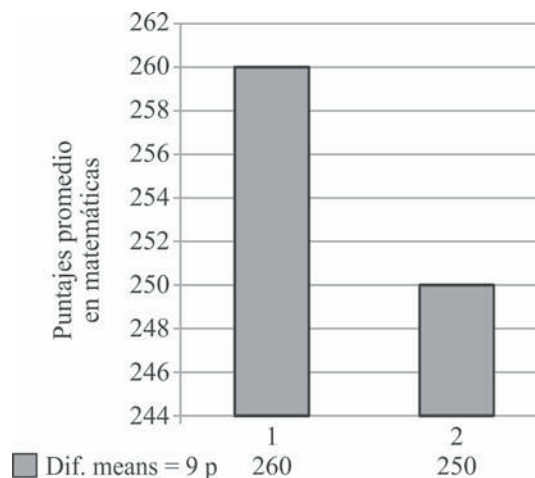
		Observados	Medias	Des. estándar
Grupo	0	14519	260.3181	48.78111 .
Perdidos	1	3779	250.9847	45.91657
Combined		18298	258.3905	48.35009
Diferencias			9.333382	
Pr(T > t) = 0.0000				

Fuente: Elaboración propia.

Además, se muestra una diferencia de medias de 9 puntos, es decir, los estudiantes con IMC normal presentan 9 puntos más en

promedio en el logro académico en matemáticas en relación con los estudiantes con sobrepeso–obesidad (gráfico 4).

Gráfico N° 4. *Diferencias de medias de los grupos extremos en relación con la variable estado nutricional representados por el peso y la altura en correspondencia con el puntaje promedio del rendimiento académico en matemáticas.*

Fig. 4. Diferencias de medias com. corporal

5. Discusión

El estudio de la asociación de la actividad física y el rendimiento académico en Chile, y del movimiento como generador de aprendizajes que se almacenan a nivel del hipocampo y que pueden estar ligados con aprendizajes duraderos y significativos, se encuentra en su fase exploratoria aún lejos de transformarse en teoría explicativa del fenómeno. Es más, se podría afirmar que sólo existen trozos de

teorías con apoyo empírico. Es aquí en donde radica la importancia de esta investigación y de los resultados obtenidos, debido a que aprender a través del movimiento resolviendo determinadas tareas es la base de los procesos cognitivos. La obtención de conocimiento a través de los sentidos y las actividades físicas y motoras constituyen un proceso y se encuentran estrechamente conectadas entre sí.

Lo anterior tiene concordancia con los planteamientos de la neurociencia, que sugieren

una relación entre el movimiento y la función cognitiva, planteando un nuevo enfoque en la evolución de los mecanismos de plasticidad neuronal que son activados por el movimiento (actividad física) (Adlard & Cotman, 2004, Adlard, Perreau & Cotman, 2005, Cotman & Berchtold, 2002, Farmer et al., 2004).

De acuerdo con esto y con la evidencia mostrada en los resultados, se observa que los alumnos y las alumnas chilenos muestran asociaciones significativas en las variables de la condición física manifestadas en el Simce de educación física, en relación con el rendimiento académico del Simce educación matemáticas; por lo tanto, los resultados de la presente investigación sugieren que la actividad física puede ser beneficiosa para el rendimiento escolar, tal como lo plantea la evidencia científica mundial (Bartholomew & Jowers, 2011, Donnelly & Lambourne, 2011, Lambourne et al., 2013, Morabia & Costanza, 2011, Rasberry et al., 2011, Spitzer & Hollmann, 2013, Tomporowski et al., 2011).

En cuanto a las variables del constructo condición física Simce, la flexibilidad, la resistencia y la potencia muscular mostraron asociaciones significativas con el rendimiento académico en matemáticas, mostrándose diferencia de medias entre los sujetos estudiantes con buenos resultados y con malos resultados en los test de abdominales, expresándose diferencias estadísticamente significativas; esto difiere en cuanto a los resultados de Van Dusen et al. (2011), quienes estudiaron las posibles asociaciones entre la actividad física y el rendimiento académico en Texas, Estados Unidos, con 254.000 estudiantes que respondieron una prueba de rendimiento académico estandarizada (Task), similar al Simce en lenguajes y matemáticas aplicado en Chile. Relacionamos los resultados con datos de una prueba estandarizada de estado físico de los individuos estudiantes, conocida como Fitnessgram.

En los resultados de Van Dusen se hallaron asociaciones entre flexibilidad, potencia y resistencia muscular, pero no fueron significativas, a diferencia del presente estudio en el cual las variables alto rendimiento y bajo rendimiento en flexibilidad, potencia y

resistencia muscular, presentaron diferencia promedio estadísticamente significativa en relación con el rendimiento académico en matemáticas; es decir, para Chile, de acuerdo con la presente investigación, estas variables podrían generar mejoras en los logros académicos, a diferencia de Estados Unidos.

En cuanto a la variable composición corporal medida a través de IMC (índice de masa corporal), los resultados manifestaron que los niños y las niñas con IMC normal presentan diferencias promedio significativas en rendimiento en matemáticas, en relación con los niños y las niñas con IMC sobrepeso y obesidad. Estos hallazgos coinciden con (Davis & Cooper, 2011), quienes realizaron una investigación experimental, en la cual el sobrepeso fue medido con IMC (índice de masa corporal), en la que encontraron que la actividad física inferior a una hora semanal es atribuible a una persona sedentaria, midiendo además la capacidad física y el nivel de adiposidad. En cuanto a los aspectos cognitivos, consultamos a los padres y madres acerca del comportamiento y rendimiento académico de los niños y niñas.

Davis observó que la actividad física se relaciona con mejor cognición, comportamiento y rendimiento académico, mientras que el peso (IMC normal) se relaciona con mejoras en las funciones ejecutivas y mejor rendimiento en matemáticas; esto coincide con el presente estudio, en cuanto a que la variable composición corporal presentó diferencias promedio estadísticamente significativas; es decir, para Chile, según la presente investigación, esta variable podría generar mejoras en los logros académicos.

Por último, analizamos la variable resistencia cardiovascular, que es medida en el SIMCE de educación física a través del test de navette, y que representa la condición física funcional, es decir, la capacidad fisiológica de una persona para realizar el trabajo físico.

Los resultados indican que los niños y las niñas con una buena resistencia cardiovascular presentan diferencias promedio significativas en concordancia con el rendimiento en matemáticas, en relación con aquellos niños y niñas con una deficiente resistencia cardiovascular; estos hallazgos coinciden

con Van Dusen et al. (2011), que estudió las posibles asociaciones entre la actividad física y el rendimiento académico en Texas, Estados Unidos, a través de TSK (matemáticas y lenguaje) y Fitnessgram (prueba de condición física).

En los resultados de Van Dusen se encontraron asociaciones significativas entre resistencia cardiovascular y rendimiento académico en matemáticas; esto coincide con el presente estudio en el cual la buena condición física funcional se asocia a buenos resultados en matemáticas; por el contrario, la mala condición física funcional se asocia a bajos rendimientos en matemáticas; es decir, para Chile, según la presente investigación, estas variables podrían generar mejoras en los logros académicos al igual que en Estados Unidos.

6. Conclusiones

Plantear que la práctica regular de ejercicio físico es un factor que condiciona el rendimiento académico pudiese ser motivo de controversia, y además ser considerado un argumento idealizado e irreal; declarar que la condición física es un elemento que favorece el aprendizaje significativo –considerado el santo grial del sistema educativo chileno– pudiese resultar desconcertante, en una realidad en la cual la presión para niños y niñas por obtener mejoras en el logro académico se ha transformado en la principal política educativa. Tanto maestros como directivos han sucumbido en la limitación de los tiempos de actividades consideradas meramente recreativas, orientando los procesos educativos al aumento de los tiempos en el aula.

Un cambio de paradigma y el nacimiento de un modelo teórico que plantee la importancia de la actividad física en los procesos cognitivos es esencial, y ha sido la inspiración de la presente investigación, indagando la evidencia científica a nivel mundial que respalda estas hipótesis; además, se generó el análisis de la realidad nacional con el objetivo de presentar evidencia empírica de la situación chilena. A la luz de lo analizado se puede manifestar, a modo de conclusión, que una nueva perspectiva teórica científica de la actividad física como un elemento generador de aprendizajes que

se almacenan en la memoria de largo plazo, resulta fundamental. Además, es preciso manifestar frente a los preocupantes resultados presentados por el Simce de educación física y la encuesta nacional de salud en Chile, que hay la necesidad de crear una nueva mirada a la asignatura de educación física y sus propuestas curriculares, mirada que permita plantear su importancia en el cuidado de la salud y que también genere una valoración de esta disciplina en la producción de aprendizajes y mejoras en los logros académicos; esta nueva mirada forjará la apreciación del ejercicio físico como un elemento vital y de suma importancia en el currículo educativo nacional, generando una articulación de disciplinas con el objetivo de producir mejoras en los individuos estudiantes a nivel fisiológico y cognitivo, lo que producirá efectos positivos para la salud escolar y el rendimiento académico.

Lista de referencias

- Adlard, P. & Cotman, C. (2004). Voluntary exercise protects against stress-induced decreases in brain-derived neurotrophic factor protein expression. *Neuroscience*, 124 (4), pp. 985–992. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroscience.2003.12.039>.
- Adlard, P., Perreau, V. & Cotman, C. (2005). The exercise-induced expression of BDNF within the hippocampus varies across life-span. *Neurobiology of aging*, 26 (4), pp. 511–520.
- Adlard, P., Perreau, V., Engesser-Cesar, C. & Cotman, C. (2004). The timecourse of induction of brain-derived neurotrophic factor mRNA and protein in the rat hippocampus following voluntary exercise. *Neuroscience Letters*, 363 (1), pp. 43–48. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.neulet.2004.03.058>.
- Agiovlasitis, S., Beets, M., Motl, R. & Fernhall, B. (2012). Step-rate thresholds for moderate and vigorous-intensity activity in persons with Down syndrome. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15 (5), pp. 425–430. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsams.2012.03.001>.

- Angulo-Barroso, R., Burghardt, A., Lloyd, M. & Ulrich, D. (2008). Physical activity in infants with Down syndrome receiving a treadmill intervention. *Infant Behavior and Development*, 31 (2), pp. 255–269. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2007.10.003>.
- Bartholomew, J. & Jowers, E. (2011). Physically active academic lessons in elementary children. *Preventive Medicine*, 52 (Supplement 0), pp. 51–54. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.017>.
- Berchtold, N., Castello, N. & Cotman, C. (2010). Exercise and time-dependent benefits to learning and memory. *Neuroscience*, 167 (3), pp. 588–597. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroscience.2010.02.050>.
- Best, J. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30 (4), pp. 331–351. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2010.08.001>.
- Bravo, J. (2011). Simce: Pasado, Presente y futuro del sistema nacional de Evaluación. *Revista de Estudios Públicos*, 123, pp. 189–211.
- Brusseau, T. & Hannon, J. (2015). Impacting Children's Health and Academic Performance through Comprehensive School Physical Activity Programming. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7, pp. 441–450.
- Bull, F. & Bauman, A. (2011). Physical Inactivity: The "Cinderella" Risk Factor for Noncommunicable Disease Prevention. *Journal of Health Communication: International Perspectives*, 16 (sup 2), pp. 13–26.
- Burrows, R., Díaz, E., Sciaraffia, V., Gattas, V., Montoya, A. & Lera, L. (2008). Hábitos de ingesta y actividad física en escolares, según tipo de establecimiento al que asisten. *Revista Médica de Chile*, 136, pp. 53–63.
- Casajus, J., Pueyo, D., Vicente-Rodríguez, G. & González-Agüero, A. (2012). Mejoras de la condición cardiorrespiratoria en jóvenes con síndrome de Down mediante entrenamiento aeróbico: Estudio longitudinal. *Apunts. Medicina de l'Esport*, 47 (174), pp. 49–54. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.apunts.2011.06.003>.
- Cook, I. & Lambert, E. (2005). Relationship between adiposity and pedometer-assessed ambulatory activity in adult, rural African women. *International Journal of Obesity*, 32, pp. 1327–1330.
- Cotman, C. & Berchtold, N. (2002). Exercise: A behavioral intervention to enhance brain health and plasticity. *Trends in Neurosciences*, 25 (6), pp. 295–301. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0166-2236\(02\)02143-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0166-2236(02)02143-4).
- Cuesta-Vargas, A., Paz-Lourido, B. & Rodríguez, A. (2011). Physical fitness profile in adults with intellectual disabilities: Differences between levels of sport practice. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (2), pp. 788–794. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2010.10.023>.
- Daniels, S. (2009). Associations between physical activity, fitness, and academic achievement. *The Journal of Pediatrics*, 155 (6), pp. 914–918. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds.2009.10.022>.
- Darren, E., Warburton, P., Ryan, E. & Roy, J. (2007). Evidence-informed physical activity guidelines for Canadian adults. Canadian Public Health Association. *Applied Physiology Nutrition and Metabolism*, 32, pp. 36–68.
- Davis, C. & Cooper, S. (2011). Fitness, fatness, cognition, behavior, and academic achievement among overweight children: Do cross-sectional associations correspond to exercise trial outcomes? *Preventive Medicine*, 52, (Supplement 0), pp. 65–69. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.020>.
- Demirci, N., Engin, A. & Özmen, A. (2012). The Influence of Physical Activity Level on the Children's Learning Ability of Disabled Children Having Difficulties in Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69 (0), pp. 1572–1578. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.100>.
- Donnelly, J., Greene, J., Gibson, C., Smith, B., Washburn, R., Sullivan, D. & Williams, S. (2009). Physical Activity Across

- the Curriculum (Paac): A randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive Medicine*, 49 (4), pp. 336–341. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.07.022>.
- Donnelly, J. & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, 52, (Supplement 0), pp. 36–42. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.021>.
- Farmer, J., Zhao, X., Van Praag, H., Wodtke, K., Gage, F. & Christie, B. (2004). Effects of voluntary exercise on synaptic plasticity and gene expression in the dentate gyrus of adult male sprague-dawley rats in vivo. *Neuroscience*, 124 (1), pp. 71–79. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroscience.2003.09.029>.
- Felix, B., Bandeira, F. & Lopes, J. (2013). Efetividade de um programa de intervenção com exercícios físicos em cama elástica no controle postural de crianças com Síndrome de Down Effectiveness of an intervention program with trampoline exercises in postural control of children with Down Syndrome. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27 (2), pp. 217–223.
- Gapin, J., Labban, J. & Etnier, J. (2011). The effects of physical activity on attention deficit hyperactivity disorder symptoms: The evidence. *Preventive Medicine*, 52, (Supplement 0), pp. 70–74. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.022>.
- Gómez-Pinilla, F. (2011). The combined effects of exercise and foods in preventing neurological and cognitive disorders. *Preventive Medicine*, 52 (Supplement 0), pp. 75–80. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.023>.
- Griesbach, G., Hovda, D., Molteni, R., Wu, A. & Gómez-Pinilla, F. (2004). Voluntary exercise following traumatic brain injury: Brain-derived neurotrophic factor upregulation and recovery of function. *Neuroscience*, 125 (1), pp. 129–139. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroscience.2004.01.030>.
- Harrington, S. (2013). Relationships of objectively measured physical activity and sleep with BMI and academic outcomes in 8-year-old children. *Applied Nursing Research*, 26 (2), pp. 63–70. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.apnr.2013.02.001>.
- Hillman, C., Kamijo, K. & Scudder, M. (2011). A review of chronic and acute physical activity participation on neuroelectric measures of brain health and cognition during childhood. *Preventive Medicine*, 52 (Supplement 0), pp. 21–28. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.024>.
- Howie, E. & Pate, R. (2012). Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective. *Journal of Sport and Health Science*, 1 (3), pp. 160–169. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jshs.2012.09.003>.
- Kibbe, D., Hackett, J., Hurley, M., McFarland, A. Schubert, K., Schultz, A. & Harris, S. (2011). Ten Years of TAKE 10!®: Integrating physical activity with academic concepts in elementary school classrooms. *Preventive Medicine*, 52 (Supplement 0), pp. 43–50. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.025>.
- Kwak, L., Kremers, S., Bergman, P., Ruiz, J., Rizzo, N. & Sjöström, M. (2009). Associations between Physical Activity, Fitness, and Academic Achievement. *The Journal of Pediatrics*, 155 (6), pp. 914–918. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds.2009.06.019>.
- Lambourne, K., Hansen, D., Szabo, A., Lee, J., Herrmann, S. & Donnelly, J. (2013). Indirect and direct relations between aerobic fitness, physical activity, and academic achievement in elementary school students. *Mental Health and Physical Activity*, 6 (3), pp. 165–171. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.mhpa.2013.06.002>.
- Lin, H. & Wuang, Y. (2012). Strength and agility training in adolescents with Down syndrome: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities*, 33 (6), pp. 2236–2244. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2012.06.017>.
- Mahar, M. (2011). Impact of short bouts of physical activity on attention-to-task in



- elementary school children. *Preventive Medicine*, 52 (Supplement 0), pp. 60–64. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.026>.
- McKay, S. & Angulo-Barroso, R. (2006). Longitudinal assessment of leg motor activity and sleep patterns in infants with and without Down syndrome. *Infant Behavior and Development*, 29 (2), pp. 153–168. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2005.09.004>.
- Meir, L. (2007). Quality Physical Intervention Activity for Persons with Down Syndrome. *The Scientific World Journal*, 7, pp. 7–19.
- Mendonça, G., Pereira, F. & Fernhall, B. (2011). Cardiac autonomic function during submaximal treadmill exercise in adults with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (2), pp. 532–539. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.028>.
- Mineduc (2011a). *Informe de resultados de educación física Simce*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Mineduc (2011b). *Orientaciones para la medición del Simce*. Santiago de Chile: Mineduc. Recuperado de: http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Folleto_de_Orientaciones_SIMCE_2011_8vo_Basico.pdf.
- Minsal (2009). *Encuesta Nacional de Salud*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Minsal (2010). *Encuesta Nacional de Salud*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Montero, J. (2008). La neuro-fenomenología: Una reflexión sobre las metodologías en primera persona en el estudio de la conciencia. *Universitas Philosophica*, 51, pp. 115–140.
- Morabia, A. & Costanza, M. (2011). Physical activity or academic achievement? Both! *Preventive Medicine*, 52 (Supplement 0), pp. 1–2. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.05.009>.
- Mosso, C., Santander, P., Pettinelli, P., Valdés, M., Celis, M., Espejo, F. & Sepúlveda, F. (2011). Evaluación de una intervención en actividad física en niños con síndrome de Down. *Revista Chilena de Pediatría*, 82 (4), pp. 311–318.
- Navarro-Aburto, B. & Osses, S. (2015a). Hacia un paradigma de la actividad física como elemento articulador entre la salud y el aprendizaje. *Revista Salud Pública de México*, 57, pp. 3–4.
- Navarro-Aburto, B. & Osses, S. (2015b). Neurociencias y actividad física: Una nueva perspectiva en el contexto Educativo. *Revista Médica de Chile*, 143, pp. 950–951.
- Nocon, M., Hiemann, T., Müller-Riemenschneider, F., Thalau, F., Roll, S. & Willich, S. (2008). Association of physical activity with all-cause and cardiovascular mortality: A systematic review and meta-analysis. *European Journal of Cardiovascular Prevention & Rehabilitation*, 15 (3), pp. 239–246.
- OMS (2002a). *Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud*. 57ª Asamblea Mundial de la Salud. Resoluciones y decisiones, anexos. Resolución WHA57.17. *Informe sobre la salud en el mundo 2002: Reducir los riesgos y promover una vida sana*. Organización Mundial de la Salud, Ginebra, Suiza.
- OMS (2002b). *Informe sobre la salud en el mundo 2002*, Ginebra, Suiza.
- OMS (2004). *The global burden of disease, Department of Health Statistics and Informatics in the Information, evidence and research cluster of the World Health Organization*. Ginebra: World Health Organization.
- OMS (2007). *A guide for population-based approaches to increasing levels of physical activity: Implementation of the WHO Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- OMS (2009). *Global Health Risks Mortality and burden of disease attributable to selected major risks*. Department of Health Statistics and Informatics in the Information, Evidence and Research Cluster of the World Health Organization. Ginebra: World Health Organization.
- OMS (2013). *Organización Mundial de la Salud. Estrategia mundial sobre régimen*

- alimentario, actividad física y salud. Recuperado de: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>.
- OMS (ed.) (2005). *Preventing Chronic Diseases. A Vital Investment: WHO Global Report*. Ginebra: OMS.
- Ordóñez, J. & Rosety-Rodríguez, M. (2007). Regular exercise attenuated lipid peroxidation in adolescents with Down's syndrome. *Clinical Biochemistry*, 40 (1-2), pp. 141-142. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.clinbiochem.2006.09.013>.
- Phillips, D., Hannon, J. & Castelli, D. (2015). Effects of Vigorous Intensity Physical Activity on Mathematics Test Performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, pp. 346-362.
- Pirrie, A. & Lodewyk, K. (2012). Investigating links between moderate-to-vigorous physical activity and cognitive performance in elementary school students. *Mental Health and Physical Activity*, 5 (1), pp. 93-98. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.mhpa.2012.04.001>.
- Pitetti, K., Baynard, T. & Agiovlasitis, S. (2013). Children and adolescents with Down syndrome, physical fitness and physical activity. *Journal of Sport and Health Science*, 2 (1), pp. 47-57. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jshs.2012.10.004>.
- Rasberry, C., Lee, S., Robin, L., Laris, B., Russell, L., Coyle, K. & Nihiser, A. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52, (Supplement 0), pp. 10-20. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.027>.
- Romero, R. & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10, pp. 347-356.
- Shields, N. Taylor, N. & Dodd, K. (2008). Effects of a Community-Based Progressive Resistance Training Program on Muscle Performance and Physical Function in Adults With Down Syndrome: A Randomized Controlled Trial. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 89 (7), pp. 1215-1220. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.apmr.2007.11.056>.
- Sofia, S. Capalboa, A., Cesaria, F., Abbatea, R. & Gensini, G. (2008). Physical activity during leisure time and primary prevention of coronary heart disease: an updated meta-analysis of cohort studies. *European Journal of Cardiovascular Prevention and Rehabilitation*, 15, pp. 247-257.
- Spitzer, U. & Hollmann, W. (2013). Experimental observations of the effects of physical exercise on attention, academic and prosocial performance in school settings. *Trends in Neuroscience and Education*, 2 (1), pp. 1-6. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tine.2013.03.002>.
- Steyn, K., Sliwa, K., Hawken, S., Commerford, P., Onen, CH., Damasceno, A. (...) Yusuf, S. (2005). Risk Factors Associated With Myocardial Infarction in Africa: The Interheart Africa study. *American Heart Association*, 112, pp. 3554-3561.
- Tomprowski, P., Lambourne, K. & Okumura, M. (2011). Physical activity interventions and children's mental function: An introduction and overview. *Preventive Medicine*, 52 (Supplement 0), pp. 3-9. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.028>.
- Trejo, P., Jasso, S., Mollinedo, F. & Lugo, L. (2012). Relación entre actividad física y obesidad en escolares. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 28, pp. 34-41.
- Van Dusen, D., Kelder, S., Kohl, H., Ranjit, N. & Perry, C. (2011). Associations of Physical Fitness and Academic Performance Among Schoolchildren. *Journal of School Health*, 81, pp. 733-740.
- Vélez van Meerbeke, A. & Roa-González, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8, pp. 24-32.
- Warburton, D., Charlesworth, S., Ivey, A., Nettlefold, L. & Bredin, S. (2010). A systematic review of the evidence for Canada's Physical Activity Guidelines for Adults. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 39, pp. 3-11. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3583166/>



Referencia para citar este artículo: Jarpa-Arriagada, C. G. & Rodríguez-Garcés, C. (2017). Segmentación y Exclusión en Chile: El caso de los Jóvenes Primera Generación en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 327-343.

Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los Jóvenes Primera Generación en Educación Superior*

CARMEN GLORIA JARPA-ARRIAGADA**
Profesora Universidad del Bío-Bío, Chile.

CARLOS RODRÍGUEZ-GARCÉS***
Profesor Universidad del Bío-Bío, Chile.

Artículo recibido en marzo 28 de 2016; artículo aceptado en junio 10 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *Haciendo uso de bases de datos históricas del Proceso de Admisión a la Educación Superior en Chile, mediante un análisis estadístico inferencial y comparativo, este artículo tiene como objetivo analizar a estudiantes “Primera Generación” y sus elecciones profesionales, contrastándolo con el estudiante “Continuista”. Los principales hallazgos informan sobre la existencia de atributos y comportamientos diferenciales del estudiante “Primera Generación” respecto del alumno “Continuista”, dando cuenta de la persistencia de procesos de exclusión y segregación que se manifiestan en una elección profesional fuertemente condicionada por el habitus que reproduce desigualdades y limita las aspiraciones a un conjunto restringido de opciones. Este escenario pone en cuestión el real ejercicio de la opción vocacional así como la mayor democratización e inclusión de un sistema de educación superior masificado y diversificado.*

Palabras clave: Enseñanza superior, estudiante universitario, exclusión social, derecho a la educación, acceso a la educación (Tesauro de Educación de la Unesco).

Palabras clave autores: Primera generación, elección de carrera, exclusión, segmentación educacional, capital cultural, habitus.

Segmentation and exclusion in Chile: The case of first generation young people in higher education

• **Abstract (analytical):** *Using historical databases that contain statistics on higher education admissions in Chile, this article uses an inferential and comparative statistical analysis to analyze “first generation” university students and their career choices, contrasting with “continuous generation” students, whose parents and/or grandparents also went to university. The main findings of this report the existence of differential attributes and behaviors of “first generation” students compared to the “continuous generation” students, demonstrating the persistence of exclusion and segregation processes that manifest themselves in professional choices that are highly conditioned*

* Este artículo corto (Área: Educación. Subárea: Educación Superior) forma parte del Proyecto de Investigación: Estudiantes primera generación en Educación Superior: Tensiones entre el acceso, la equidad y la permanencia, financiado por la Universidad del Bío-Bío para el periodo marzo 2015-marzo 2017 con el código Diubb 152424 4/R.

** Asistente Social, Licenciada en Educación, Magíster en Familia, © Doctora en Ciencias de la Educación. Académica Departamento de Ciencias Sociales, Universidad del Bío-Bío. Correo electrónico: cjarpa@ubiobio.cl

*** Asistente Social, Doctor por la Universidad de Barcelona; Director del Centro de Investigación Cidcie, Académico del Departamento de Ciencias Sociales en la Universidad del Bío-Bío. Correo electrónico: carlosro@ubiobio.cl



by the habitus that reproduces inequalities and limits aspirations to a restricted set of options. This scenario calls into question the actual exercise of making vocational choices and the increased democratization and inclusion of a mass and diversified higher education system.

Key words: Higher education, college student, social exclusion, right of education, access to education (Unesco Education Thesaurus).

Author's key words: First generation, career choice, exclusion, educational segmentation, cultural capital, habitus.

Segmentação e exclusão no Chile: O caso dos jovens primeira geração em educação superior

• **Resumo (analítico):** Usando bases de dados históricos de admissão ao ensino superior no Chile por meio de uma análise estatística inferencial e comparativa, este artigo tem por objetivo analisar os alunos de primeira geração e suas escolhas de carreira, contrastando com os alunos veteranos. As principais conclusões do relatório informam a existência de atributos e comportamentos diferentes do estudante “Primeira Geração” em relação ao aluno veterano, percebendo a persistência de processos de exclusão e segregação que se manifestam em uma escolha de profissionais altamente condicionada pelo habitus que reproduz as desigualdades e aspirações limitadas a um conjunto restrito de opções. Este cenário põe em questão o real exercício da escolha profissional assim como da maior democratização e inclusão de um sistema de ensino superior massificado e diversificado.

Palavras-chave: Ensino superior, estudante universitário, a exclusão social, direito à educação, acesso à educação (Thesaurus da Educação da Unesco).

Palavras do autor: Primeira Geração, a escolha da carreira, exclusão, segmentação educacional, capital cultural, habitus.

-1. Introducción. -2. Elección de carrera en estudiantes Primera Generación. -3. Método. -4. Resultados. -5. Consideraciones finales. -Lista de referencias

1. Introducción

En Chile, el acceso a la educación superior ha experimentado un gran crecimiento (Acuña, 2012; Cox, 2012; Espinoza & González-Fiegehen, 2011; 2015; Olavarria & Allende, 2013). Al año 2015, existe 1.234.380 estudiantes cursando estudios superiores, de los cuales el 57,6% corresponde a educación universitaria (Cned, 2015), alcanzando históricas cuotas de cobertura para la población de 19 a 24 años, cercanas al 38% (Ministerio de Desarrollo Social, 2015). Esta ampliación presenta una realidad dual: por un lado, como política pública reconoce la “universalización” de la educación superior en tanto logro positivo; por otro lado, adquiere ribetes negativos por la masificación imbricada con la mercadización (Brunner & Uribe, 2007) de nuestra educación terciaria. En efecto, la introducción de lógicas de mercado ha generado un alto grado de endeudamiento dado que la expansión de la demanda consolidó

un modelo de financiamiento ligado al mayor aporte de los propios jóvenes y sus familias a través del crédito. De esta manera, el sistema de educación superior en su generalidad se sustenta con base al aporte privado a través del pago de arancel que realizan los propios estudiantes. Controversialmente, este pago por parte de las familias se estima una medida de política progresiva en Educación Superior, argumentando que el involucramiento de los actores, en este caso los estudiantes y sus familias, contribuye a mejorar la calidad y a gestionar mejor los servicios educativos.

Resulta irrefutable que la ampliación en el acceso ha alcanzado a los jóvenes que anteriormente se encontraban excluidos (Espinoza & González-Fiegehen, 2011, Espinoza, 2013, Espinoza & González-Fiegehen, 2015), produciendo una mayor diversificación del perfil del estudiante y dando espacio a la irrupción de un nuevo sujeto denominado “Primera Generación”, que

corresponde a aquel que ingresa a la Educación Superior sin que sus padres lo hayan logrado (Castillo & Cabezas, 2010, Jehangir, 2013, Thomas & Quinn, 2007). Este segmento ha experimentado un crecimiento paulatino y en la actualidad del total de matrícula que accede a primer año en alguna carrera universitaria, alrededor de un 70% son estudiantes “Primera Generación” (Consejo Superior de Educación, 2007).

En este escenario nos preguntamos, ¿las elecciones vocacionales de los jóvenes “Primera Generación” se rigen por la libertad o están condicionadas por su capital cultural? Ya en el año 2009 se afirmaba que los estudiantes socioeconómicamente más vulnerables presentaban claras desventajas en el camino hacia la Educación Superior (OECD, 2009a). Asimismo, otros estudios chilenos han evidenciado que la “libertad” de elección en los jóvenes provenientes de los sectores más vulnerables de la sociedad chilena está influido por variables como resultados PSU, ingreso familiar, nivel educativo de los padres, en especial de la madre; dependencia del establecimiento educacional de origen, nivel de logro alcanzado en pruebas estandarizadas como el Simce, entre otros (Blanco & Meneses, 2011; Contreras, Corbalán & Redondo, 2007; García-Huidobro, 2007; Koljatic & Silva, 2010; Pelegrina, Linares & Casanova, 2002). El sistema de educación superior se ha democratizado en el acceso, sin embargo, la expansión ha seguido una lógica de segmentación social en términos de tipo de institución y programa. Este escenario no solo cuestiona la libertad de elección como premisa del modelo con lógica de mercado, sino que demuestra que está seriamente condicionada o derechamente se constituye en una falacia, con excepción de quienes provienen de los grupos más aventajados desde una perspectiva social o económica (Rodríguez, 2012).

En consecuencia, dado que las elecciones vocacionales realizadas por los estudiantes está condicionada por un conjunto de factores que exceden de aquellos meramente académicos, el propósito de este artículo es configurar el comportamiento que evidencian en el proceso de elección de carrera los estudiantes “Primera

Generación”, dando cuenta de sus atributos distintivos y opciones diferenciales respecto del conglomerado estudiante “Continuista”.

El artículo está organizado en cuatro secciones. En la primera sección develamos el marco de referencia adoptado como encuadre analítico-comprensivo del fenómeno estudiado. Luego, se describe el método empleado, dando cuenta del diseño, los participantes y el procedimiento empleado. En el tercer apartado exponemos los principales resultados, enfocándonos en las variables estudiadas y, en la última sección, presentamos nuestras consideraciones finales.

2. Elección de carrera en estudiantes Primera Generación

Actualmente, 6 de cada 10 jóvenes que participan del proceso de selección universitario son “Primera Generación”. De los jóvenes que no rinden la Prueba de Selección Universitaria (PSU) habiéndola inscrito, un 80% pertenece a este conglomerado y, de cada 100 de ellos, sólo 18 se matriculan en una universidad selectiva, en comparación a los 44 que lo hacen en el segmento estudiante “Continuista” (Rodríguez-Garcés & Jarpa-Arriagada, 2015b).

El estudiante “Continuista” corresponde a aquel cuyos padres accedieron a educación superior, hayan o no completado sus estudios. Al distinguir entre estudiante “Primera Generación” y “Continuista” incorporamos la noción de capital cultural en el sentido que le otorga Bourdieu, es decir, el conjunto de competencias culturales o lingüísticas que se heredan en el proceso de socialización y que están directamente relacionadas con el ámbito familiar de clase. Subrayamos, de esta manera, la imbricación entre la familia y las instituciones escolares que son las que aportan el capital académico, como una variante del capital cultural, asociado al arbitrario educativo o curriculum escolar (Bourdieu, 2006; Bourdieu & Passeron, 1998). Se suma al capital cultural y académico el capital social, que devela la importancia de las relaciones o contactos sociales como un entramado de conexiones necesarias para el re-enclasmiento (Bourdieu,

2006). La concomitancia entre el capital cultural, académico y social se expresa en la potencia que adquieren como constituyentes del *habitus* y de las estrategias de reproducción social encaminadas a separar y distinguir a los herederos de un capital cultural ya apropiado de los que no han podido acceder en equivalente tipo y cantidad.

Nuestro análisis contempla tres entidades teóricas superpuestas: exclusión, segregación y elección de carrera. Entendemos la exclusión como un proceso de acumulación histórica, opuesto a la noción de un simple acontecimiento. Así, no cabe hablar de estudiantes en riesgo de exclusión, sino de condiciones sociales y educativas que representan para los “Primera Generación” un contexto de riesgo y de vulnerabilidad para acceder a la universidad (Muñoz, González & Domínguez, 2009), perseverar y titularse. Por consiguiente, el fenómeno de exclusión evidenciado en este conglomerado se configura en un difuso recorrido entre la implementación de políticas de inclusión para el acceso y la exclusión como una manifestación multifactorial de la reproducción social asociada a diferencias socioeconómicas, de capital cultural (Giraldo-Zuluaga, 2015), y a componentes de carácter institucional.

En el análisis de la exclusión advertimos una configuración paradójica entre dos aspectos: (i) una política de inclusión que otorga gratuidad en la inscripción de la PSU, que tiene cobertura casi universal y se implementa para evitar que el coste económico se constituya en un obstáculo inicial; y (ii) una peculiar manifestación de la exclusión, expresada en “autoexclusión” anticipada a la selección, esto es, una cantidad significativa de jóvenes no rinde el test, a pesar de haberlo inscrito. Entonces, el dispositivo conceptual inclusión/exclusión constituye expresión de la trayectoria educativa de los estudiantes “Primera Generación”. Una explicación teórica es la segregación educacional.

El estudio de la segregación educacional en nuestro país adquiere relevancia, tanto por la evidencia internacional entregada por la Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económicos (OECD, 2004; 2009b; 2013), como por diversos estudios locales (Bellei, 2013; Carrasco et al., 2014; Flores & Carrasco, 2013; Ruffinelli & Guerrero, 2009; Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2010), que confirman a Chile como uno de los países cuyo sistema educativo es de los más segregados del mundo. Esta segmentación según el origen de clase se originaría a partir de la reforma educativa de los años ochenta que establece un nuevo modelo de financiamiento (voucher) con enfoque de mercado. Fraccionamiento que aún siendo tendencia histórica, se profundizó pos-dictadura con ocasión de reformas que persistieron en igual lógica (García-Huidobro, 2007). El co-pago en los colegios es su ejemplo paradigmático. Para complementar el estructural déficit de financiamiento en la educación chilena se instala como mecanismo de aporte por parte de las familias. Este componente profundiza la segmentación mediante la migración de las clases medias hacia la oferta privada, ahora subvencionada por el Estado, en la búsqueda de una fuente de distinción y movilidad social basada en la composición social del establecimiento educacional (Carrasco et al., 2014). De esta manera, la introducción de lógicas económicas se convierte en un componente más del fenómeno de la exclusión social, en un escenario de intenso menoscabo de los fundamentos esenciales de la ciudadanía (Giraldo-Zuluaga, 2015). A nivel de educación superior el sistema se ha masificado, diversificado y privatizado, consolidando la segregación social, económica y cultural que nos mantiene como uno de los países más desiguales dentro del concierto de la OECD. En consecuencia, el espacio universitario no sería más que la reproducción social de mecanismos de diferenciación y segmentación asociados a la pertenencia a una determinada clase social.

La segregación opera a través de mecanismos de concentración de estudiantes por rendimiento, nivel socioeconómico, residencia o clase social. Es un fenómeno colectivo, complejo y multifactorial, resultado de decisiones racionales de diferentes agentes, principalmente familia y escuela, quienes no logran dilucidar las consecuencias o efectos

agregados de sus propias acciones, tales como la pérdida de cohesión social (Elacqua & Santos, 2013). En el espacio de la educación superior esta segmentación se expresa en la selectividad, en las barreras de acceso, de permanencia y de eficiencia terminal, en la concentración de estudiantes vulnerables en determinadas carreras, habitualmente de bajo status y retorno económico; en fin, se nutre la reproducción de las diferencias sociales que logra eclipsar la promesa de la movilidad social o re-enclasmamiento para Bourdieu.

Respecto de la elección de carrera, esta operaría para el estudiante “Primera Generación” bajo el principio de la conformidad, en tanto *habitus* subyacente a su segmento social (Bourdieu, 2006). En suma, el *habitus* determina ciertas prácticas sociales que configuran estilos de vida y “gustos” propios de cada clase social. Como uno de los elementos cruciales en el *habitus* es el capital académico, los jóvenes de exiguo capital cultural tienen gustos y elecciones que se ajustan a lo necesario, útil o disponible. Extrapolando el principio de la conformidad a la elección de carrera, investigaciones realizadas en Chile señalan que la segregación escolar limita la “libre elección” por la vía de las restricciones económicas, la inequidad de la oferta educativa, las preferencias educacionales de las familias por mediación del *habitus* con su fuerte presencia de capital cultural (Flores & Carrasco, 2013; Raczyński, 2010).

Por consiguiente, si de elecciones de naturaleza educativa se trata (de escuela, de carrera universitaria), el sistema educativo chileno discrimina visiblemente en favor de los sectores de mayores ingresos, siendo quienes ejercen más genuinamente la “libertad de elección”. En tanto, son los estudiantes más vulnerables, social y económicamente, los que experimentan las mayores desventajas en su camino hacia la educación superior (OECD, 2009b). Es más, incluso en universidades que han implementado cupos de equidad vía programas de acción afirmativa, las dificultades económicas de quienes hacen uso de estas vacantes tienen un mayor predominio en la elección de carrera. Aparentemente, los programas de acción afirmativa llevan a los

estudiantes a realizar un ajuste de expectativas, aceptando un cupo en alguno de los programas ofrecidos, aunque no sea de su preferencia (Carrasco, Zúñiga & Espinoza, 2014; Flores & Carrasco, 2013). En definitiva, si de preferencias o elecciones de carrera se trata, para los jóvenes “Primera Generación”, estas dependen de las restricciones a la base del mismo acto de elección, ya sea por capital cultural, social o económico. De esta manera, la concomitancia entre exclusión, segregación y elección, reafirma la vigencia de las ideas propuestas por Bourdieu y demostrando su aplicación para explicar las elecciones profesionales.

3. Método

Diseño:

Se utilizan las bases de datos históricas de los procesos del Sistema Único de Admisión a la Educación Superior (SUA), de los años 2000 a 2015. Estas bases poblacionales, oficiales y públicas son proporcionadas por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (Demre), organismo que administra los procesos de admisión vía Prueba de Selección Universitaria (PSU), en Chile.

Con estas fuentes secundarias oficiales se analiza estadísticamente, en términos descriptivos e inferenciales, el comportamiento que tienen los conglomerados “Primera Generación” y “Continuista” en las distintas fases del proceso único de admisión a las universidades chilenas (inscripción, rendición, resultados, postulación y matrícula).

En razón de su finalidad comparativa, los contingentes “Continuista” y “Primera Generación” fueron definidos y segmentados conforme la presencia/ausencia de estudios superiores por parte de alguno de sus progenitores como atributo distintivo del capital cultural del estudiante, con independencia de que sus padres hayan o no concluido efectivamente dichos estudios. La información de los niveles educativos parentales, parte constituyente de la base de caracterización del postulante para cada uno de los años del proceso de admisión universitario, una vez recategorizada y definida en términos de presencia/ausencia, fue anidada

a las bases de datos de Resultados PSU y Postulación. Ello permitió caracterizar los perfiles diferenciados de ambos conglomerados en términos de logro en la batería de test, así como sus distintivas elecciones profesionales.

Con base a los objetivos perseguidos, la información de “Continuistas” y “Primera Generación” son reducidas a índices resumen como porcentajes y medias, los cuales son representados mediante gráficos y tablas de contingencia.

Participantes:

Las bases de datos históricas del Sistema Único de Admisión (SUA) son registros poblacionales que contemplan la totalidad de estudiantes que, habiendo egresado de la educación secundaria, buscan acceder a la educación universitaria de carácter selectiva. Al 2015, se registró la participación de 283.080 estudiantes, de los cuales el 72% (203.930) eran de la promoción del año. Postulantes que buscan hacerse de una vacante para una oferta de 1423 programas impartidos por 33 Universidades (25 universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (Cruch) y 8 Universidades privadas), que suscriben al SUA.

En términos de atributos distintivos y tomando como referencia el año 2015, se trata de una población con una leve mayor presencia de mujeres (52%), en su mayoría recientemente egresados de la enseñanza media (72%), que pertenecen a la Rama Científico-Humanista Diurna (aproximadamente 60%), y en términos de dependencia, un tercio egresó de establecimientos de carácter público.

Instrumento y procedimiento:

En su perspectiva longitudinal, las bases de datos contienen diversa información del alumno postulante al SUA. Así, para cada año se organiza información en diversas bases de datos que contemplan atributos sociofamiliares y educativos del postulante, los puntajes obtenidos en las distintas pruebas de admisión, así como los resultados de sus postulaciones y, por último, la información sobre sí hizo efectiva su matrícula y en qué programa. Junto con realizar la exploración preliminar de los datos,

se configuraron en razón del atributo educativo parental (estudios de educación superior), los conglomerados “Primera Generación” y “Continuista”.

Con base en estas tipologías, se establecen comparativamente los atributos estadísticamente distintivos en los diversos hitos del proceso de admisión universitaria, en particular el nivel de logro alcanzado en los test PSU y la elección profesional efectuada. Ello con el fin de identificar los eventuales problemas de inclusión y condicionantes de sesgo estructural que evidenciaría la elección profesional, específicamente, en su componente vocacional.

4. Resultados

Los datos informan (Tabla 1) que en el año 2015 se inscribieron para participar del proceso de admisión cerca de 280 mil estudiantes, en su mayor parte (72%) pertenecientes a la promoción del mismo año. Del contingente de estudiantes recientemente egresados de la enseñanza secundaria, un 98,6% inscribe la PSU. Un conjunto de medidas de política educativa pro inclusión implementadas por el Estado de Chile han hecho de este test un instrumento de aplicación prácticamente universal, convirtiéndolo en un rito naturalizado y habitual que se cumple finalizada la enseñanza secundaria. Dichas medidas han venido a revertir la constante merma de estudiantes inscritos que para el año 2000 apenas alcanzaba al 66,3% de la promoción del año.

Tabla 1. Procesos de selección universitaria, año 2000 y 2015.

		2000 % (N)	2015 % (N)
Rinden PSU	-		
	Primera		
	Generación		
	Continuista		
-	General	96,1 (94.038)	84,6 (139.239)
-		97,5 (64.094)	93,7 (90.822)
-		96,5 (165.908)	87,4 (247.291)
Seleccionados	-		
	Primera		
	Generación		
	Continuista		
-	General	21,5 (20.243)	26,6 (37.106)
-		40,9 (26.260)	53,8 (48.846)
-		29,1 (48.275)	39,5 (97.620)
Inscriben PSU (N)		171.921	283.080

Fuente: Demre, (2015) años respectivos. Elaboración propia.

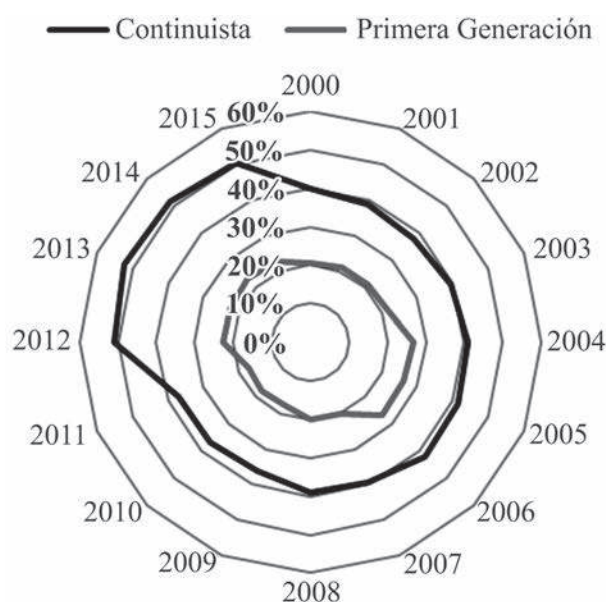
A pesar de la implementación de un subsidio destinado a financiar el costo total de rendición de la PSU a través de becas y dirigido a estudiantes de la promoción del año, persiste una importante proporción de estudiantes que, habiendo inscrito la PSU, no la rinde. Cifra que para el año 2015 alcanza a un 13,5% de los estudiantes; de estos, el 80% son quienes buscan ser “Primera Generación”. Por tanto, si bien actualmente el coste no debería constituir un impedimento para rendir la PSU, observamos un fenómeno de “autoexclusión” por razones que ya no son atribuibles al costo. A esta tasa de “autoexcluidos” del conglomerado socioeconómicamente más vulnerable se suman las diferencias en cuanto a puntaje obtenido en las pruebas de admisión que les imposibilita ser seleccionado en alguna de las vacantes ofrecidas por el sistema universitario de carácter selectivo, o bien, habiendo traspasado las barreras de acceso se incorporan en instituciones y programas de menor calidad o prestigio social. Al año 2015, tan solo un 26,6% de los estudiantes Primera Generación concluían el proceso de admisión exitosamente haciéndose de un cupo en la oferta universitaria selectiva, cifra que para el caso del alumno Continuista fue de un 53,8%. Estas diferenciales tasas dan cuenta del sesgo por variables no estrictamente académicas que tiene el sistema de admisión universitario, discriminación de clase que con

ciertas oscilaciones constituye una tendencia histórica.

A nivel general y con independencia relativa del año analizado, tal como informa el Grafico 1, alrededor de un tercio de quienes participan de los procesos de admisión terminan siendo seleccionados en algún programa universitario de la oferta adscrita al Sistema Único de Admisión (SUA). No obstante, se observan desiguales comportamientos al momento de comparar con base al perfil sociocultural del alumno postulante. En efecto, del total de alumnos que buscan ser “Primera Generación”, tan solo un 21% en promedio logra ser admitido en alguna de las vacantes ofrecidas, cifra que para el estudiante “Continuista” llega a un 42%. Dicha representación aparece desproporcionada al considerar que los procesos de selección vía PSU están alineados al curriculum escolar, el cual, en teoría, es entregado homogéneamente a todos los estudiantes. El puntaje obtenido en la PSU debería ser un reflejo del nivel de aprovechamiento que el alumno hizo del curriculum durante su trayectoria escolar en la enseñanza secundaria, sin embargo, los sesgos de selección evidencian las debilidades del sistema escolar para equiparar los hándicaps de origen del estudiantado y expresa los desiguales niveles de cobertura que se logran, según el tipo de enseñanza y el tipo de establecimiento al que el estudiante tuvo acceso.

Ciertamente, los diferenciales niveles de selectividad que alcanzan el estudiante “Primera Generación” y “Continuista” en las pruebas de admisión universitaria son el reflejo de los problemas de calidad del sistema educativo chileno. El Gráfico 1 muestra las desigualdades en las proporciones de ambos conglomerados que terminan haciéndose de una vacante en los últimos quince años (2000-2015) y constata la tendencia histórica del sesgo de selección. Sesgo que ha sido profusamente evidenciado por las evaluaciones de organismos nacionales e internacionales a través de sus test estandarizados, tales como Timms, Pisa y Simce. Los alumnos “Primera Generación” no tan solo registran una menor probabilidad de ser seleccionados en alguna de las vacantes ofrecidas por el sistema sino que además, a la luz de los datos (Gráfico N° 1), esta brecha se ha profundizado desde el 2012. Al año 2015, de cada dos alumnos “Continuistas” uno es seleccionado (50%), mientras que en su par “Primera Generación” esta cifra es de sólo 23%. Al inicio del periodo analizado (año 2000), estas proporciones eran del orden del 40% y 21%, respectivamente.

Gráfico 1. Postulantes Primera Generación y Continuistas seleccionados por los procesos de admisión universitaria, según año.



Fuente: DEMRE, años respectivos. Elab. propia.

Los estudiantes “Primera Generación” seleccionados vía PSU a diferencia del “Continuista” provienen de familias de bajo capital social y cultural, no obstante, tienden a exhibir ajustados y homogéneos itinerarios educativos, en lo que a rendimiento escolar se refiere. No se observan significativas diferencias en los niveles de desempeño escolar entre ambos conglomerados; los índices NEM y Ranking informarían, en teoría, que los alumnos seleccionados son estudiantes de buen rendimiento escolar y con un adecuado aprovechamiento del curriculum secundario. Inferencia que se debe tomar con cautela toda vez que la evidencia informa de los diferenciales niveles de exigencia y la escasa profundidad de la cobertura curricular a la que han sido expuestos. Prueba de ello, es que la PSU resulta un obstáculo complejo de sortear para el estudiante “Primera Generación”, quien no logra refrendar coherentemente en ella el “buen” desempeño exhibido en su trayectoria escolar por la enseñanza secundaria (Sies, 2014a, 2014b).

En efecto, los establecimientos educacionales en Chile exhiben diferenciadas políticas evaluativas lo que ocasiona que el índice NEM -que traduce el desempeño escolar de un estudiante durante la educación secundaria- correlacione deficientemente con los niveles de logro alcanzados en evaluaciones externas estandarizadas tales como la PSU, en especial, cuando de alumnos de menor nivel socioeconómico o capital cultural se trata (Rodríguez-Garcés & Jarpa-Arriagada, 2015a). Por otra parte, la cobertura curricular que el docente logra completar dentro del año escolar en una asignatura determinada, está fuertemente influenciada por las condiciones del aula y las características estructurales del sistema educativo. Bajo condiciones de educabilidad complejas, dar cobertura al curriculum con los niveles de profundidad requeridos se constituye en una tarea difícil de cumplir. Son precisamente los colegios municipales y los establecimientos que atienden alumnos de bajo nivel socioeconómico quienes registran mayores dificultades (Rodríguez, Castillo, & Saavedra, 2015).

Tabla 2. Perfil del postulante seleccionado Primera Generación y Continuista (%).

Seleccionados	Primera Generación	Alumno Continuista
A. Colegios HC-D	75.1	93.3
A. Colegios PP	2.2	32.2
A. Colegios NSE bajo y medio-bajo	42.1	10.2
A. sobre 650 PSU	8.7	24.6
A. bajo 500 PSU	12.9	5.6
A. 10% Ranking (sobre 700)	30.7	29.5
A. NEM sobre 650	28.6	32.4
A. carrera alta selectividad	2.8	10.5
A. carrera baja selectividad	16.3	9.7

Nota: A.=Alumno; HC-D=Humanista Científico Diurno; PP=Particular Pagado; PSU=Prueba de Selección Universitaria; NEM= Notas de Enseñanza Media; NSE= Nivel socioeconómico.

Fuente: Demre, 2015. Elaboración propia.

Respecto de los atributos basales de los postulantes seleccionados con base a su condición de “Primera Generación” o “Continuista”, encontramos que estos últimos provienen casi en exclusividad de colegios Humanista Científico Diurnos (HC-D) (93,3%), proporción que en su par “Primera Generación” llega solo al 75%. La Rama HC-D, orgánicamente orientada a la continuidad de estudios, es hegemónica en la generalidad del sistema, siendo elección educativa preferencial de los alumnos provenientes de los sectores de mayores ingresos. Por otra parte, de los alumnos “Primera Generación” seleccionados, un 25% proviene de una modalidad distinta a la HC-D. Específicamente, han cursado la enseñanza media en colegios Técnico-profesionales, los cuales orientan su formación hacia el mundo del trabajo. Lo anterior, si bien no les inhabilita para la continuidad de estudios, hace del acceso y permanencia en el sistema universitario una tarea más compleja.

El estudiante “Primera Generación” proviene principalmente de colegios subsidiados por el Estado, sea de naturaleza pública o privada (97,8%), pertenecientes a los segmentos socioeconómicos de menores ingresos. El 42,1% cursó su enseñanza media en colegios donde el alumnado se caracterizaba por tener padres que no completaron la enseñanza media, registrando una escolaridad que en promedio no supera los 10 años de estudio; pertenecen, además, a familias de bajos ingresos con rentas

del hogar que no superan los 472 U\$ aprox., y a escuelas donde más del 50% del alumnado se encuentra en condición de vulnerabilidad social. Este perfil dista significativamente del alumno Continuista, el cual se define respecto de sus atributos socioeducativos como un estudiante que proviene mayoritariamente de colegios particulares pagados (32,2%) y que tan solo en un 10,2% desarrolló su enseñanza media en establecimientos que atienden alumnos de bajo nivel socioeconómico y educativo de los padres.

La educación, en cuanto atributo de movilidad ascendente y que exhibe significativos retornos, se constituye en un bien patrimonial familiar de primer orden que se busca mantener o aumentar. Ello explica la creciente demanda desde los diferentes sectores sociales por alcanzar mayores niveles de educación, y coherentemente con ello, la natural tendencia en las familias de mayor capital cultural a continuar y profundizar la inversión familiar en educación. Hallazgos que están en sintonía con lo establecido por Flores y Oseguera (2013), Santelices, Galleguillos y Catalán (2015), entre otros. Si bien esta tendencia conlleva al aumento sostenido de las tasas de cobertura en las diferentes clases sociales, en Chile aún es más probable encontrar que quienes ingresan a la educación superior sean aquellos cuyos padres la han alcanzado previamente. Para Bourdieu, este representa un mecanismo atribuible al *habitus* con el fin de mantener y prolongar el

capital cultural acumulado (Bourdieu, 2006). Es decir, parafraseando al mismo autor, un conjunto de prácticas generadas por las condiciones de vida y la forma en la que estas mismas prácticas materializan una relación con la estructura social. Así entendido, existiría una relación indudable entre el capital cultural y la institución escolar. Como las diferencias de aptitud son inseparables de las diferencias sociales según la cantidad y tipo de capital cultural heredado, el sistema educativo tiende a reproducir las diferencias sociales existentes. Por consiguiente, el sistema escolar opera con mecanismos de selección que tienden a mantener el orden preexistente, es decir, la separación entre aquellos dotados de diferente tipo de capital o de mayor capital cultural (Bourdieu, 1997). Evento que en nuestro caso se observaría cuando las instituciones educativas, cualquiera sea su naturaleza, seleccionan mediante operaciones de distinción a quienes poseen capital cultural heredado (estudiante Continuista) de aquellos que no disponen de él en suficiente tipo o cantidad (estudiante Primera Generación), haciendo en consecuencia que ambos conglomerados no tan solo se diferencien en cuanto a sus atributos socioeducativos previos al proceso de selección sino que también en el tipo, naturaleza y condición de la elección vocacional que hacen.

En efecto, el tipo de capital social y cultural de los jóvenes determina distintivas experiencias educativas y perfila diferenciados itinerarios escolares y niveles de logro entre “Primera Generación” y “Continuistas”. Los datos muestran comportamientos diferenciados entre ambos conglomerados respecto del puntaje alcanzado en las pruebas de selección. Mientras uno de cada cuatro (24,6%) de los alumnos Continuistas seleccionados obtiene puntajes sobre los 650 puntos PSU, en el “Primera Generación” esta proporción es de sólo el 8,7%. Segmento este último que registra una mayor presencia en el ratio de menor nivel de logro (bajo los 500 puntos PSU). Evidencia que confirma el hallazgo constatado en otras investigaciones cuando se afirma que el sistema de selección universitario es un mecanismo discriminatorio que proporciona indebida

importancia al componente socioeconómico familiar (Bellei, 2015, Koljatic & Silva, 2010; Rodríguez-Garcés & Jarpa-Arriagada, 2015^a; Rossetti, 2014).

Estas diferencias entre grupos aparecen menos manifiestas al contrastar las trayectorias escolares desarrolladas durante la enseñanza secundaria. En términos de rendimiento escolar y ranking, el estudiante “Primera Generación” y “Continuista” registran un comportamiento extremadamente homogéneo. En ambos grupos, siempre dentro de los seleccionados, tres de cada diez pertenecen al ranking del 10% de mejor rendimiento dentro de sus respectivos colegios y presentan un nivel de notas de enseñanza media transformadas a puntaje PSU sobre los 650 puntos. Este diferencial comportamiento del nivel de logro exhibido entre evaluación interna (NEM) y evaluación externa (PSU) es expresión, por una parte, de las diferenciadas políticas evaluativas, niveles de exigencia y coberturas curriculares que registran los colegios a los que asistieron alumnos “Primera Generación” y “Continuistas”, fenómeno ya anteriormente mencionado. Por otra parte, recoge la influencia del nivel de preparación y entrenamiento que se obtuvo en la propia educación secundaria y/o que se realizó adicionalmente en instituciones conocidas como “Preuniversitarios”. Estas acciones de preparación suplementaria para la PSU, tienden a ser más limitadas en el “Primera Generación”.

Tabla 3. Elecciones profesionales según Tipología de estudiante seleccionado.

	Primera Generación	Continuista
Matrícula efectiva	70,4	77,6
Nivel de selectividad del programa		
- Alta selectividad	6,7	20,6
- Media selectividad	51,2	52,7
- Baja selectividad	42,1	26,7
Área del conocimiento		
- Ciencias Naturales	4,5	4,7
- Ingeniería y tecnología	35,4	35,8
- Ciencias médicas y de la salud	18,6	17,1
- Ciencias Agrícolas	2,4	2,7
- Ciencias Sociales	39,1	39,2
Tipo de la Institución		
- Tradicional Cruch	73,6	63,5
- Privadas adscritas al SUA	26,4	36,5
Carácter de institución		
- Tradicional Cruch Metropolitana	16,4	22,4
- Privada Metropolitana	20,8	31,3
- Tradicional Cruch Regional	58,2	42,0
- Privada Regional	4,6	4,3

Analizados los resultados del proceso de admisión, se observa que una alta proporción de los seleccionados en alguno de los programas ofertados dentro del proceso de admisión 2015 hacen efectiva su matrícula (74,5%). No obstante, se observan diferenciales comportamientos según tipología de alumnos analizada. Es precisamente el “Primera Generación” quien en menor proporción materializa su selección mediante la matrícula (70,4%), siendo un 10% menor a la que registra el “Continuista”. Esta merma se podría explicar por los menores puntajes obtenidos por el “Primera Generación” en el proceso de admisión al sistema universitario. Ciertamente, este hecho determina su “selección” en alguna institución o programa que no es su principal predilección. Dicha circunstancia, siempre dentro de la pretensión de continuar estudios superiores, motivaría dos decisiones posibles: se prepara nuevamente para rendir la PSU o articula otra estrategia de acceso, dónde la oferta privada menos selectiva aparece como alternativa atractiva para responder a su “vocación”. En efecto, la participación privada no tan solo ha tenido un rol preponderante en la masificación y alta cobertura que alcanza la

educación superior en Chile, sino que además integra en sus aulas a una relevante proporción de conglomerados emergentes, tales el “Primera Generación”. Gran parte de esta oferta, al no estar adscrita al Sistema Único de Admisión, viabiliza la elección profesional que le es negada en programas selectivos.

Como corolario de los diferenciales puntajes obtenidos en la PSU por parte del “Primera Generación” y “Continuista”, se registra una natural diferencia respecto de la elección profesional realizada. Así, por ejemplo, sólo un 2,8% de los “Primera Generación” resultan ser admitidos en carreras de alta selectividad, esto es, donde al menos el 50% de la matrícula tiene puntajes PSU promedio por sobre los 700 puntos. Dicha cifra es del 10,5% para el caso del “Continuista”, observándose una tendencia que permite establecer que son precisamente las carreras de baja selectividad la opción preferencial del “Primera Generación”. En efecto, cerca de dos de cada cinco alumnos seleccionados de este segmento lo hacen en programas de baja selectividad (50% de matrícula histórica no supera los 500 puntos PSU).

Cabe precisar que los datos aquí consignados hacen referencia única y exclusivamente a la oferta educativa que adhiere al Sistema Único de Admisión Universitaria. Es decir, una oferta selectiva y regulada que establece como requisito la rendición, en un único evento, de una batería de test estandarizados (PSU) que para el año 2015 representa el 69,5% de la matrícula para primer año. Al considerar la amplia oferta privada que no suscribe al proceso único de admisión (30,5%), podemos estimar que la proporción de “Primera Generación” que ingresa a programas escasamente selectivos puede ser aún mayor, tomando en cuenta que esta oferta privada acoge justamente a quienes no rinden la PSU o alcanzan puntajes insuficientes para ingresar a la oferta regulada vía SUA. En consecuencia, serían los programas menos selectivos y pertenecientes a la modalidad privada quienes explicarían en una mayor proporción la irrupción del “Primera Generación” en la Educación Superior chilena.

Los datos informan de diferenciales comportamientos de la demanda en las selecciones efectivas con base al atributo del nivel educativo de los padres, en especial, en lo que dice relación al nivel de selectividad del programa elegido, el carácter y tipo de institución. De cada 100 “Primera Generación” seleccionados tan solo un 6,7% lo hace en un programa donde la matrícula histórica recluta a alumnos en su mayoría de alto rendimiento PSU (alta selectividad), cifra que es tres veces mayor en el “Continuista” (20,6%).

Por otra parte, al comparar ambos conglomerados, si bien se observan homogéneas distribuciones entre las distintas áreas del saber en las que se organiza la oferta educativa, la selección se ve heterogeneizada con base al carácter y tipo de institución en la que terminan siendo admitidos. El alumno “Primera Generación” registra una mayor presencia en programas ofertados por instituciones tradicionales que pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades de Chile (Cruch) (73,6%), en especial las de carácter regional (58,2%). Ambas modalidades de elección son significativamente menores en el caso del “Continuista”. En este conglomerado y respecto del Tipo de Institución, un 63,5% adhiere a

programas tradicionales Cruch y un 42% a esta modalidad en carácter regional, cifras que son, respectivamente, un 14% y 27% menores a las exhibidas por el “Primera Generación”.

Si extrapolamos los hallazgos de Flores y Carrasco (2013), podríamos sostener que esta distribución se explica por las restricciones anticipadas a la elección “vocacional” que hacen los “Primera Generación” y que están vinculadas a las limitaciones presupuestarias de sus familias para financiar la educación superior y a la predilección por la cercanía territorial en lo que a oferta educativa concierne. Ambos factores inciden mayoritariamente en los “Primera Generación” dada su pertenencia a los quintiles más bajos de ingreso, constituyéndose en un obstáculo para hacer uso de una genuina libertad de elección. Ciertamente, los estudiantes de este segmento ajustan sus elecciones de carrera en atención a disponibilidad de becas, ayudas estudiantiles o cupos de equidad, materializando sus preferencias hacia universidades tradicionales que disponen de programas de acción afirmativa o de un sistema conocido de subsidios para el financiamiento de sus estudios.

Estas mismas restricciones presupuestarias hacen de la cercanía territorial del centro de estudio un factor preponderante en la ecuación que deriva en la elección educativa. La preferencia del estudiante de regiones “Primera Generación” por universidades también regionales no solo reduce los costos sino que, además, brinda la posibilidad de mantener redes de apoyo, tan necesarias cuando se aventuran por primera vez en espacios desconocidos como el universitario. En suma, la tendencia consistente a elegir universidades del Cruch y regionales respondería al capital cultural de los jóvenes “Primera Generación”.

La elección profesional, en consecuencia, no es resultado exclusivamente de una opción vocacional, como en términos simplistas tiende a asumirse. Los alumnos, en especial el “Primera Generación”, en atención al rendimiento exhibido en la PSU y al manejo de información disponible, realizan un ajuste de expectativas a la baja, en la búsqueda por hacer racionalmente consistente sus deseos y anhelos con sus posibilidades reales de alcanzarlos.

Asimismo, postulamos que estas decisiones tienen también relación con el *habitus* del “Primera Generación”. Este *habitus* de clase, tal como lo postuló Bourdieu (2006), establece la dirección y los movimientos de la “vocación”, que se define, para la clase social de menor capital cultural, por la elección de lo necesario. Paradojalmente, este *habitus* de clase tendería a mantenerse inmutable no obstante el eventual aumento de recursos económicos, es decir, el “Primera Generación” reproduciría prácticas determinadas por esquemas de percepción, pensamiento y acción consuetudinariamente establecidos. De ahí derivaría el ajuste de expectativas que el estudiante “Primera Generación” hace cuando quiere acceder a la educación superior, realizando elecciones tradicionales como expresión de un principio de conformidad.

5. Consideraciones finales

El sistema de admisión universitario continúa manifestando serios problemas de sesgo de selección referidos a atributos no necesariamente académicos, asignando una indebida importancia a factores socioeconómicos familiares o de capital cultural, que como tendencia histórica es expresión de la profunda segregación del sistema educativo nacional. A pesar de la creciente masificación y diversificación de la Educación Superior, en Chile aún es más probable que un joven ingrese a la universidad cuando sus padres alcanzaron dicho nivel educacional, en especial, cuando de educación selectiva se trata. En efecto, del total de alumnos que buscan ser “Primera Generación”, tan solo un 21% logra ser admitido en alguna de las vacantes ofrecidas, cifra que para el caso del “Continuista” llega a un 42%. El “Primera Generación” no tan solo registra menor probabilidad de ser seleccionado en alguna de las vacantes ofertadas sino que, además, esta brecha se ha profundizado desde el año 2012.

Nuestros hallazgos están en sintonía con lo manifestado por OECD (2004), Alegre (2010); Bellei (2015), Flores y Carrasco (2013), Rossetti (2014), y señalan que la segmentación se ha entronizado y ha tendido a perpetuarse a pesar

de la implementación de una serie de reformas como reflejo de las estructurales debilidades de un sistema educativo intencionalmente configurado en clases sociales. De esta manera, la segregación social, económica y educativa actúa como “mediador” de las elecciones de carrera que realizan los jóvenes “Primera Generación”, estableciendo una controversia sobre la validez teórica de la libertad de elección en un sistema educativo regulado por el mercado.

Respecto de las características de los seleccionados con base a su condición de “Primera Generación” o “Continuista”, las cifras nos muestran diferencias relevantes vinculadas al tipo de enseñanza, dependencia administrativa y características socioeducativas del establecimiento educacional de origen. El “Primera Generación” proviene, principalmente, de colegios de naturaleza pública y con alta concentración de familias de bajos ingresos, y si bien la modalidad Científico Humanista es la opción preferencial, esta pierde hegemonía frente a la Técnico-profesional. Esta última es menos relevante en el conglomerado “Continuista”. La relevancia que adquiere la modalidad técnico-profesional en el “Primera Generación” hace prever que, en la definición de las trayectorias educativas, la preparación para la incorporación al mercado del trabajo irrumpe más tempranamente como opción.

Los datos informan que la Prueba de Selección Universitaria resulta un obstáculo difícil de sortear para el “Primera Generación”. Al 2015, tan solo un 23% alcanza puntajes de selección en comparación al 50% del “Continuista”. En este escenario, experimentan serias dificultades o directamente ven impedido su ingreso a educación superior selectiva, ofreciendo limitaciones a sus posibilidades de movilidad social. Esta evidencia es un hallazgo más del fenómeno de reproducción social de las desigualdades, configurado por el capital cultural de los jóvenes Primera Generación.

Advertimos una realidad paradójica cuando comparamos el desempeño escolar previo del “Primera Generación” y “Continuista” seleccionados en la educación superior. Esta contradicción se expresa cuando, a similares trayectorias educativas, es justamente el alumno

Primera Generación quien no logra refrendarla coherentemente en las pruebas de admisión universitaria.

Se observan homogéneos comportamientos en los indicadores de rendimiento escolar analizado (NEM y Ranking). En teoría, los índices NEM y Ranking informarían que los alumnos seleccionados en ambos conglomerados fueron estudiantes de buen rendimiento escolar (Tabla N°2). En ambos grupos, siempre dentro de los seleccionados, tres de cada diez pertenecen al ranking del 10% del mejor rendimiento dentro de sus respectivos colegios y presentan un nivel de notas de enseñanza media transformadas a puntaje PSU sobre los 650 puntos.

Por el contrario, sí se observan comportamientos diferenciados respecto del puntaje alcanzado en la PSU. Mientras uno de cada cuatro (24,6%) de los Continuistas seleccionados obtiene puntajes sobre los 650 puntos PSU, en el “Primera Generación” esta proporción es de sólo el 8,7%. Estas diferencias entre rendimiento escolar y puntaje PSU, a groso modo, ponen en entredicho la homogeneidad del curriculum, sus coberturas y estándares evaluativos y serían expresión de un sistema educativo de calidad segmentada y esencialmente injusto.

Los resultados globales del proceso de admisión informan que una alta proporción de los postulantes que son seleccionados en alguno de los programas ofertados hacen efectiva su matrícula (74,5% en 2015), sin embargo, son los “Primera Generación” quienes en menor proporción la materializan. Esta aparente contradicción podría explicarse por el bajo rendimiento alcanzado en la PSU, lo que les imposibilita articular la elección vocacional deseada en la oferta selectiva de su predilección.

El bajo nivel de logro en las pruebas de admisión universitaria y el acceso supeditado a la oferta educativa de menor nivel de selectividad tiene una clara expresión de clase y afecta principalmente a conglomerados sociales emergentes. En este sentido, afirmamos la presencia de brechas persistentes entre clases sociales que nos advierten sobre la vigencia de procesos de reproducción social y cultural en el sentido que le otorga Bourdieu. Este entramado intangible pero de alta densidad, se

sostiene en la lógica de mercado inoculada en el sistema educativo chileno que ha generado un consumidor desinformado e incapaz de ejercer la libertad de elección debido a su escaso capital cultural.

Como resultante de los diferenciales puntajes obtenidos en la PSU por parte de los dos conglomerados estudiados, se advierten naturales diferencias respecto de la elección de carrera realizada. El “Primera Generación” exhibe una tendencia a ser admitido en carreras de baja selectividad, teniendo acceso a una oferta sesgada hacia profesiones de bajo estatus y de menores retornos. En consecuencia, la elección de carrera se convierte en una decisión condicionada desde el origen por mecanismos de reproducción social de las desigualdades más que una opción vocacional.

La “elección de carrera” para el caso de los estudiantes “Primera Generación” se produce en un refinado tejido entre exclusión y segregación. Como consecuencia inevitable los jóvenes actúan condicionados por su *habitus*, eligen carreras que no necesariamente son de su preferencia y se concentran en programas de baja selectividad como expresión del principio de conformidad. La concomitancia entre capital cultural y social, las restricciones económicas, el bajo nivel de logro en la PSU, entre otros factores, configuran un sujeto juvenil que realiza una opción profesional que parece alejarse de lo que la literatura ha denominado “elección vocacional”. Como plantea Raczynski (2010), la libertad de elección es adversa para los jóvenes provenientes de familias vulnerables social y económicamente, ya que no solo disponen de menores recursos sino que detentan exiguo capital cultural.

Confirmamos que los sesgos de selección que se advierten en el proceso de admisión a la educación superior son expresión de las debilidades estructurales del sistema escolar chileno en cuanto a equidad y calidad educativa respecta. El tipo de capital social y cultural de los jóvenes chilenos determina distintas experiencias educativas y perfila diferenciados itinerarios escolares y niveles de logro en las pruebas de selectividad entre “Primera Generación” y “Continuistas”. Estas circunstancias vitales se delinean profundamente

en el *habitus* de los jóvenes y tienen clara manifestación en la elección profesional realizada como una suerte de prolongación de la segmentación socioeducativa de base que estructuralmente manifiesta el sistema educativo nacional.

Lista de referencias

- Acuña, C. (2012). Acceso y deserción en la educación superior, caso aplicado a Chile. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Alegre, M. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: Una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 31 (113), pp. 1157-1178.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39 (1), pp. 325-345. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bellei, C. (2015). El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena. Santiago de Chile: LOM.
- Blanco, C. & Meneses, F. (2011). Estudiantes indígenas y Educación Superior en Chile: Acceso y beneficios. Seminario Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en Educación Superior, Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México, D. F.: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2006). La distinción: Criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1998). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México, D. F.: Distribuciones Fontamara.
- Brunner, J. J. & Uribe, D. (2007). Mercados universitarios: El nuevo escenario de la educación superior. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales. Recuperado de: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/717.pdf>
- Carrasco, A., Contreras, D., Elacqua, G., Flores, C., Mizala, A., Santos, H. & Valenzuela, J. P. (2014). Hacia un sistema escolar más inclusivo: Cómo reducir la segregación escolar en Chile. Santiago de Chile: Espacio Público.
- Carrasco, E., Zúñiga, C. & Espinoza, J. (2014). Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. *Calidad en la Educación*, (40), pp. 95-128. [Doi.org/10.4067/S0718-45652014000100004](http://doi.org/10.4067/S0718-45652014000100004).
- Castillo, J. & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en Educación Superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad de La Educación*, 32, pp. 44-76.
- Consejo Superior de Educación (2007). Factores explicativos de la Deserción Universitaria. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Contreras, M. A., Corbalán, F. & Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5 (5), pp. 259-263.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21 (1), pp. 13-43.
- DEMRE (2015) Procesos de Admisión a las Universidades Chilenas 2000-2015. Recuperado de la Bases de Datos CD-ROM. Chile: Departamento de Evaluación, Medición y Registro educacional, Universidad de Chile
- Elacqua, G. & Santos, H. (2013). Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: Un análisis georreferenciado. Santiago de Chile: Espacio Público.
- Espinoza, O. (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Chile. Santiago de Chile: Universidad Ucinf, Red Latinoamericana de Investigación en Políticas Educativas.
- Espinoza, O. & González-Fiegehen, E. (2011). Acceso a instituciones de educación superior públicas y privadas: El caso de Chile. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Espinoza, O. & González-Fiegehen, L. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior de Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados. Santiago de Chile: Ceppe.

- Flores, C. & Carrasco, A. (2013). (Des) igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. Santiago de Chile: Espacio Público.
- Flores, S. M. & Oseguera, L. (2013). Public Policy and Higher Education Attainment in a Twenty-First-Century Racial Demography: Examining Research from Early Childhood to the Labor Market. En M. B. Paulsen (ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, (pp. 513-560). Amsterdam: Springer.
- García-Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo*, 40 (1), pp. 65-86.
- Giraldo-Zuluaga, G. A. (2015). Ciudadanía: Aprendizaje de una forma de vida. *Educación y Educadores*, 18 (1), pp. 76-92. [Doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.5](https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.5).
- Jehangir, R. R. (2013). Higher education and first-generation students: Cultivating community, voice, and place for the new majority. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Koljatic, M. & Silva, M. (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Estudios Públicos*, (120), pp. 125-146.
- Ministerio de Desarrollo Social (2015). Encuesta de caracterización socioeconómica nacional (Casen). Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Muñoz, J. M. E., González, M. T. G. & Domínguez, B. M. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), pp. 41-64.
- OECD (2004). *Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009a). *La Educación Superior en Chile (Revisión de Políticas Nacionales de Educación)*. Santiago de Chile: Banco Mundial, OECD.
- OECD (2009b). *La Educación Superior en Chile: Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Santiago de Chile: OECD, Bird, Banco Mundial.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Olavarria, M. & Allende, C. (2013). Endeudamiento estudiantil y acceso a la educación superior en Chile. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 141 (1), pp. 91-112.
- Pelegrina, S., Linares, M. C. G. & Casanova, P. F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), pp. 147-168.
- Raczynski, D. (2010). Hacia una estrategia de validación de la educación pública-municipal: Imaginarios, valoraciones y demandas de las familias (Informe Final Fonide). Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.
- Rodríguez-Garcés, C., Castillo, V. & Saavedra, R. (2015). Expectativas, cobertura y dominio curricular: Percepciones del profesorado en la enseñanza de la matemática. *Paradigma*, 2 (36), pp. 177-201.
- Rodríguez-Garcés, C. & Jarpa-Arriagada, C. G. (2015a). Capacidad predictiva de las notas en enseñanza media sobre el rendimiento en pruebas de selección universitaria: El caso chileno. *Aula Abierta*, 43, pp. 61-68. [Doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.002](https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.002).
- Rodríguez-Garcés, C. & Jarpa-Arriagada, C. G. (2015b). *Primera Generación en Educación Superior: La tensión entre inclusión y selectividad en los procesos de admisión a las universidades chilenas*. (En prensa).
- Rodríguez, E. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿Culpable o inocente? *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 20 (1), pp. 126-135.
- Rossetti, M. (2014). La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad. Recuperado de: <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/36837>
- Ruffinelli, A. & Guerrero, A. (2009). *Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: Destino laboral de egresados de*

- pedagogía. *Calidad de La Educación*, 31, pp. 20-44.
- Santelices, M. V., Galleguillos, P. & Catalán, X. (2015). *El acceso y la transición a la Universidad en Chile*. Santiago de Chile: Ceppe.
- Sies (2014a). *Panorama de la Educación Superior en Chile, 2014*. Santiago de Chile: División de Educación Superior, Ministerio de Educación.
- Sies (2014b). *Transición de Educación Media a Educación Superior. Experiencia cohorte de egreso 2006*. Santiago de Chile: División de Educación Superior, Ministerio de Educación.
- Thomas, L. & Quinn, J. (2007). *First generation entry into higher education: An international study*. Maidenhead: Open University Pr.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. & De los Ríos, D. (2010). *Segregación escolar en Chile*. *Fin de Ciclo*, 75, pp. 209-229.



Referencia para citar este artículo: Rodríguez-Martínez, M. C. Sánchez-Rivas, E. & Labajos-Manzanares, M. T. (2017). Vocación ocupacional y género en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 345-356.

Vocación ocupacional y género en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud*

MARÍA DEL CARMEN RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ**

Profesora Universidad de Málaga, España.

ENRIQUE SÁNCHEZ-RIVAS***

Profesor. Universidad de Málaga, España.

MARÍA TERESA LABAJOS-MANZANARES****

Catedrática Universidad de Málaga, España.

Artículo recibido en octubre 30 de 2015; artículo aceptado en enero 21 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** El proceso de elección vocacional está conformado por varios elementos, tales como rasgos de personalidad, intereses vocacionales, aptitudes y habilidades. El objetivo de este estudio es conocer la relación entre la vocación y el género en una muestra española de 156 estudiantes de primer curso de las titulaciones de Ciencias de la Salud de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga. La metodología es cuantitativa y el alcance de esta investigación es descriptivo. El instrumento utilizado fue el cuestionario The Oregon Vocational Interest Scales (Orvis). Los resultados indicaron que hay diferencias significativas en algunas dimensiones tras realizar la prueba T-Student: Liderazgo ($F=6.532$; $p=0.012$), Organización ($F=3.818$; $p=0.05$) y Aventura ($F=4.211$; $p=0.029$). No obstante, discutimos la necesidad de realizar estudios que contemplen otras variables que puedan influir.

Palabras clave: Intereses vocacionales, estudios de género, estudiantes universitarios (Tesauro Educación Unesco-OIE).

Occupational vocation and gender in health sciences students

• **Abstract (analytical):** The process of choosing a vocation consists of several elements, such as personality traits, vocational interests, aptitudes and abilities. The aim of this study is to examine the association between vocation and gender in a sample of 156 first-year Health Sciences students in Spain studying Nursing, Physiotherapy, Podiatry and Occupational Therapy degrees at the University of Malaga. The methodology used in the study is quantitative and the scope of this research is descriptive. The instrument used by the researchers was the Oregon Vocational Interest Scales (ORVIS) questionnaire. The results indicated that significant differences were found in certain

* Este artículo corto se deriva de un estudio de mayor escala (área Educación, subárea: Educación Superior), "Innovación educativa y calidad en los estudios de Ciencias de la Salud", Código CTS-631, de la Universidad de Málaga, realizado desde septiembre de 2013 y actualmente en curso. Correo electrónico: marrodmar@uma.es

** Profesora Ayudante Doctora. Departamento de Fisioterapia. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Málaga. Doctora en Ciencias de la Salud. Correo electrónico: marrodmar@uma.es

*** Profesor Asociado. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Doctor en Pedagogía. Correo electrónico: enriquesr@uma.es

**** Catedrática de Universidad. Departamento de Fisioterapia. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Málaga. Doctora en Medicina y Cirugía. Correo electrónico: mtlabajos@uma.es



dimensions after performing the T-Student test: Leadership ($F=6.532$; $p=0.012$), Organization ($F=3.818$; $p=0.05$) and Adventure ($F=4.211$; $p=0.029$). However, the authors conclude that it is necessary to study the influence of other variables.

Key words: Vocational interests, gender studies, college students (Education Thesaurus Unesco-OIE).

Vocação ocupacional e gênero em estudantes do ensino superior de ciências da saúde

• **Resumo (analítico):** O processo de escolha profissional é composto por vários elementos, tais como traços de personalidade, interesses profissionais, aptidões e habilidades. Este estudo pretende analisar a associação entre o gênero e a vocação numa amostra espanhola de 156 estudantes de Ciências da Saúde do primeiro ano de Enfermagem, Fisioterapia, Podologia e Terapia Ocupacional da Universidade de Málaga. O instrumento utilizado foi o questionário Oregon Vocational Interest Scales (ORVIS). Os resultados mostram que existem diferenças no gênero em algumas dimensões após realizado o teste de T-Student: Liderança ($F=6.532$; $p=0.012$), Organização ($F=3.818$; $p=0.05$) e Aventura ($F=4.211$; $p=0.029$). Não obstante, discutimos a necessidade de realizar estudos que contemplem outras variáveis de influencia.

Palavras-chave: Interesses vocacionais, estudos de gênero, estudantes de ensino superior (Thesaurus em Educação Unesco-OIE).

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. Discusión y Conclusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

El proceso de elección vocacional está conformado por varios elementos, tales como rasgos de personalidad, intereses vocacionales, aptitudes y habilidades. Muchos autores hablan de intereses y preferencias sin hacer grandes distinciones entre ambos conceptos. De hecho están estrechamente unidos, ya que los intereses vocacionales representan un ámbito importante de las diferencias individuales, que se superponen parcialmente con las habilidades o características de la personalidad (Ackerman & Heggestad, 1997).

Las preferencias se entienden como lo que la persona quiere ser en su vida profesional o adulta (Rivas, 1988), constituyendo el grado de atracción de la persona por las distintas profesiones, siendo dichas preferencias el mejor indicador del desarrollo vocacional (Rivas & Rocabert, 1998).

Las preferencias proyectan características de la personalidad y una fuente motivacional (Rivas, 2003, Rubio, 2006). Este componente motivacional refleja el proceso de una reflexión del sujeto que precede toda elección, su jerarquía de prioridades y, consecuentemente, sirven de

guía de la conducta vocacional (Hernández, 2004, Savickas, 1995).

Fernández, Peña, Viñuela y Torio (2007) consideran las preferencias un aspecto muy importante en los procesos de orientación escolar y de toma de decisiones académica y profesional.

Respecto a la aparición de las preferencias vocacionales, hay que señalar que se perciben en torno a los 10-12 años y se toman como el único elemento de juicio global: *quiero ser esto o lo otro.... porque me gusta*, (Rivas, 1995, Santana, 2003). Luego se incorporan experiencias significativas, introduciéndose otros elementos que se relacionarán con los intereses dominantes, habilidades o capacidades, el rendimiento escolar (sobre todo en determinadas materias: ciencias, letras, tecnología...) y la adecuada integración de los múltiples aspectos individuales y socioculturales, convirtiéndose en el mejor indicador de la madurez vocacional de la persona (Rivas, 1995, 2003). Como consecuencia, en el desarrollo vocacional se produce una serie de cambios, siendo la conducta vocacional efecto de la maduración psicológica, aprendizajes y vivencias significativas que el medio

aporta (Rivas, 2003). Esto implica medición y evaluación para saber si las preferencias de los sujetos en un momento determinado, se concentran o dispersan en áreas y grupos vocacionales (Reina, 1999), siendo necesario estudiar las variables que pueden afectar a los intereses vocacionales tal y como señalan Elejabeitia y López (2003). Para estos autores, la elección vocacional, de oficio o carrera profesional es el resultado de un conjunto de factores y de condicionantes sociales, en los que concurren una serie de esfuerzos, expectativas e intereses personales, que se han desarrollado en el tiempo y en los lugares donde transcurre la vida de quienes toman dicha decisión.

Para León y Mora (2010), la vocación “es el resultado final de un proceso en el que el sujeto ha encontrado un objeto-actividad que se demuestra por la experiencia como satisfactorio, formándose en ese encuentro el deseo de la realización de la actividad”

Los perfiles estudiantiles son una modalidad de investigación muy recurrente en los últimos años, al intentar delinear las características principales de un grupo. Dichos perfiles se construyen para conocer a la población con la que se trabaja e intentar conocer los perfiles de los estudiantes universitarios (Ducoing, 2005).

Estudios recientes como el de Giraldo-Gil (2014) reflejan cómo desde la infancia los niños y las niñas han estado segregados para realizar actividades académicas o para competir deportivamente. Esta segregación que se vive en la escuela influye en las historias y experiencias, de forma que los niños y las niñas aprenden naturalmente a ver el mundo dividido y clasificado por género/sexo. De ahí que sea muy común atribuir ciertas cualidades al sexo masculino o al femenino. Tales atribuciones se trasladan a la elección vocacional, siendo habitual ver carreras donde el género femenino predomina y viceversa. Por tanto, como señala Zarza (2009), hay que entender cómo las concepciones de género implican determinadas prácticas y actitudes entre los jóvenes universitarios y las jóvenes universitarias, ya que las construcciones sociales de poder entre géneros se han forjado, difundido y mantenido, en gran medida, gracias a la producción e

imposición de identidades genéricas que se promueven a través de diversos medios y que se arraigan en el mundo de lo simbólico (Zarza, 2009). Esto es debido a que los estudiantes y las estudiantes consumen, asimilan y reinterpretan una serie de signos de un mercado global que proceden de diversos medios masivos de comunicación y que sirven para distinguirse y excluir a otros (Zarza, 2009).

En relación con lo expuesto anteriormente, cabe mencionarse la Teoría Social Cognitiva (SCCT), que explica algunos aspectos sobre la elección vocacional, que se construye con la asunción de los factores cognitivos entre otros. Dichos factores, juegan un importante papel en el desarrollo de carrera y la toma de decisión. El modelo de Lent, Brown y Hackett (1994) se inspira en la obra de Bandura (1987) y está compuesto por tres elementos: creencias de autoeficacia, expectativas de resultado y metas. El modelo incorpora a su vez otras variables personales (tales como aptitudes, género y etnia), así como variables contextuales, intentando explicitar la forma en la que los diferentes elementos se interrelacionan y afectan a los intereses vocacionales, la elección de carrera y el posterior rendimiento.

Ruble, Martin y Berenbaum (2006), exponen que las teorías sociales ponen de relieve en el perfil vocacional la influencia de la socialización de sexo y los roles de género. En esta línea destaca Lippa (2010) en su investigación basada en el género y el componente cultural; y el estudio de Hell y Passer (2011), que muestra las diferencias entre el sexo masculino y el femenino, atendiendo a cuestiones biológicas como las hormonas.

Urbina-Cárdenas y Ávila-Aponte (2013), indican que a la hora de estudiar una carrera, los estudiantes universitarios, independientemente del género, tienen tres razones: la primera es el gusto por aprender, la segunda es la vocación y la tercera el deseo por aprender la carrera que siempre quisieron estudiar.

Llegado a este punto, cabe señalarse que el objetivo de este estudio ha sido conocer si existe relación entre la vocación ocupacional y el género de los estudiantes de primer curso de la Facultad de Ciencias de la Salud, que cursa las titulaciones de Enfermería, Fisioterapia,

Podología y Terapia Ocupacional. Por este motivo, se realizó una adaptación al español del cuestionario *Oregon Vocational Interest Scales* (Orvis). En este estudio, se ha considerado dicho cuestionario como instrumento de referencia porque cumple con nuestro objeto de estudio, ya que este cuestionario recoge en ocho dimensiones los intereses vocacionales. Se trata de un cuestionario breve, previamente validado al español y completado por una muestra de estudiantes universitarios españoles.

2. Metodología

Muestra

La muestra estuvo compuesta por estudiantes universitarios que cursaron primero de Grado en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga. Por tanto, dentro de los criterios de inclusión se incluyó el pertenecer a la Universidad de Málaga y estar matriculado en primero de Grado durante el curso académico 2015/2016 en cualquiera de las cuatro titulaciones de Ciencias de la Salud: Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional. En cuanto a los criterios de exclusión, no formó parte de este estudio aquel alumnado no matriculado en primero y aquellos alumnos repetidores de curso, es decir que se hubieran matriculado en primer curso antes del curso escolar 2015/2016. La población estuvo compuesta por un total de 300 sujetos, de los cuales participaron 156, siendo 78 mujeres (50%) y 78 varones (50%). La muestra fue seleccionada al azar y se estableció que los dos grupos que componen la muestra fueran lo más homogéneos posible en cuanto al mismo número de participantes. Si bien, cabe destacarse que en la Facultad de Ciencias de la Salud, el número de mujeres matriculadas en primer curso duplica casi al número de hombres matriculados.

Instrumentos

Se aplicó el cuestionario *The Oregon Vocational Interest Scales* (Orvis) a los estudiantes universitarios. Este cuestionario consta de ocho dimensiones: Liderazgo, Organización, Altruismo, Creatividad, Análisis, Producción, Aventura y Erudición, las cuales se han adaptado mediante un estudio

cross-cultural del modelo inglés original del cuestionario Orvis de Pozzebon, Visser, Ashton, Lee & Goldberg (2010), conservando el mismo formato de respuesta.

Procedimiento

El procedimiento de obtención y registro de datos en esta investigación ha sido el cuestionario on-line, a través de la plataforma virtual de cuestionarios online *Lime Survey* (Schmitz, 2010) para pasar la parte del cuestionario Orvis. Antes de llevarse a cabo el estudio, los responsables de esta investigación explicaron al alumnado de forma presencial en qué consistía el cuestionario, las partes que lo constituían y la forma de puntuación de cada ítem, la cual se basa en una escala likert del 1 al 5, siendo los valores de respuesta los siguientes:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Se informó de la importancia de responder sinceramente a las distintas cuestiones planteadas en la propia encuesta online. Asimismo, se hizo hincapié en el alumnado de la importancia del estudio, los objetivos que se pretendían alcanzar y se indicó que la participación era voluntaria, garantizándose en todo momento el anonimato y la confidencialidad de los datos. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado, con las condiciones en las que pruebas se llevarían a cabo. Posteriormente, se envió la encuesta a los participantes a través de un correo electrónico personalizado. Una vez completada la encuesta online, se analizó la relación entre vocación y género.

Análisis de Datos

Se ha realizado estadística descriptiva para conocer las características de la muestra en cuanto a media y desviación típica se refiere. Se ha usado la prueba *T Student* para ver la relación entre el género y las ocho dimensiones de intereses vocacionales (Altruismo, Liderazgo, Erudición, Análisis, Aventura, Creatividad, Organización y Producción). El nivel de significación se ha fijado en $\alpha = 0.05$. Los análisis estadísticos se realizaron utilizando la versión de Windows 17.1 del programa SPSS

(Norusis, 2008). Se obtuvieron estadísticas descriptivas mediante la medición de las tendencias centrales y la tasa de dispersión de las variables estudiadas. Para encontrar relaciones entre las variables, se utilizó la correlación lineal de Pearson con Intervalo de Confianza (I.C) del 95%.

3. Resultados

La distribución de la muestra y la estadística descriptiva para cada variable de intereses vocacionales por cada grupo (género femenino y género masculino) aparecen en la tabla 1, donde se calculan una serie de medidas de tendencia central, para ver en qué medida los datos se agrupan o dispersan en torno a un valor central. Con respecto a la edad cabe señalar, que la media de edad es de 20 años tanto para el género femenino como para el masculino, pese a que el número de participantes que componen cada grupo es diferente. Por tanto, la edad no se considerará en los subsiguientes análisis. Con respecto a las dimensiones, se observa que la dimensión erudición obtuvo una puntuación similar en ambos géneros, sin haber diferencias significativas.

Tabla 1. Características descriptivas de la muestra, $n = 156$. (Fuente: elaboración propia).

Variable (Unit)	Media $\pm$ Desviación Típica	
Grupo	Mujeres	hombres
n	78	78
Edad	20.10 $\pm$ 4.70	20.47 $\pm$ 4.41
I. Vocacional (Escala 1 a 5)		
Liderazgo	2.14 $\pm$ 0.65	2.58 $\pm$ 0.85
Organización	1.97 $\pm$ 0.77	2.34 $\pm$ 0.97
Altruismo	3.47 $\pm$ 0.62	3.20 $\pm$ 0.57
Creatividad	2.13 $\pm$ 0.83	2.20 $\pm$ 0.85
Análisis	2.26 $\pm$ 0.82	2.61 $\pm$ 0.79
Producción	1.99 $\pm$ 0.78	2.24 $\pm$ 0.91
Aventura	2.01 $\pm$ 0.74	2.67 $\pm$ 0.93
Erudición	2.41 $\pm$ 0.78	2.43 $\pm$ 0.84

En la tabla 2 se muestra la correlación lineal de Pearson entre las ocho dimensiones de intereses vocacionales. La correlación entre dos variables refleja el grado en que las

puntuaciones están asociadas, observándose $r > 0.281$ en todos los casos, siendo $p < 0.01$, no dándose ningún valor significativo negativo. Destaca en esta tabla valores próximos entre las escalas Liderazgo con Análisis ($r=0.562$) y Liderazgo con Aventura ($r=0.567$), lo cual sugiere que las personas que tienden a preferir profesiones en las que se necesita liderazgo, también se caracterizan por tener un interés hacia los perfiles analítico y aventurero.

En la dimensión de Altruismo con Liderazgo ($r=0.417$), Altruismo con Organización ($r=0.421$) y Altruismo con Aventura ($r=0.413$), las puntuaciones cercanas indican que las personas que se tienden a escoger ocupaciones en las que predomina el altruismo, también presentan características relacionadas con el liderazgo, la organización y la aventura.

Respecto a la dimensión de Análisis con Liderazgo ($r=0.562$) y Análisis con Erudición ($r=0.559$), las puntuaciones sugieren que las personas con tendencia hacia profesiones en las que el perfil es analítico, también presentan habilidades para el liderazgo y la erudición.

En el caso de la dimensión Producción con Organización ($r=0.599$) y Producción con Análisis ($r=0.600$), la similitud de puntuación indica que las personas con un perfil profesional orientado a la producción, suelen tener predisposición a la Organización y al Análisis.

Finalmente, en la correlación de la dimensión Aventura con Liderazgo ($r=0.567$) y Aventura con Análisis ($r=0.565$), se puede observar que las personas con un interés hacia las ocupaciones que componen la dimensión Aventura, tienen afinidad hacia el Liderazgo y el Análisis. Asimismo, en las correlaciones de la dimensión Aventura con Creatividad ($r=0.573$) y Aventura con Erudición ($r=0.577$), se aprecia también que determinadas ocupaciones englobadas en la dimensión Aventura, requieren también Creatividad y Erudición.

El hecho de que todas las dimensiones presenten valores significativos entre sí nos indica que debemos analizar la asociación entre estas variables con otras con el fin de conocer si hay asociación o no. Es por este motivo que en el siguiente análisis se tuvo en cuenta la variable género para conocer las diferencias con respecto a la vocación.

Tabla 2. Correlaciones entre las ocho dimensiones de Intereses Vocacionales. (Fuente: elaboración propia).

	Liderazgo	Organización	Altruismo	Creatividad	Análisis	Producción	Aventura	Erudición
Liderazgo	1	0.854(**)	0.417(**)	0.672(**)	0.562(**)	0.495(**)	0.567(**)	0.704(**)
Organización	0,854(**)	1	0.421(**)	0.748(**)	0.641(**)	0.599(**)	0.582(**)	0.697(**)
Altruismo	0.417(**)	0.421(**)	1	0.501(**)	0.281(**)	0.444(**)	0.413(**)	0.535(**)
Creatividad	0.672(**)	0.748(**)	0.501(**)	1	0.628(**)	0.667(**)	0.573(**)	0.811(**)
Análisis	0.562(**)	0.682(**)	0.281(**)	0.628(**)	1	0.600(**)	0.565(**)	0.559(**)
Producción	0.495(**)	0.599(**)	0.444(**)	0.667(**)	0.600(**)	1	0.704(**)	0.684(**)
Aventura	0.567(**)	0.582(**)	0.413(**)	0.573(**)	0.565(**)	0.704(**)	1	0.577(**)
Erudición	0.704(**)	0.697(**)	0.535(**)	0.811(**)	0.559(**)	0.684(**)	0.577(**)	1

En la tabla 3, se muestran los resultados obtenidos tras aplicar la prueba *T-Student*. En las dimensiones de intereses vocacionales se observaron diferencias significativas en cuanto a género en algunas dimensiones: Liderazgo ($F=6.532$; $p=0.012$), Organización ($F=3.818$; $p=0.05$) y Aventura ($F=4.211$; $p=0.029$). En el resto de dimensiones no hubo diferencias significativas: Creatividad ($F=0.521$; $p=0.472$), Análisis ($F=0.061$, $p=0.805$), Producción

($F=2.029$, $p=0.156$) y Erudición ($F=1.631$; $p=0.204$). En las dimensiones de Liderazgo, Organización y Aventura los hombres destacan frente a las mujeres según nos muestra la prueba de *Levene* para la igualdad de varianzas. Por el contrario, en la dimensión de Altruismo, el género femenino destaca con respecto al masculino, según la estadística descriptiva realizada en la tabla 1 pero la diferencia no es significativa ($F=0.350$; $p=0.55$).

Tabla 3. Prueba de muestras independientes. (Fuente: elaboración propia).

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% I.C para la diferencia	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Liderazgo	6.532	0.012	-3.558	151	0.001	-0.44718	0.12570	-0.69568	-0.19868
Organización	3.818	0.05	-2.467	149	0.015	-0.36114	0.14636	-0.65052	-0.07175
Altruismo	0.350	0.555	2.769	150	0.006	0.27488	0.09929	0.07858	0.47117
Creatividad	0.521	0.472	-0.489	155	0.625	-0.06733	0.13756	-0.33921	0.20455
Análisis	0.061	0.805	-2.628	154	0.010	-0.34869	0.13268	-0.61095	-0.08643
Producción	2.029	0.156	-1.789	152	0.076	-0.25103	0.14030	-0.52839	0.02632
Aventura	4.211	0.042	-4.741	154	0.000	-0.65424	0.13799	-0.92698	-0.38150
Erudición	1.631	0.204	-0.103	152	0.918	-0.01389	0.13447	-0.27972	0.25194

4. Discusión y conclusión

En el caso de las disciplinas sanitarias, cabe destacar que la mayor parte de los estudios

hacen referencia a una muestra de mujeres mayor a la de los hombres. Ma (2009), añade que en las carreras sanitarias, la presencia del género femenino duplica al masculino,

debido a los valores intrínsecos que se inculcan asociados al género femenino, relacionados con ayudar a los demás. Esto puede deberse a la creación de conocimientos en el área de la salud y a la participación activa por parte de la mujer en la solución de distintos problemas desde tiempos bastante remotos, como comadronas, curanderas y cuidadoras de enfermos donde el género femenino tuvo una implicación notable en diferentes culturas (Moreno, Guevara, Cabrera, García & Rivera, 2011).

Tal como señala Bandura (1987), las elecciones vocacionales que los estudiantes realizan son elementos determinantes en el desarrollo académico y profesional futuro. A lo largo de los años numerosos psicólogos han investigado sobre los fenómenos relacionados con la elección vocacional, comprobándose que existen diversas variables que influyen, entre ellas el género. De hecho, como señalan Hidalgo, Torres y Reategui (2014), existen diferencias significativas por género en la elección vocacional de la carrera de Enfermería, siendo los valores más altos en las mujeres que los hombres a la hora de elegir esta carrera. En el caso de la Universidad de Málaga sucede igual en relación al género de forma general.

En relación con lo anterior, los estereotipos pueden marcar también los procesos de autoevaluación de las capacidades. Asimismo, históricamente, la actividad científica ha sido considerada masculina, siendo esto menos favorable para el género femenino (Izquierdo, León, Akhrif, Duarte & Martí, 2008). Por su parte, el estudio de Rojas (2009), señala que los estudiantes de Medicina, Enfermería y en general disciplinas de Ciencias de la Salud, sin distinción en género, tienen un alto conocimiento y actitud entusiasta ante los sistemas universitarios de investigación, seguido por los estudiantes y las estudiantes de Humanidades y Ciencias Sociales.

Los estudios pioneros de Betz y Hackett (1981) acerca de las diferencias entre las elecciones ocupacionales entre hombres y mujeres indicaron que las mujeres limitan sus elecciones de carrera, en parte, debido a las creencias débiles que estas poseían acerca de su eficacia para carreras tradicionalmente masculinas. En esta línea, el estudio de

Minano, Castejon y Gilar (2012) en una muestra de estudiantes españoles de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, señala la fuerte relación entre la vocación y el autoconcepto académico, como indicadores para un buen aprendizaje, lo que nos indica la importancia de tener en cuenta otras variables.

En relación al género como variable predictora de la vocación ocupacional, en nuestro estudio se han encontrado diferencias significativas en las dimensiones de intereses vocacionales del cuestionario ORVIS donde se aprecia que el género masculino suele ser más líder y aventurero que el género femenino. Comparando nuestros resultados con los obtenidos por Holland (1997), encontramos similitudes también en la dimensión Realista (equivalente a aventura) y Emprendedor (equivalente a Liderazgo), donde el género masculino tiene puntuaciones más altas, mientras que el género femenino sobresale en la dimensión Social (equivalente a Altruismo) en comparación al género masculino.

Yang y Barth (2015) destacan en su estudio realizado con estudiantes de sexos femenino y masculino de diversas carreras técnicas y sanitarias que en las carreras en las que hay más número de mujeres se enfatiza más la parte humana, mientras que en las carreras donde predomina el género masculino, no se pone de relieve la parte humana. La clave de esto es la socialización de los intereses de género y los roles sociales que se ajustan a la profesión, los cuales serán aspectos fundamentales a la hora de que el género femenino se interese más por algunos campos de trabajo como son el científico, tecnológico, matemático e ingeniero. Estos resultados tendrían relación con los encontrados por Deniz, Türe, Uysal y Akar (2014), en cuyo estudio sobre intereses vocacionales y género en estudiantes universitarios han encontrado que el sexo femenino se decanta por elegir profesiones como Psicología, Ciencias de la Salud, Derecho, Lenguas extranjeras y Artes escénicas, mientras que el género masculino se decanta por carreras como Informática, Ciencias Políticas, Economía, Ingeniería, Ciencias agrícolas y Educación Física. Tal y como señalan Deniz, Türe et al. (2014), el género femenino prefiere trabajar con personas, teniendo una vocación

más alta con respecto al género masculino en lo referente a lo social, mientras que el género masculino tiene más predilección por trabajar en conceptos abstractos y con objetos. Esto coincide también con los resultados obtenidos por Cortés-Pascual, Cano-Escoriaza, y Orejudo (2014).

Por su parte, los estudios de Lent, López y Bieschke (1991); Pajares, Miller y Johnson (1999); Figueroa y Ortega (2010) mostraron que los estudiantes de género masculino tienden a elegir estudios universitarios relacionados con las matemáticas y las ciencias, mientras que el género femenino tiende a elegir áreas relacionadas con el lenguaje y las relaciones sociales. Resultados parecidos se exponen en el estudio de Navarro-Guzmán y Casero-Martínez (2012), donde el género femenino elige principalmente carreras de Humanidades, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Salud. Esto se debe al deseo de ayudar a otras personas, mientras que el sexo masculino se decanta por estudios técnicos para ganar un buen sueldo. Yang y Barth (2015) muestra en su estudio que los hombres están más interesados en trabajos que reafirman su estatus o su impacto social.

Por el contrario, Donlin (2014) en su estudio con estudiantes de Ciencias de la Salud no encuentra diferencias significativas entre el género y la vocación ocupacional, pese a no tener una muestra homogénea, ya que el género femenino fue mayor al masculino en su muestra.

En su estudio Snyder (2009) encontró que el género masculino tenía una puntuación mayor con respecto al género femenino en la dimensión Realista del cuestionario de Holland (1997), del cual deriva el ORVIS, mientras que el género femenino tenía mayor puntuación que el sexo masculino en las dimensiones artísticas y sociales. Estos resultados también tienen relación con los hallados por Rueda (2006), en cuyo estudio se afirma que el género femenino que elige estudios de Ciencias de la Salud, se caracteriza por desear estar en contacto con las personas, ayudar a los demás, siendo también más empáticas y serviciales, lo cual se da también en el presente estudio donde las mujeres destacan en la dimensión de Altruismo respecto al género masculino.

En esta línea los estudios de Ott-Holland, Huang, Ryan, Elizondo y Wadlington (2013) y el de Su, Rounds y Armstrong (2009), muestran en los hombres un valor significativamente menor en la dimensión Artística, Convencional y Social del citado cuestionario de Holland (1997) respecto a las mujeres. En cambio en las dimensiones Investigación y Realista, los hombres obtuvieron una puntuación mayor que las mujeres.

Johanson (2007) encontró diferencias significativas por género en las expectativas de la carrera de los estudiantes de Fisioterapia de primer curso. De hecho, señala que en el género masculino hay mayores expectativas de tener una clínica por sí mismo, llevar a cabo labores de gestión o administración en la práctica clínica, llegar a ser profesor universitario, publicar artículos de revistas, e incluso tener mayor ingresos.

Ma (2009) encontró que las mujeres están insuficientemente representadas en determinados campos, como la Ciencia y la Ingeniería. León y Mora (2010) en un estudio con becarios de investigación encontraron que el género masculino desarrolla más frecuentemente que las mujeres una vocación científica. Asimismo, encontraron que las mujeres no manifestaron su deseo de realizar una estancia en el extranjero, sus expectativas se centraban fuera del entorno universitario.

Carberry (2010) encontró diferencias por género en un estudio realizado con estudiantes de Ingeniería durante cinco años. En los varones los resultados muestran que tenían mayor confianza, motivación y esperanza para el éxito hacia el diseño de ingeniería. En las mujeres observó que tenían creencias epistemológicas mucho más sofisticadas, mayores habilidades profesionales y técnicas pero también mayor ansiedad hacia el diseño en ingeniería. También el género femenino se caracterizó por ser más extrovertido y agradable. Todo esto nos indicaría que el género femenino tiende a interesarse por profesiones que requieren liderazgo, a diferencia de nuestro estudio en el cual el género masculino se decanta por ocupaciones de estas características.

DiDonato y Strough (2013) en su estudio para medir las actitudes de un grupo de

estudiantes de Psicología hacia los estereotipos de género en las ocupaciones, muestra que el género no es una variable que influye en los intereses vocacionales, salvo cuando previamente las ocupaciones son clasificadas por estereotipos de género. En ese caso sí que el género masculino se decantaba por elegir aquellas profesiones asociadas al género masculino.

Paessler, Beinicke, y Hell (2014) señalan en su investigación la suposición de que los intereses vocacionales en el género masculino y femenino son básicamente iguales y que empíricamente han existido diferencias de promedios por errores de medición o bien porque únicamente reflejan diferencias a lo largo de la historia de la socialización. Es por esto que aplica la teoría de reducción de ítems, señalando los trabajos de otros autores también. No obstante, la muestra que utiliza no es homogénea en cuanto a género y sugiere que para futuros estudios se utilicen muestras homogéneas. En nuestro caso, este estudio se centró en un primer momento en los estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga, nuestra muestra por género tampoco es homogénea. Por este motivo, se seleccionó de forma aleatoria el mismo número de hombres y de mujeres para conocer las diferencias que hay en cuanto a género en la vocación ocupacional. No obstante, consideramos necesario extrapolarlo a otras Facultades como la Facultad de Medicina, la cual en un tiempo atrás fue un medio dominado por el género masculino pese a que actualmente la proporción de estudiantes de género masculino y femenino parece un poco más equilibrada.

Se considera además la necesidad de ampliar la muestra teniendo en cuenta otras áreas de conocimiento diferentes al área de salud, añadiendo otras variables sociodemográficas con el fin de poder establecer conclusiones relevantes sobre los aspectos relacionados con la vocación de los estudiantes universitarios y el género.

Finalmente, es necesario señalar que los resultados alcanzados en este estudio han sido indicadores de la necesidad de plantear nuevos estudios que comparen la utilidad predictiva de diferentes variables que puedan influir en

la vocación ocupacional de los estudiantes: intereses, habilidades objetivas, autoeficacia y rasgos de personalidad, lo cual supondría esclarecer la validez incremental aportada por cada uno de estos factores psicológicos para la explicación de variables importantes en el desarrollo de carrera, tales como rendimiento académico, elección de carrera y satisfacción.

Molina y Fernández (2007) manifiestan que en la expresión directa de sus intereses profesionales, los sujetos sintetizan sus percepciones sociolaborales sobre el acceso al empleo y reflejan de este modo sus aspiraciones personales. Asimismo, como señala Pérez-Jiménez (2016) es necesario tener en cuenta aspectos como la creación de nuevos escenarios y políticas que promuevan salir de los roles tradicionales, de manera que se profundice en nuevos roles de femineidad y masculinidad, que propicien relaciones horizontales de coconstrucción permanente en este siglo XXI.

Lista de referencias

- Ackerman, P. L. & Heggstad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121 (2), pp. 219-245.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Betz, N. & Hackett, G. Y. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 5 (28), pp. 399-410.
- Carberry, A. R. (2010). *Characterizing learning-through-service students in engineering by gender and academic year*. (Order No. 3403320, Tufts University). ProQuest Dissertations and Theses, 143. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/366446690?accountid=14568>. (366446690).
- Cortés-Pascual, P. A., Cano-Escoriaza, J. & Orejudo, S. (2014). The work values of first year Spanish university students. *Higher Education*, 68 (5), pp. 733-747. Doi: 10.1007/s10734-014-9741-1.



- Deniz, K. Z., Türe, E., Uysal, A. & Akar, T. (2014). Investigation of Vocational Interest and Preference in Terms of Gender and Socio-economic Status. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, pp. 91-112. Doi: 10.14689/ejer.2014.57.1.
- DiDonato, L. & Strough, J. (2013). Do college students' gender-typed attitudes about occupations predict their real-world decisions? *Sex Roles*, 68 (9-10), pp. 536-549. Doi: 10.1007/s11199-013-0275-2.
- Donlin, A. A. (2014). *Vocational identity and well-being among diverse, upper-division health science undergraduates in the United States*. Long Beach: California State University.
- Ducoin, P. (2005). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*. México, D. F.: Grupo Ideograma Editores.
- Elejabaitia, C. & López, M. (2003). *Trayectorias de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fernández, C., Peña, V., Viñuela, P. & Torio, S. (2007). Los procesos de orientación escolar y la toma de decisiones académica y profesional. *Revista Complutense de Educación*, 18 (2), pp. 87-103.
- Figuerola, A. & Ortega, M. (2010). Condición de género y elección profesional. El área de físico-matemático en las mujeres. *Investigación y ciencia*, 18 (46), pp. 18-27.
- Giraldo-Gil, E. (2014). Revisando las prácticas educativas: Una mirada posmoderna a la relación género-curriculum. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), pp. 211-223. Doi: 10.11600/1692715x.12112071713.
- Hell, B. & Pässler, K. (2011). Are occupational interests hormonally influenced? The 2D:4D-interest nexus. *Personality and Individual Differences*, 51, pp. 376-380. Doi:10.1016/j.paid.2010.05.033.
- Hernández, V. (2004). Evaluación de los intereses básicos académico profesionales de los estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1), pp. 117-141.
- Hidalgo, M., Torres, L. A. & Reategui, M. (2014). *Factores asociados a la vocación profesional en enfermería en ingresantes 2013-2014 de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana*, Tesis Doctoral, Iquitos, Perú. Recuperado de: <http://dspace.unapiquitos.edu.pe/bitstream/unapiquitos/207/1/INFORME%20FINAL%20DE%20TESIS%20.pdf>. Consultado 1/09/2015.
- Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Izquierdo, M. J., León, F. J., Akhrif, H., Duarte, L. & Martí, B. (2008). *Foros y talleres de trabajo del I Congreso Internacional sobre sesgo de género y desigualdades en la evaluación de la calidad académica*. Barcelona: UAB-Observatori per a la Igualtat, Bellaterra.
- Johanson, M. A. (2007). Sex differences in career expectations of physical therapist students. *Physical Therapy*, 87, pp. 1199-1211.
- Lent, R., Brown, S. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, pp. 79-122.
- Lent, R., López, F. & Bieschke, K. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38, pp. 424-430.
- León F. J. & Mora, E. (2010). Género y vocación científica. Un estudio de caso basado en mecanismos. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 68 (2), pp. 399-428. Doi: 10.3989/ris.2008.06.19.
- Lippa, R. A. (2010). Gender differences in personality and interests: When, where, and why? *Social and Personality Psychology Compass*, 4, pp. 1098-1110. Doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00320.x.
- Ma, Y. (2009). Family socioeconomic status, parental involvement, and college major choices-Gender, race/ethnic, and nativity patterns. *Sociological Perspectives*, 52 (2), pp. 211-234. Doi: 10.1525/sop.2009.52.2.211.

- Minano, P., Castejon, J. L. & Gilar, R. (2012). An Explanatory Model of Academic Achievement based on Aptitudes, Goal Orientations, Self-Concept and Learning Strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 15 (1), pp. 48-60. Doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37283.
- Molina, S. & Fernández, C. (2007). La formación y la orientación profesional como ámbito de intervención de la ciudad. *Revista Ciencias de la Educación*, 211, pp. 319-340.
- Moreno, L. M., Guevara, E. S, Cabrera, C. M., García, A. E. & Rivera, L. I. (2011). Las estudiantes de ciencias de la salud y sus expectativas sobre la carrera científica. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 16 (37), pp. 155-172.
- Navarro-Guzmán, C. & Casero-Martínez, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre educación*, 22, pp. 115-132. Doi: 10.15581/004.22.115-132.
- Norusis, M. J. (2008). *SPSS for Windows Guide to Data Analysis* (Versión 17.1). Chicago: SPSS Inc.
- Ott-Holland, C., Huang, J. L., Ryan, A. M., Elizondo, F. & Wadlington, P. L. (2013). Culture and vocational interests: The moderating role of collectivism and gender egalitarianism. *Journal of Counseling Psychology*, 60 (4), pp.569-581. Doi: 10.1037/a0033587.
- Pajares, F., Miller, M. D. & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91, pp. 50-61.
- Paessler, K., Beinicke, A. & Hell, B. (2014). Gender-related differential validity and differential prediction in interest inventories. *Journal of Career Assessment*, 22 (1), pp. 138-152. Doi: 10.1177/1069072713492934.
- Pérez-Jiménez, J. (2016). Educación con perspectiva de género en matemáticas. Hacia la inclusión y la relacionalidad en la era posmoderna. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 740-741.
- Pozzebon, J. A., Visser, B. A., Ashton, M. C., Lee, K. & Goldberg, L. R. (2010). Psychometric Characteristics of a Public-Domain Self-Report Measure of Vocational Interests: The Oregon Vocational Interest Scales. *Journal of Personality Assessment*, 92 (2), pp. 1-13. Doi: 10.1080/00223890903510431.
- Reina, C. (1999). *Elección vocacional, autoestima y preferencias vocacionales*. Comunicación presentada al III Congreso internacional de Psicología y Educación: Orientación e Intervención Psicopedagógica, Santiago de Compostela, España.
- Rivas, F. (1988). *Psicología vocacional: Enfoques de asesoramiento*. Madrid: Morata.
- Rivas, F. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.
- Rivas, F. (2003). *Asesoramiento vocacional teoría, practica e instrumentación*. Barcelona: Ariel.
- Rivas, F. & Rocabert, E. (1998). *El PV: El reactivo de Preferencias vocacionales*. Valencia: Saved.
- Rojas, H. M. (2009). Formar investigadores e investigadoras en la universidad: Optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 1595-1618.
- Rubio, N. (2006). *Una propuesta de orientación vocacional para la educación media, diversificada y profesional venezolana*. Buenos Aires: Lazaura.
- Ruble, D. N., Martin, C. L. & Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. En N. Eisenberg, W. Damon, R. M. Lerner, N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (eds.) *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development* (pp. 858-932). Hoboken: John Wiley.
- Rueda, L. (2006). La mujer en las profesiones de la salud. *Acta bioethica*, 12 (2), pp. 177-183. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2006000200006&lng=es&tlng=es.10.4067/S1726-569X2006000200006.

- Santana, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Savickas, M. L. (1995). Examining the personal meaning of inventoried interests during career counseling. *Journal of Career Assessment*, 3, pp.188-201.
- Schmitz, C. 2010. Limesurvey [computer software]. Recuperado de: <http://www.limesurvey.org>. Consultado 1/09/2015
- Snyder, A. J. (2009). *Gender, self-efficacy, and vocational interests among high school students using the strong interest inventory and skills confidence inventory*. (Order No. 3361365, Fordham University). ProQuest Dissertations and Theses, 79-n/a. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/304879536?accountid=14568>. (304879536).
- Su, R., Rounds, J. & Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people: a meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological bulletin*, 135 (6), pp.859-884. Doi: 10.1037/a0017364.
- Urbina-Cárdenas, J. E. & Ávila-Aponte, R. (2013). Sentidos de la pasión de aprender. Perspectiva de estudiantes de universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 803-817. Doi: 10.11600/1692715x.11223141112.
- Yang, Y. & Barth, J. M. (2015). Gender differences in Stem undergraduates' vocational interests: People-thing orientation and goal affordances. *Journal of Vocational Behavior*, 91, pp. 65-75. Doi: 10.1016/j.jvb.2015.09.007.
- Zarza, M. P. (2009). Universitarios y universitarias de México y el cuerpo simbólico como construcción de género. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 1349-1377.

Referencia para citar este artículo: Andreucci, P. & Curiche, A. (2017). Tutorías académicas: Desafíos de un programa piloto entre pares en una universidad no selectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), pp. 357-371.

Tutorías académicas: desafíos de un programa piloto entre pares en una universidad no selectiva*

PAOLA ANDREUCCI-ANNUNZIATA**

Directora Centro de Investigación en Educación Universidad Gabriela Mistral, Chile.

ALEXIS CURICHE***

Investigador Universidad Finis Terrae, Chile.

Artículo recibido en abril 29 de 2016; artículo aceptado junio 10 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** Se presentan los desafíos y las posibilidades de un programa piloto de tutorías entre pares en el contexto de una institución universitaria de acceso abierto y de carácter no selectivo. Se plantean los fundamentos del programa, las fases de reclutamiento y selección de tutores, el proceso de formación de los tutores, el programa de tutorías diferenciado por comunidades de apoyo –lectoescritura, razonamiento lógico y matemática–, su implementación y los resultados de efectividad obtenidos en los tutorados. Para ello, se consideran las demandas de apoyo académico de los estudiantes y los porcentajes de aprobación luego de implementado el programa en las actividades curriculares del semestre lectivo cursado. Se discuten los resultados del plan piloto y se plantean ciertos desafíos referentes a la cobertura del programa, las estrategias utilizadas para la captación de la motivación y la persistencia del estudiante en la instancia de acompañamiento y la focalización en las «inter-comunidades» como cristalización paradigmática de la perspectiva transversal, competencial, incremental y dialógica de la propuesta presentada.

Palabras clave: Tutorías entre pares, aprendizaje colaborativo, perspectiva incremental, enfoque dialógico (Tesauros Iresie–Unesco).

Academic tutoring: Challenges of a pilot program between peers in a non-selective university

• **Abstract (descriptive):** This article highlights the challenges and possibilities of a peer-tutoring pilot program in the context of an open access and non-selective university. The authors

* Este artículo de investigación científica y tecnológica, perteneciente al área de conocimiento de las Ciencias de la Educación (Capacitación, Pedagogía), área de conocimiento de la Educación General y sub-área de conocimiento de la Educación Especial, presenta los resultados y se enmarca en el estudio “Evaluación de efectividad de acciones de apoyo a los aprendizajes para estudiantes de la Universidad Ucinf, en el marco del convenio de colaboración con la Universidad de Bielefeld, Alemania” (Proyecto acogido al Art.º 69 de la Ley 18681) iniciado el 01 de abril de 2012 y finalizado el 31 de agosto de 2016 y responde al compromiso de implementación y difusión de un sistema de tutorías entre pares asociado a este convenio de colaboración con la Universität Bielefeld, contando con el patrocinio del Deutsche Akademische Austausch Dienst Daad,

Se agradece la colaboración de los profesores Luis Quijón Matus y Constanza Vallejos Leal, docente-tutor de matemática y coordinadora del equipo de tutores pares, respectivamente, en la recogida de los datos para la realización de este estudio.

** Psicóloga y Licenciada en Psicología Universidad de Chile. Magíster en Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. Dra. en Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica e Investigadora Pontificia Universidad Católica de Chile. Decana Facultad de Educación y Directora Centro de Investigación en Educación Universidad Ucinf (CIE-Ucinf). Correo electrónico: pandreucci@ucinf.cl

*** Profesor de Matemáticas y Computación, Licenciado en Educación, Matemáticas y Computación de la Universidad de Santiago de Chile. Magíster en Educación Matemática Universidad Finis Terrae. Académico e Investigador Universidad Finis Terrae. Correo electrónico: alxcuriche@hotmail.com



describe the basic elements of the program, the phases for the recruitment and selection of tutors, the training process provided to tutors, the tutoring program that is differentiated depending on the needs of participants – including literacy, logical reasoning and mathematics. The article also describes the implementation of the program and the effectiveness of the results obtained by the students. The study addresses the demand for academic support among students and the changes in pass rates after the program was implemented. The results of the pilot scheme are discussed by the authors and certain challenges regarding the program's coverage are noted. These specifically include the importance of strategies to maintain motivation and commitment among students achieved through accompaniment, as well as a focus on “inter-communities” as a paradigmatic crystallization of the cross-cutting, competency-based, incremental and dialogue-focused perspective used in the proposal for the pilot program.

Key words: Peer tutoring, collaborative learning, incremental perspective, dialogic approach (Thesaurus Iresie–Unesco).

Tutorias académicas: Desafíos de un programa piloto entre pares en una universidad no selectiva

• **Resumo (descriptivo):** Apresentam-se os desafios e as possibilidades de um programa piloto de tutoria entre pares no contexto de uma instituição universitária de acesso aberto e de caráter não seletivo. Planteiam-se os fundamentos do programa, as fases de recrutamento e seleção de tutores, o processo de formação de tutores, o programa de tutoria diferenciado por comunidades de apoio – lectoescrita, raciocínio lógico e matemático –, sua implementação e os resultados de eficácia obtidos nos tutorados. Para isso, foram consideradas as demandas de apoio acadêmico dos estudantes e os percentuais de aprovação após o programa implementado nas atividades curriculares do semestre letivo cursado. Os resultados do projeto-piloto são discutidos e certos desafios em matéria de cobertura do programa surgem, as estratégias utilizadas para atrair a motivação e persistência do aluno na instância de apoio e concentração na “inter-comunidade”, como cristalização paradigmática da perspectiva transversal, de competência, incremental e dialógica da proposta apresentada.

Palavras-chave: Tutorias entre pares, aprendizagem colaborativa, perspectiva incremental, abordagem dialógica (Thesaurus Iresie–Unesco).

–1. Introducción. –2. Tutorías entre pares: perfil, formación, implementación. –3. Resultados de la implementación del sistema de tutorías entre pares. –4. Conclusiones. –Lista de referencias.

1. Introducción

Las tutorías académicas, en sus distintas modalidades y tendencias, han representado un prolífero campo de investigación, aplicación práctica y reflexión docente inicial, especialmente, durante estos últimos doce años (Crisp & Cruz, 2009, Gairín, Feixas, Guillaumon & Quinquer, 2004, González, 2006, Herrera & Enrique, 2008, Schwiller, 2008, Topping, 2005). En este contexto y más recientemente, las tutorías realizadas por pares, compañeros, estudiantes o iguales –“peer-tutoring and peer-learning”, en lengua inglesa– han captado la atención de especialistas de las ciencias humanas, de la salud y de la educación, dado

su elevado potencial como sistema de apoyo académico, socio-emocional y generador de aprendizajes recíprocos (Bowman–Perrot, Davis, Vannest, Williams, Greenwood & Parker, 2013, De la Cerda, 2013, Durán et al., 2009). Específicamente, los sistemas formales de ayuda entre pares han presentado similar potencial de utilidad en el ámbito de la lectura y la escritura académica, de las habilidades matemáticas y de razonamiento en general, en modalidades presenciales y no presenciales (Ehuleche, Banno & Stefano, 2009; Park & Kim, 2014; Topping, 2005; Topping, Thurston, McGavock & Conlin, 2012; Topping, Miller, Thurston, et al., 2011; Topping, Miller, Murray & Conlin, 2011; Topping, Miller, Murray,

Henderson, Fortuna & Conlin, 2011; Tseui, 2014).

Por su parte, los programas de formación de tutores y tutoras, en general, tienen una demanda sostenida de voluntarios, no obstante, la habitualmente alta exigencia y las horas extra-programáticas de destinación que implican. Estos programas tienden a centrarse en cursos de habilidades pedagógicas con enfoques didácticos diversos (Blohm et al., 2014). Los enfoques didácticos que han resultado más efectivos en el ámbito universitario son aquellos en que los pares tutores y tutoras participan de la construcción de conocimiento, es decir, en los que integran sus conocimientos y generan otros nuevos a través del razonamiento recíproco y estrategias de mediación metacognitivas (De Backer, Van Keer & Valcke, 2012; Fernández-Martín & Arco-Tirado, 2011; Roscoe, Allen, Weston, Crossley & McNamara, 2014). Simultáneamente, se suscitan en los participantes hábitos de estudio, regulación de expectativas y efectos positivos sobre el autoconcepto y la autoestima (Arco-Tirado & Fernández-Martín, 2011).

El propósito de este artículo es identificar el diseño y la implementación de un programa de tutorías entre pares para universitarios y universitarias que pretende favorecer la reflexión recíproca, valiéndose del encuentro dialógico y la mutua valoración del conocimiento co-construido entre tutores y tutorados. La inspiración del programa es decididamente socio-constructivista y amparado en las aplicaciones actuales de las teorías socioculturales del aprendizaje (Bullough et al., 2003; Cartaut & Bertone, 2009; Casassus, 2000; Wertsch, 1998).

1.1. Significancia teórica y práctica

Siguiendo la tendencia de la literatura actual, el programa de tutorías entre pares tiene como objetivo contribuir a la prevención del fracaso académico y la deserción universitaria entre los y las estudiantes de primer año (Arco-Tirado, Fernández-Martín & Fernández-Balboa, 2011). Es un modelo de tutoría que ha surgido en algunas universidades anglosajonas y se ha adaptado, con algunas variantes, por la comunidad europea continental. En las

universidades francesas, españolas y algunas alemanas, se puede encontrar como tutoría de acompañamiento metodológico-pedagógico con el propósito de potenciar el desempeño académico. Se emplea especialmente como apoyo a los y las estudiantes en el primer ciclo de la universidad, acompañados de tutores(as) estudiantes de segundo o tercer ciclo. El acompañamiento, no obstante, tiende a extenderse a otros ciclos o niveles con estudiantes de mal desempeño y riesgo académico (Khazanov, George & McCarthy, 2015). Respecto a sus ámbitos de acción, Arbizu, Lobato y del Castillo (2005) destacan que las tutorías se centran principalmente en la orientación disciplinar, los aprendizajes y la integración en la vida universitaria a lo largo de un período académico. Su aplicación a la realidad latinoamericana es seguida de experiencias en universidades mexicanas y uruguayas (Alarcón-Pérez & Fernández-Pérez, 2008; Moreno, 2003; Mosca & Santiviago, 2012; Vales-García, Ramos-Estrada & Olivares-Carmona, 2009).

En la Universidad Ucinf de Santiago de Chile, el proyecto piloto de diseño, implementación y evaluación de un sistema de tutorías se coordina desde su Centro de Apoyo a los Aprendizajes (Capa) y se asocia a un convenio de colaboración con la *Universität Bielefeld* (Alemania) y la Universidad de Viña del Mar (Chile).

2. Tutorías entre pares: conceptualización, perfil, formación, implementación

Al indagar sobre la utilización de las conceptualizaciones asociadas a los sistemas de apoyo formativo para nivelación, desarrollo, seguimiento o fortalecimiento de habilidades, destrezas o competencias en la licenciatura, surge inmediatamente la referencia a las tutorías académicas, universitarias y profesionales como pilares articulantes de los sistemas de apoyo. Al definir las, no obstante, se aprecia que existe bastante diversidad conceptual. Las investigaciones relativas a este tema, se han ido incrementando a lo largo de los años (catálogo Eric, por ejemplo). Se constata que, a grandes rasgos, el concepto de tutoría se enmarca dentro

de tres ámbitos: el área de los negocios, de la psicología y el ámbito de la educación.

En el ámbito educativo, de la formación de estudiantes, profesores y especialistas, se tienden a utilizar indistintamente los términos de «supervisor o supervisora», «entrenador o entrenadora», «coach», «entrenador o entrenadora ejecutivo(a)», «mentor o mentora», y «tutor o tutora» para referirse a una instancia, esquema y vínculo de trabajo en el cual un formador o formadora (especialista, profesor(a), estudiante avanzado) transmite y construye conocimientos disciplinares y estrategias pedagógicas a y con estudiantes o profesionales noveles (Andreucci, 2013). Una revista de alto prestigio internacional –*Mentoring & Tutoring*– ha resuelto el eventual problema de conceptualización ubicando ambos términos como intercambiables.

Las diferencias surgen, no obstante, al diseñar los programas de apoyo o acompañamiento de los y las formandos y a la hora de elegir los enfoques de enseñanza aprendizaje que se hacen parte del modelo formativo de una institución en particular. Las distinciones que, a este respecto, destacan los estudios entre tutoría y mentoría, refieren especialmente a la evaluación y a la jerarquía explícita de la mentoría vs horizontalidad, reciprocidad, orientación al apoyo y falta de evaluación explícita o cuantificable en la tutoría. Los tutores cultivan el desarrollo de los alumnos y las alumnas a través de la creación de relaciones. También utilizan dichas funciones interpersonales como apoyo, recomendaciones, empatía y modelación de roles. En este ejercicio de intercambio interpersonal aprenden ambos –tutores y tutorados– y los estudios de formación continua señalan que los tutorados y las tutoradas se muestran más satisfechos(as) que los tutores y las tutoras con la actividad desarrollada, siendo los tutores y las tutoras más críticos(as) con su desempeño (Andreucci, 2012; Berghmans, Neckebroek, Dochy & Struyven, 2013; Ehuletche & De Stefano, 2007; Galbraith & Winterbottom, 2011; García-López, Díez-Bedmar & Almansa-Moreno, 2013).

La noción de tutoría presenta un mayor valor heurístico cuando se diseñan programas de formación y apoyo entre estudiantes, pares

o entre iguales en el ámbito de la licenciatura (De la Cerda, 2013; Sáiz & Román, 2011) – conocido en la literatura especializada como “*peer-coaching*” o “*peer-tutoring*”– y, además, el centro del proyecto formativo es el alumno según una mirada constructivista o socio-construccionista. Desde esta perspectiva, el estudiante tutor o tutora – estudiante de años superiores de la carrera o especialidad que cursa el tutorado– incentiva al estudiante, con su ejemplo y cercanía etaria, a ser agente activo de su propio aprendizaje, co-construyendo estrategias personales de enseñanza y de aprendizaje, acercando a los estudiantes a las técnicas, herramientas y procedimientos de resolución de problemas de cada ámbito específico, motivándolo(a) a identificar sus propias falencias u oportunidades de error en la resolución de problemas mediante el diálogo representacional (Linell, 2009; Marková, 2006) y lo alienta a enfrentar la resolución de problemas, con rutinas como la aplicación de principios, leyes generales, conceptos y criterios que fomenten la adquisición de aprendizaje adecuados para la circunstancia o el aprender a aprender en un aprendizaje situado (Wells, 2007).

2.1. Perfil de los tutores

La literatura es concluyente, desde hace más de diez años, en señalar la importancia de definir un perfil para la selección y posterior capacitación de los tutores y las tutoras cuya claridad de criterios y requisitos sea conocida por la comunidad educativa a la que se le brindará el servicio formativo (Chapman, 2004, George, Khazanov & McCarthy, 2015). Por ello, la selección y formación de tutores y tutoras se realizó conforme a un perfil construido en conjunto con los directivos de los programas de cada carrera de pregrado y el equipo del Capa, constituido por las siguientes características: motivación por la enseñanza, dominio de contenidos disciplinares de primer año en «actividades curriculares clave»¹, despliegue de competencias en lectoescritura, argumentación y matemáticas en un nivel mínimo definido

1 Se consideró «actividades curriculares clave» aquellas que están definidas curricularmente como centrales en las carreras y/o que arrojan tasas altas de reprobación académica.

por el programa, presencia de competencias actitudinales tales como disposición al trabajo en equipo, tolerancia y flexibilidad, escucha activa y capacidad empática.

2.2. Proceso de selección de tutores y tutoras: Criterios y estrategias

Para la selección de los tutores y las tutoras–alumnos(as) se utilizó un procedimiento compuesto de varias fases:

Fase 1: Se contactó a los directores y directoras de carrera para que identificaran y recomendaran estudiantes que se ajustaran al perfil buscado. Paralelamente, se envió un mensaje a estos(as) estudiantes señalando requisitos y plazos del concurso.

Fase 2: Se realizó una revisión de la lista de interesados y de interesadas descartándose a los estudiantes que no cumplieran con los requisitos o que, en su solicitud, plantearan dificultades de expresión de sus intereses por problemas de argumentación, conexión lógica, ortografía o redacción.

Fase 3: Se les citó a una sesión extendida de evaluación –cuatro horas de duración promedio– que consistió en: test de contenidos y competencias de lectoescritura, razonamiento lógico–matemático y competencias pedagógicas. Además, se realizó una entrevista personal.

Fase 4: Se clasificó a los y las estudiantes por puntaje, y se eligieron los seis que demostraron un desempeño más armónico en las tres áreas. Además, se consideró el ámbito de preferencia en su postulación. En la tabla N°1, se muestran los resultados obtenidos por los 10 estudiantes que se sometieron al proceso de selección, por orden de presentación al proceso. Se consideró como una variable adicional la capacidad del estudiante o la estudiante de reflexionar sobre sus propias dificultades en el proceso formativo, privilegiando a aquellos que las hubieran experimentado (siguiendo el modelo de la *Universität Bielefeld*) y estuvieran dispuestos a utilizarlas en favor del proceso de aprendizaje de sus compañeros (entrevista personal).

Tabla 1: Resultados Proceso Selección Tutores.

N°	Carreras de origen	Razonamiento Lógico*	Lecto–Escritura**	Pedagógico***
1	Pedagogía en Educación Básica	3,9	DI	3
2	Ingeniería en Informática	6,1	DD	5
3	Ingeniería en Informática	6,6	DI	9
4	Psicología	4,8	DA	12
5	Pedagogía en Historia	4,0	DD	9
6	Pedagogía en Educación Básica	2,3	DI	12
7	Psicología	6,1	DA	9
8	Ingeniería en Informática	7,0	DI	9
9	Ingeniería en Informática	5,4	DA	11
10	Pedagogía en Historia	4,0	DD	11

* Los resultados del test se evaluaron en una escala de 1 a 7 puntos.

** DI= Desarrollo insuficiente; DA= Desarrollo adecuado; DD= Desarrollo destacado.

*** La escala de evaluación se estructuró en puntajes de 1 a 12 puntos por desempeño pedagógico global.

En el cuadro se marcan en gris los 6 tutores seleccionados. El grupo quedó conformado por: dos tutores provenientes de la carrera de Ingeniería en Informática, dos provenientes de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía

y dos de la carrera de Psicología. Se organizaron en torno a comunidades de aprendizaje y apoyo por áreas de competencia y preferencia con posterioridad a cursar el programa de formación implementado por Capa.

2.3. Programa de formación de tutores y tutoras

El programa de formación distinguió dos ámbitos: aprendizaje de competencias pedagógicas y fortalecimiento de contenidos disciplinares. Para el primer ámbito, se dispuso de reuniones semanales de dos horas cronológicas, durante 15 semanas, focalizadas en estrategias didácticas de aprendizaje activo, construcción dialógica de significados compartidos y técnicas de manejo de grupos, dramatización y escucha activa–diferenciada. Los seis estudiantes en formación compartieron experiencias, hicieron registros en video y diseñaron conjuntamente páginas web para reforzar las tutorías con material adicional de fácil acceso digital. La actualización de recursos personales se reforzó con asesorías individuales de, al menos, una hora de duración al mes (podían ser aumentadas por solicitud a discreción de los futuros tutores y tutoras). Para el segundo ámbito– especialmente en razonamiento lógico–matemático– se contó con la colaboración de dos docentes que guiaron a los tutores en la profundización de los contenidos, resolviendo dudas, facilitando nuevos ejercicios y corrigiendo errores. Se parte de la convicción que la enseñanza y el aprendizaje argumental se realizan mediante la interacción humana; en el contexto de la sala de clases se genera una interdependencia mutua entre profesor(a) y alumnos(as) y la construcción del significado del o los conceptos en estudio resulta de una negociación social con los(as) pares alumnos(as) y luego con el docente. En este sentido, la interacción entre pares pasa a ser un factor clave y facilitador del aprendizaje (Chapman, 2004).

Con esta distribución, se conformaron tres ámbitos denominados internamente como comunidades de apoyo: en lectoescritura, razonamiento lógico y matemáticas. Cada comunidad definió sus principios de trabajo, horario de reunión, confección de material, recursos pedagógicos y aporte a la página web de acompañamiento virtual al alumno. De este modo, las tutorías entre pares alumnos o alumnas no solamente se planifican para clases completamente presenciales, sino que

también se ha incorporado al aprendizaje a través de plataformas virtuales (Park & Kim, 2014; Tsuei, 2014) que, en la actualidad, actúan como repositorios de material actualizado. Los alumnos que estudian en esta plataforma tienen acceso al mismo material que se ha elaborado para las actividades presenciales con el adicional de una guía de preguntas que aportan a la reflexión en casa y permite reiterar la revisión de los conceptos a la luz de nuevas situaciones de resolución de problemas pertinentes a sus disciplinas con grados crecientes de dificultad.

2.4. Implementación de las tutorías

Para la implementación de las tutorías y con el propósito de transformar paulatinamente a los tutores y las tutoras en «multiplicadores»², se les asignaron las siguientes funciones:

- Apoyar en los talleres de competencias básicas al o la docente a cargo, *in situ* y en la preparación de materiales. Estos talleres son transversales al primer año de la carrera y reparan en las habilidades de lectoescritura y razonamiento lógico (una hora semanal).
- Participar en las reuniones de planificación de los talleres (cuatro horas semanales).
- Participar en las reuniones de formación y coordinación de las tutorías (dos horas semanales).
- Acompañar el proceso de aprendizaje de los(as) estudiantes en situación académica crítica³ o de aquellos que lo solicitaran directamente en los talleres (mínimo dos, máximo cuatro estudiantes).

Conjuntamente con ello, se adaptó la propuesta originada en el convenio Daad y refrendada por la literatura revisada (Arbizu et al., 2005; Schwille, 2008; Topping, 2005), con referencia a estructura y organización, definiendo: (a) Un profesor o profesora

2 Los tutores “multiplicadores” son aquellos que asumen la responsabilidad de formar a otros tutores que cumplen funciones de acompañamiento directamente con los estudiantes asignados.

3 Los estudiantes que se encuentran en situación académica crítica son aquellos a quienes se les ha otorgado una oportunidad para superar una causal de eliminación en la que han incurrido en el programa académico que cursan.

responsable de la coordinación y supervisión del plan de la tutoría entre pares. El profesor o profesora debe vincularse permanentemente con el profesor o profesora de la actividad curricular-clave o troncal; (b) Un proceso de formación tutorial, desarrollado en dos a tres horas semanales– dos presenciales y una virtual– instancia en la que el profesor o profesora encargado(a) responde dudas de los tutores y las tutoras y orienta la resolución de situaciones problemáticas en tiempo real (dispositivo *WhatsApp*); (c) Un tutor o tutora: estudiante de segundo o tercer nivel anual universitario vinculado al proyecto Daad, reforzando su capacitación con la realización de pasantías de formación y actualización en la *Universität Bielefeld*.

En lo referente a las características de las intervenciones tutoriales propuestas y, en función de lo relevado por la literatura (Baudrit, 2000, 2012; Monereo & Durán, 2002; Mosca & Santiviago, 2012; Topping, 2005), se planificó:

- Conformar cada grupo tutorial (hasta cuatro integrantes) con un criterio de homogeneidad disciplinar, sobre la base de una selección aleatoria en lo referente a competencias de entrada en lectoescritura y razonamiento lógico, edad y género.
- Privilegiar sesiones semanales de un bloque de duración (hora y veinte minutos). Se ha verificado en estudios españoles, suizos, belgas y escoceses (Baudrit, 2000, 2012, Monereo & Durán, 2002, Mosca & Santiviago, 2012, Topping, 2005) que esta intensidad de la tutoría es más efectiva que sesiones, incluso más breves, pero de más veces a la semana.
- Evaluar los progresos con mediciones formativas en dos momentos:
 - a) Al ingreso al sistema de apoyo (coincidente con la evaluación diagnóstica).
 - b) Al egreso del sistema de apoyo (final del semestre y/o final del año equivalentes a grupos de cuatro sesiones de trabajo efectivo, renovables hasta tres veces).
- Medir el grado de satisfacción con el programa, tanto de tutores y tutoras como de tutorados y tutoradas a objeto

de implementar mejoras en el próximo período y evaluar continuidad de los y las tutores(as). Este nivel de satisfacción se evaluó con encuestas anónimas auto-administradas.

2.4.1. Dimensiones consideradas en la implementación

Consecuente con la implementación de un sistema de tutorías en una institución de educación superior abierta e inclusiva, con estudiantes mayoritariamente de primera generación de ingreso a la Universidad, se privilegió la dimensión de apoyo por sobre la dimensión instruccional, sin desconocer su valor a nivel de la transformación e internalización de esquemas mentales (Baudrit, 2012). Este apoyo se realizó en aspectos académicos y personales, sugiriendo derivación a un programa específico de apoyo socioemocional toda vez que fuera visualizada su pertinencia. Lo anterior supuso poner especial atención en la dimensión de negociación de propósitos, encuadrando los objetivos de las tutorías flexiblemente, otorgando espacios para plantear dificultades, desavenencias o eventuales conflictos con la instrucción formal recibida en la actividad curricular-clave. Por otra parte, la dimensión de reflexión sobre la práctica se activó más en los talleres grupales de competencias que en las tutorías por pares, probablemente, asociado a la percepción del carácter de «experto» o «experta» del profesor o profesora de taller y a su mayor potencial de aplicación y ejemplificación práctica. La dimensión evaluativa, finalmente, se implementó a través de los logros académicos obtenidos en la actividad curricular-clave. Al mismo tiempo, cada tutor y tutora retroalimentó a sus estudiantes al finalizar cada sesión al modo de una evaluación formativa, utilizando fichas de registro y rúbricas de evolución co-construidas por el equipo en pleno (Sáiz & Román, 2011).

2.4.2. Funciones y roles de tutores o tutoras y tutorados o tutoradas

Si bien las funciones de los dos agentes del proceso formativo se complementan y

se produce aprendizaje en y entre ambos, las investigaciones señalan que los tutorados y tutoradas se muestran más satisfechos y satisfechas que los tutores y tutoras con la actividad desarrollada, siendo los tutores y tutoras más críticos(as) con su desempeño. Por otra parte, estos mismos estudios arrojan mayor grado de aprendizaje en los tutores y tutoras que en sus tutorados y tutoradas, en lo referente a concepciones y sentimientos asociados a la enseñanza, y más en los tutorados y tutoradas, en lo referente a estrategias de enseñanza y de aprendizaje (De la Cerda, 2013; Durán, 2009; Monereo & Durán, 2002; Topping, Dehkinet, Blanch, Corcelles & Durán, 2013).

En el caso del programa descrito, los tutores y tutoras provenían de tres disciplinas distintas –Pedagogía en Historia y Geografía, Psicología e Ingeniería en Informática– y se encargaron de comunidades de apoyo tutorial diferenciales: de lectoescritura, los primeros, de razonamiento lógico, los segundos y de matemáticas, los terceros. El carácter disciplinar, si bien estuvo presente, fue menos gravitante que la disposición a acompañar los procesos de reflexión de los y las estudiantes de un modo sistemático e idiógráfico, puesto que los tutorados y las tutoradas también provenían de disciplinas distintas: ciencias de la salud, ciencias de la educación, ciencias humanas e Ingeniería. El intercambio disciplinar favoreció el aprendizaje colaborativo y los tutores y tutoras se dispusieron a la comprensión de narrativas y lógicas diferentes a las propias con diversas aplicaciones profesionales y también cotidianas o de la vida diaria. La coordinación del espacio estuvo a cargo, en un primer momento, de la directora académica de Capa para ir cediendo el espacio a la tutora más aventajada y comprometida del grupo. La literatura también releva la importancia de contar con un coordinador que provenga en el origen de entre sus pares con el fin de validar el trabajo en comunidades y legitimarse entre y desde ellas (Dewey, 2004, Durán, 2009).

3. Método utilizado

La población estudiada corresponde a estudiantes que ingresaron a primer año en la

Universidad Ucinf, en el año 2015. El grupo de estudio o muestra estuvo constituida por el número de estudiantes que solicitaron tutorías en este período académico (n=32). La Universidad Ucinf es una institución educativa privada, autónoma, fundada en 1989, ubicada en la ciudad de Santiago de Chile, considerada de baja complejidad y de acceso abierto no selectivo e inclusivo. Su modelo educativo privilegia el desarrollo de competencias en el marco de los supuestos del aprendizaje incremental lo que posibilitaría desarrollar la potencialidad de cada estudiante, nivelar sus condiciones de entrada y acompañar su desarrollo hasta el egreso. En este contexto, el sistema de tutorías resulta gravitante ya que ofrece posibilidades de acompañamiento real para el desempeño académico de parte de un compañero «aventajado» al mismo tiempo que favorece la participación, integración y aprendizaje conjunto, aportando a generar identidad universitaria y sentido de pertenencia en unos y otros.

Para lograr estudiar, la efectividad del apoyo tutorial, en este programa piloto, se solicita primero que el estudiante haya participado de al menos cuatro tutorías progresivas dada la necesaria sistematicidad del apoyo para lograr constituirse en efectivo. Para ello se toma la asistencia y duración de cada sesión efectivamente realizada y se registran los contenidos abordados en su dimensión conceptual, procedimental, actitudinal. Este registro es firmado por la dupla tutor–tutorado, incluyéndose las observaciones de uno y otro en cada sesión realizada. Las estrategias didácticas utilizadas, de inspiración constructivista, son acordadas con el equipo de tutores y tutoras y refrendadas o no por el tutorado o tutorada. Como compromiso de continuidad de cada sesión de trabajo, se entrega un set de ejercicios o actividades de aplicación y se deja “abierta la puerta” a todo tipo de consultas para abordar la problemática que plantea el set entre sesiones a través de mail o del uso de la plataforma digital implementada a este propósito. Al finalizar el proceso de implementación de las tutorías, se realiza una evaluación formativa, se aplica una encuesta de satisfacción y se realiza una breve entrevista testimonial a cargo de la coordinadora

o directora del programa, reguardando el anonimato de la información para efectos de este estudio, mediante la aplicación de los respectivos consentimientos informados. Luego se procede a contabilizar la cantidad de asignaturas inscritas⁴ en el mismo semestre de la solicitud y cantidad de asignaturas aprobadas. Posteriormente, se calcula el porcentaje de asignaturas aprobadas anualmente, que será la evidencia de efectividad de estas tutorías. El fundamento de esta forma de estimación está en el carácter del programa: apoyar el desarrollo transversal de competencias básicas para el trabajo académico y su adecuado desempeño en el semestre o ciclo académico inscrito por el estudiante.

De acuerdo con esto, se obtienen los siguientes criterios:

- Aprobación mayor o igual al 60%: casos favorables;
- Aprobación menor al 59%: casos desfavorables.

4. Resultados de la implementación del sistema de tutorías entre pares

A continuación, se presenta el detalle de estudiantes, por carrera, que solicitaron tutorías en el período señalado:

Tabla 2: Alumnos que solicitaron tutorías.

Carrera	Total
Derecho	1
Enfermería	9
Fonoaudiología	1
Ingeniería Ejecución en Informática	3
Kinesiología	3
Nutrición y dietética	3
Pedagogía en Educación Básica	1
Pedagogía en Educación Diferencial	2
Pedagogía en Historia y Geografía	2
Psicología	5
Traducción y/o Interpretariado	2
Total	32

De estos 32 estudiantes que solicitaron tutorías, se pudo haber trabajado con más de una comunidad de apoyo, por lo que el total de tutorías solicitadas se puede desglosar por comunidad de la siguiente manera:

- i) Diecisiete solicitudes para la comunidad de apoyo en lectoescritura, que se traducen en 37 tutorías;
- ii) Doce solicitudes para la comunidad de apoyo matemático, que se traducen en 48 tutorías;
- iii) Siete solicitudes para la comunidad de apoyo en razonamiento lógico, que suman 11 tutorías.

De lo anterior se obtiene un total de 96 tutorías efectivas, realizadas por las tres comunidades de apoyo durante el año, lo cual se resume en el siguiente gráfico:

Figura 1: Porcentaje de tutorías realizadas por comunidad.



La cantidad de tutorías, no obstante, no refleja por sí misma el número mínimo de participación requerida para cumplir con los resultados de aprendizaje proyectados. En la siguiente tabla se exhibe la información relativa a la cantidad de asistencias o participación de cada estudiante en el espacio tutorial.

4 Para esto no se contabilizaron las asignaturas «homologadas» desde otras instituciones de educación superior ya que se supone desarrollo y evaluación en esas otras instancias.

Tabla 3. Cantidad asistencia por estudiante a las tutorías.

1 asistencia	2 asistencias	3 asistencias	4 o más asistencias
12 estudiantes	8 estudiantes	2 estudiantes	10 estudiantes

Se observa la dispar participación de los estudiantes, donde solo diez cumplen con la asistencia a cuatro o más tutorías. Para dar cuenta de la efectividad, se procedió a evaluar y sistematizar la información de aprobación de estos diez estudiantes. A continuación se muestra la información relativa a la efectividad de las tutorías, diferenciada por comunidad:

Comunidad de Apoyo en Lectoescritura:

- o Una estudiante, de Psicología, que obtuvo el 66,7% de asignaturas aprobadas el primer semestre. Su solicitud fue por abordaje de técnicas de estudio.

Comunidad de Apoyo en Razonamiento Lógico:

- o En esta comunidad ningún estudiante cumple con solo haber participado de esta comunidad.

Comunidad de Apoyo Matemático:

- o Tres estudiantes de Ingeniería de Ejecución en Informática, dos solicitaron apoyo para Cálculo II y uno para Álgebra Lineal, todos aprobados. Cabe señalar que estos tres estudiantes se encontraban cursando su asignatura en tercera oportunidad, los que constituyen casos de clara desventaja y riesgo académico.
- o Dos estudiantes de Enfermería, uno solicitó apoyo para Matemática y otro para Bioestadística, ambos aprobaron su asignatura. Estos alumnos no son casos de reiterada reprobación académica.

Apoyo Inter-comunidades:

Estos apoyos responden a abordar cuestiones pedagógicas transversales que suponen bloqueos o detenciones en el aprendizaje y obstaculizan el avance académico de los y las estudiantes. Estos bloqueos habitualmente se asocian a cuestiones

emocionales y actitudinales. En este ámbito se sitúan cuatro estudiantes que se encuentran en ciclos intermedios y finales de sus respectivos programas de estudio. En el detalle:

Comunidades de Apoyo en Lectoescritura y Razonamiento lógico:

- o Un estudiante de Kinesiología, aprobó el 100%. Su solicitud fue por técnicas de expresión oral.
- o Una estudiante de Pedagogía en Educación Básica, con un 100% de asignaturas aprobadas. Su solicitud fue para apoyo en el seminario de grado (dimensión escrita y oral).

Comunidades de Apoyo en Lectoescritura y Matemática:

- o Una estudiante de Enfermería, aprobando el 75%. Sus solicitudes fueron por técnicas de estudio y Bioestadística, asignatura que aprobó.
- o Una estudiante de Psicología, 100% asignaturas aprobadas. Su solicitud fue por la asignatura de Metodología de la Investigación.

5. Conclusiones

Como se puede apreciar de los resultados, los y las estudiantes que cumplieron con el mínimo de cuatro tutorías recomendadas por el programa, cumplieron también con los requisitos de aprobación de las asignaturas por las que acudieron a las comunidades de apoyo y se constituyen, por tanto, en casos favorables. La sistematicidad y extensión del trabajo requeridas para el éxito académico es coherente con lo señalado por la literatura para obtener los logros de aprendizaje propuestos (Baudrit, 2012; Mosca & Santiviago, 2012). Lo novedoso, no obstante, es la conexión realizada con las asignaturas troncales que focalizan el trabajo y posibilitan transitar desde los discursos acumulativos a los exploratorios vinculados con la disciplina (Mercer, 2007). Lo anterior se favorece cuando el tutor o tutora proviene de la misma disciplina o programa curricular que el tutorado o tutorada asignado. Además del conocimiento previo directo o referido que los y las estudiantes obtuvieron de sus tutores y tutoras desde el programa de tutorías y desde

los programas de pregrado de origen de los y las estudiantes tutores. En todos los casos del estudio los y las tutoradas eligieron a sus tutores y tutoras, ajustaron su propio horario de clases a la disponibilidad de la dupla. La transversalidad de las competencias, habilidades y actitudes desarrolladas, no obstante, se pudieron apreciar en las inter-comunidades y constituye un interesante hallazgo de este piloto.

Las inter-comunidades comparten los principios socioculturales del aprendizaje y de la incrementalidad de los logros académicos (Dweck, 2015; Ehrlinger, Mitchum & Dweck, 2016; Martin, 2015) situándose en aquel espacio común de intercambio que refiere en lo específico a técnicas de organización del tiempo, estrategias alternativas de estudio en función de los estilos de aprendizaje, estrategias motivacionales y lúdicas para aproximarse al objeto de estudio, habilidades comunicacionales y distintos mecanismos para instalar la auto-reflexión y la reflexión sobre las prácticas. Estas competencias básicas mutaron a profesionales en los casos en que se solicitó apoyo para «escribir científicamente la tesis de grado» y «resolver problemas metodológicos para comprobar mis hipótesis». Estos requerimientos si bien fueron cumplidos y se incluyen dentro de los casos favorables, plantean la inquietud sobre la labor del docente de la disciplina en aula y sobre el eventual riesgo de instalar espacios paralelos que, en lugar de complementarse puedan llegar a competir confundiendo y desestabilizando al estudiante en sus referentes de aprendizaje.

Con todo, se entiende que se dieron las condiciones para nivelar los aprendizajes y obtener novedosas estrategias didácticas de acceder a los entrapamientos conceptuales y/o procedimentales de cada actividad curricular enfocada por la tutoría. Consecuentemente, se fortaleció el aspecto actitudinal del conocimiento competencial íntimamente ligado a la dimensión de apoyo emocional en un marco relacional y dialógico del trabajo tutorial. En este sentido, los y las estudiantes beneficiados señalan en la entrevista implementada al finalizar el proceso: «la tutora siempre me pregunta cómo estoy antes de empezar a trabajar...se preocupa por mi más allá de lo académico» (E3), «(...) puedo discutir con ella y llegamos a acuerdos...siento

que ella entiende mi perspectiva y me escucha realmente» (E5), «siempre dialogamos... es como una conversación de las dos...me hace reflexionar y ahí es donde aprendo más» (E2), «él es seco en matemáticas pero sobre todo es buena persona, se da el tiempo, me escucha, puedo repreguntar e incluso discutir con él....ahí se da la diferencia con el profe de la cátedra» (E8), «se despide de mí y después de algunas horas me manda un mensaje para preguntarme si está todo claro o me quedaron algunas dudas...¡es muy preocupado!» (E10), «me encanta cómo explica, es muy entretenida y didáctica» (E1).

Por otra parte, llama la atención la nula conexión inmediata con la comunidad de apoyo en razonamiento lógico de las solicitudes procesadas. Explicaciones para ello pueden ser: (a) Esta comunidad funcionaba preferentemente en horario vespertino, impactando sobre los horarios de descanso y concentración académica de los estudiantes; (b) La visibilización de esta competencia argumental se logra al conectarse con actividades concretas que interpelan también la comunidad de apoyo de lectoescritura en sus aspectos verbales escritos y orales y (c) La competencia de razonamiento lógico es suficientemente transversal como para situarse con mayor propiedad en las inter-comunidades y relevar su efectividad tanto con matemáticas como con lenguaje y comunicación.

La perspectiva socio-constructivista, relacional y dialógica, base de esta propuesta general, se recupera toda vez que la generación de instancias de intercambio discursivo facilita la decodificación conceptual, cognitiva y lingüística en varios formatos. En esta perspectiva, las disciplinas con sus propios códigos dialogan con los códigos transversales que implica el desarrollo de destrezas transversales o genéricas como puede apreciarse en el apoyo inter-comunidades y en actividades centrales como el aprendizaje de técnicas de estudio, organización del tiempo, expresión escrita y oral para el desarrollo de presentaciones ante el profesor o profesora y/o la comisión *ad-hoc*.

Los sentidos de un plan como el implementado pueden discutirse, en especial por el tipo de estudiantes que ingresan al programa,

su carácter voluntario y la estimación para muchos de estos alumnos y alumnas de riesgo como la «última oportunidad» de aprobar una actividad curricular (Khazanov et al., 2015). Estos sentidos pedagógicos con estudiantes de riesgo se recuperan, sin embargo, al obtener resultados alentadores y al profundizar en la micro-génesis de los procesos de aprendizaje al interior de cada comunidad tutorial. Tanto las temáticas como los tipos de actividades desarrolladas permiten evidenciar tránsitos, a lo largo de las sesiones, que ponen en juego dimensiones de contenido y relacionales. Las opiniones, preguntas, reflexiones y solicitudes de nuevas explicaciones fueron paulatinamente formuladas y respetadas al interior de un clima de confianza que permitió cuestionar y criticar las ideas de forma constructiva. De este modo, el proceso de razonamiento se hace transparente en el habla y se colectiviza (Mercer, 2007). Estos aspectos motivacionales y de persistencia en las actividades requieren reforzarse a partir de una estrategia de difusión de los resultados obtenidos, expuestos por los tutores y las tutoras y sus propios tutorados y tutoradas apelando, por ejemplo, a sus testimonios en primera persona. Por otra parte, captar el interés de estos tutorados y tutoradas para ingresar a la formación como futuros tutores y futuras tutoras, no solo aporta continuidad al programa sino mayores grados de fidelización con la institución y consolidación de los aprendizajes obtenidos.

Los desafíos del plan propuesto se sintetizan de la siguiente manera:

- o Aumentar la cobertura de tutorías de pares a un mayor porcentaje de estudiantes de primer año de ingreso a la institución.
- o Preparar tutores y tutoras para efectuar apoyo en los ciclos avanzados de cada programa de estudio, especialmente vinculados(as) a las actividades de titulación: metodología de la investigación, seminario de grado y trabajo de título.
- o Realizar un mayor seguimiento a los alumnos y las alumnas que cursan su asignatura en una tercera oportunidad o más, ya que entregando el apoyo a tiempo se puede lograr prevenir una deserción del estudiante.
- o Articular la tutoría de pares de manera que se genere un ambiente informal que interprete adecuadamente los contenidos estudiados en clases, considerando la clase con el docente como un ambiente más formal de aprendizaje.
- o Lograr una mayor difusión a la comunidad educativa y disponer de los espacios de tutoría de pares también a estudiantes destacados, ya que también pueden lograr un mayor aprendizaje interactuando con el tutor o la tutora.

Los efectos de un programa de tutorías como el propuesto para aportar a nivelar las competencias de entrada de estudiantes de perfiles de ingreso disímiles, puede constituirse en una estrategia a impulsar en una institución que no posee barreras de ingreso a sus aulas pero que, no obstante, debe asegurar la progresión académica de los estudiantes, el logro apropiado de los aprendizajes organizados por ciclos y anudados al perfil de egreso de cada programa universitario cursado. Las expectativas de padres, apoderados, profesores y de los propios estudiantes están en juego.

Lista de referencias

- Alarcón-Pérez, L. M. & Fernández-Pérez, J. A. (2008). Las tutorías de estudiantes: Una experiencia de la benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6 (15), pp. 30–36.
- Andreucci, P. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del «ojo pedagógico» como destreza compleja. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (1), pp. 257–275. Doi: <http://hdl.handle.net/10481/22998>.
- Andreucci, P. (2013). La supervisión de prácticas docentes: Una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), pp. 7–26.
- Arbizu, F., Lobato, C. & del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), pp. 7–22. Doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.367>.

- Arco-Tirado, J. L. & Fernández-Martín, F. D. (2011). Efficacy of peer tutoring program on the studying habits of university students. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), pp. 163–180. Doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1131>.
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D. & Fernández-Balboa, J. M. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Higher Education*, 62 (6), pp. 773–788. Doi: [10.1007/s10734-011-9419-x](https://doi.org/10.1007/s10734-011-9419-x).
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: Procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid: Marcea.
- Berghmans, I., Neckebroek, F., Dochy, F. & Struyven, K. (2013). A typology of approaches to peer tutoring. Unraveling peer tutors' behavioural strategies. *European journal of psychology of education*, 28 (3), pp. 703–723. Doi: [10.1007/s10212-012-0136-3](https://doi.org/10.1007/s10212-012-0136-3).
- Blohm, M., Krautter, M., Lauter, J., Huber, J., Weyrich, P., Herzog, W. & Nikendei, C. (2014). Voluntary undergraduate technical skills training course to prepare students for clerkship assignment: Tutees' and tutors' perspectives. *BMC medical education*, 14 (1), pp. 1–9. Doi: [10.1186/1472-6920-14-71](https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-71).
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. & Parker, R. (2013). Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of Single-Case Research. *School Psychology Review*, 42 (1), pp. 39–55. Doi: [10.1007/s10212-012-0136-3](https://doi.org/10.1007/s10212-012-0136-3).
- Bullough, Jr., R. V., Young, J., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Erickson, L. (...) Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, pp. 57–73. Doi: [10.1016/S0742-051X\(02\)00094-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00094-X).
- Cartaut, S. & Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervisor of preservice teachers based on neo-vygostkian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), pp. 1086–1094. Doi: [10.1016/j.tate.2009.03.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.006).
- Casassus, J. (2000). Cambios paradigmáticos en educación. Red. *Revista Brasileira de Educação*. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a04>
- Crisp, G. & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50 (6), pp.525–545.
- Chapman, O. (2004). Facilitating Peer Interactions in Learning Mathematics: Teacher's Practical Knowledge. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (2), pp. 191–198.
- De Backer, L., Van Keer, H. & Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, 40 (3), pp. 559–588. Doi: [10.1007/s11251-011-9190-5](https://doi.org/10.1007/s11251-011-9190-5).
- De la Cerda, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales. Reflexiones y prácticas*. Barcelona: Graó.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Durán, D. (coord.) (2009). *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona: UAB.
- Dweck, C. (2015). Growth. *British Journal of Educational Psychology*, 85 (2), pp. 242–245.
- Ehrlinger, J., Mitchum, A. L. & Dweck, C. S. (2016). Understanding overconfidence: Theories of intelligence, preferential attention, and distorted self-assessment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 63, pp. 94–100. Doi: [10.1016/j.jesp.2015.11.001](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.11.001).
- Ehuleche, A. M., Banno, B. G. & Stefano, A. A. D. (2009). Las tutorías en las propuestas de educación superior a distancia. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 8 (2), pp. 195–211. Doi: <http://hdl.handle.net/10366/56568>.



- Ehuleteche, A. M. & De Stefano, A. A. (2007, junio). *Interacción y tutorías en dos propuestas pedagógicas desde el modelo socioconstructivista*. II Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. Red de Universidades con Carreras en Informática (RedUinci). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10915/19121>
- Fernández, F. D. & Arco-Tirado, J. L. (2011). Efectos de un programa de acción tutorial entre universitarios. Effects of a peer tutoring programme among university students. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (1), pp. 109–122. Doi: 10.1174/021037011794390120.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. & Quinter, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), pp. 61–77.
- Galbraith, J. & Winterbottom, M. (2011). Peer-tutoring: What's in it for the tutor? *Educational Studies*, 37 (3), pp. 321–332. Doi: 10.1080 / 03055698.2010.506330.
- García-López, L. J., Díez-Bedmar, M. B. & Almansa-Moreno, J. M. (2013). De ser entrenado a ser entrenador: Cómo ayudar a otros iguales en la mejora de las competencias para hablar en público. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (2), pp. 331–342. Doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6419>.
- George, M., Khazanov, L. & McCarthy, C. (2015). Peer Coaching of At-Risk Students in a Remedial Mathematics Course. *Community College Journal of Research and Practice*, (a head-of-print), pp. 1–17. Doi: 10.1080/10668926.2014.922133.
- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (3), pp. 445–468.
- Herrera, L. & Enrique, C. (2008). Proyectos de Innovación en Tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2). Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122COL5.pdf>
- Khazanov, L., George, M. & McCarthy, C. (2015). The Effects of Study Skills Training and Peer Coaching of 'At-Risk Students' on Retention and Passing Rates in a Remedial Mathematics Course. *Community College Journal of Research and Practice*, (39), pp. 1022–1038.
- Linell, P. (2009). *Dialogicality and social representations: The dynamics of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marková, I. (2006). On the «inter alter» in dialogue. *International Journal for Dialogical Science*, 1, pp. 125–148.
- Martin, A. J. (2015). Growth approaches to academic development: Research into academic trajectories and growth assessment, goals, and mindsets. *British Journal of Educational Psychology*, 85 (2), pp. 133–137. Doi: 10.1111 / bjep.12071.
- Mercer, N. (2007). Commentary on the Reconciliation of Cognitive and Sociocultural Accounts of Conceptual Change. *Educational Psychologist*, 42 (1), pp. 75–78. Doi: 10.1080 / 00461520709336920.
- Monereo, C. & Durán, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Moreno, T. (2003). Creación de una propuesta institucional de tutorías para la enseñanza superior: El caso de la universidad de Quintana Roo. *Revista de la Educación Superior*, 32 (1), pp. 91–115.
- Mosca, A. & Santiviago, C. (2012). *Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Montevideo: Universidad de la República.
- Park, S. W. & Kim, C. M. (2014). Virtual Tutee System: A potential tool for enhancing academic reading engagement. *Educational Technology Research and Development*, 62 (1), pp. 71–97. Doi: 10.1007/s11423-013-9326-1.

- Roscoe, R. D., Allen, L. K., Weston, J. L., Crossley, S. A. & McNamara, D. S. (2014). The Writing Pal intelligent tutoring system: Usability testing and development. *Computers and Composition*, 34, pp. 39–59. Doi:10.1016/j.compcom.2014.09.002.
- Sáiz, M. C. & Román, J. M. (2011). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), pp. 145–161. Doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1116>.
- Schwille, S. A. (2008). The professional practice of mentoring. *American Journal of Education*, 115 (1), pp. 139–167. Doi: 10.1086/590678.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), pp. 631–645. Doi: 10.1080/01443410500345172.
- Topping, K. J., Dehkinet, R., Blanch, S., Corcelles, M. & Durán, D. (2013). Paradoxical effects of feedback in international online reciprocal peer tutoring. *Computers & Education*, 61, pp. 225–231. Doi:10.1016/j.compedu.2012.10.002.
- Topping, K. J., Miller, D., Murray, P. & Conlin, N. (2011). Implementation integrity in peer tutoring of mathematics. *Educational Psychology*, 31 (5), pp. 575–593. Doi:10.1080/01443410.2011.585949.
- Topping, K. J., Miller, D., Murray, P., Henderson, S., Fortuna, C. & Conlin, N. (2011). Outcomes in a randomised controlled trial of mathematics tutoring. *Educational Research*, 53 (1), pp. 51–63. Doi:10.1080/00131881.2011.552239.
- Topping, K. J., Miller, D., Thurston, A., McGavock, K. & Conlin, N. (2011). Peer tutoring in reading in Scotland: Thinking big. *Literacy*, 45 (1), pp. 3–9. Doi: 10.1111/j.1741-4369.2011.00577.x.
- Topping, K. J., Thurston, A., McGavock, K. & Conlin, N. (2012). Outcomes and process in reading tutoring. *Educational Research*, 54 (3), pp. 239–258. Doi:10.1080/00131881.2012.710086.
- Tsuei, M. (2014). Mathematics Synchronous Peer Tutoring System for Students with Learning Disabilities. *Journal of Educational Technology & Society*, 17 (1), pp. 115–127.
- Vales-García, J., Ramos-Estrada, D. & Olivares-Carmona, K. M. (2009). La función del tutor en ambientes presenciales y no presenciales. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6 (16), pp. 16–19.
- Wells, G. (2007). The Mediating Role of Discoursing In Activity. *Mind, Culture, And Activity*, 14 (3), pp. 160–177. Doi: 10.1080/10749030701316300.
- Wertsch, J. V. (1998). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Referencia para citar este artículo: Duarte–Quapper, K., Aníñir–Manríquez, D. & Garcés–Sotomayor, A. (2017). De encuentros y desencuentros entre jóvenes y personas adultas a propósito de salir de la enseñanza secundaria en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 373-388.

De encuentros y desencuentros entre jóvenes y personas adultas a propósito de salir de la enseñanza secundaria en Chile*

KLAUDIO DUARTE–QUAPPER**
Investigador Universidad de Chile, Chile.

DIEGO ANIÑIR–MANRÍQUEZ***
Investigador Universidad de Chile, Chile.

ANTONIA GARCÉS–SOTOMAYOR****
Investigadora Universidad de Chile, Chile.

Artículo recibido en marzo 7 de 2016; artículo aceptado en mayo 27 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** En la investigación que referimos en este artículo, nos posicionamos en el «momento de paso» que las y los jóvenes estudiantes de enseñanza media de sectores pobres experimentan al concluir su trayecto educativo secundario, a partir de la reflexión en torno a los sentidos que sus dinámicas relacionales, expectativas y aspiraciones adquieren para ellas y ellos. A través de grupos de discusión, se provocó la expresión de las hablas y experiencias juveniles, que fueron interpretadas a partir del Análisis Estructural del Discurso. El interés se centró en construir y describir las unidades elementales que organizan los significados de la conversación, para comprender sus relaciones y dinámicas en una situación de interacción comunicativa.

Palabras clave: Joven urbano, enseñanza secundaria, prospectiva futura (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: Expectativas y aspiraciones juveniles.

Encounters between adults and young people who are about to leave secondary education in Chile

• **Abstract (descriptive):** In the study reported on in this article, the authors focus on the “moment of transition” that students from low socio-economic backgrounds navigate when they finish high school. The study facilitates reflection among young people regarding the dynamics of their relationships, expectations and aspirations and the meanings that they have given to these

* El presente artículo de investigación científica y tecnológica es fruto de la investigación de campo desarrollada en el marco del Proyecto Anillos “Juventudes: Transformaciones socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales de las y los jóvenes en el Chile contemporáneo” (SOC 1108) con apoyo de Conicyt, cuyo inicio fue el 5 de diciembre de 2012 y su finalización el 5 de mayo de 2016. Área: Sociología; subárea: Estudios de juventudes.

** Sociólogo y Educador Popular, académico de la Universidad de Chile. Investigador principal Proyecto Anillo Juventudes (SOC 1108). Correo electrónico: claudioduarte@u.uchile.cl

*** Licenciado en Sociología. Tesista de pregrado, Proyecto Anillo Juventudes. Integrante Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile. Correo electrónico: diego.aninir@gmail.com

**** Licenciada en Historia y Ciencias Sociales. Investigadora Asistente Proyecto Anillo Juventudes. Integrante Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile. Correo electrónico: antoniagarces@gmail.com



concepts. Through discussion groups the authors facilitated the expression of the language and experiences of young people, which were interpreted using structural discourse analysis techniques. The interest of the researchers centered on constructing and describing the fundamental units that organize the meaning of their conversations in order to understand their relationships and dynamics in a communicative interaction situation.

Key words: Urban youth, secondary education, prospective future (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Authors key words: Youth expectations and aspirations.

De encuentros e desencontros entre jovens e adultos prestes a deixar o ensino secundário no Chile

• **Resumo (descritivo):** Na pesquisa relatada neste artigo, estamos posicionados no “intervalo de tempo” no qual jovens estudantes do ensino médio de setores pobres experimentam ao concluir seu percurso de ensino secundário, a partir da reflexão em torno aos sentidos que sua dinâmica relacional, expectativas e aspirações adquirem para eles mesmos. Através de grupos de discussão, provocou-se a expressão de conversas e experiências juvenis, que foram interpretados a partir da Análise Estrutural do Discurso. O interesse foi centrado em construir e descrever as unidades elementares que organizam os significados da conversa, para compreender suas relações e dinâmicas em situação de interação comunicativa.

Palavras-chave: Jovem urbano, ensino secundário, futuro prospectivo (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: expectativas e aspirações juvenis.

–1. Introducción.–2. Aspiraciones y expectativas para un futuro ya definido.–3. Mentalidades juveniles. Entre el miedo y los vínculos.–4. Conclusiones. Lista de referencias.

1. Introducción

La investigación social en el campo educativo indica la presencia de grandes presiones y dificultades que porta la institución escolar pública contemporánea en Latinoamérica y en Chile, en la gestión tanto de las relaciones entre sus actores (estudiantes–docentes–funcionarios) como también en la concreción de coberturas, planes y programas (Soto & Gil–Montes, 2008, Observatorio Chileno de Políticas Educativas–Opech, 2009, López–Moreno & Alvarado, 2011, Miranda, 2012), denotando tensiones que cuestionan su capacidad de inclusión en los proyectos nacionales y la posibilidad de ser un dispositivo que dote de sentidos armónicos compartidos a la experiencia educativa.

Bajo este panorama, uno de los logros del sistema educativo chileno de la post dictadura ha sido expandir de manera considerable su cobertura: Según las mediciones del Instituto Nacional de la Juventud (Injuv, 2012)

actualmente alrededor del 81% de las y los jóvenes entre 15 y 19 años se encuentra en alguna modalidad educativa. En este sentido, siguiendo a Molina (2015), el sistema escolar juega un rol clave en el estudiantado tanto en la configuración de subjetividad como en la estructuración de sus trayectorias sociales, siendo esta institución determinante en la adquisición de determinados *habitus* y *capitales*. Así el Liceo se ha consolidado como una institución central, tanto de las experiencias como de los sentidos asociados por parte de estos actores juveniles, con alta diferenciación según las posiciones que tienen en la estructura social, lo que, como evidenciaremos, está en directa relación con el tipo de establecimiento educacional¹ (Salazar & Pinto, 2002, Bellei & Gonzales, 2003, Opech, 2009).

1 El sistema educacional secundario en Chile se estructura en tres tipos de establecimientos, con distintas coberturas: la educación Municipal (de carácter gratuito) con 37%; la educación particular subvencionada (con co-pago o financiamiento compartido entre familias y el Estado) con 53%; y la educación particular pagada (con cargo total a las familias) con 10% (Mineduc, 2014).

Respecto de las y los estudiantes jóvenes, la *heterogeneidad* que presenta la juventud chilena es una característica relevante, en tanto materia de análisis en la investigación social, posicionando de este modo el concepto de «juventudes» como lente de inteligibilidad de este sector social para la comprensión tanto de su construcción sociohistórica –como posición en la estructura– como de sus modos de vida –materializados en hábitos, prácticas, expresiones– (Duarte–Quapper, 2015). Así, una de las características de estos/as jóvenes, que circulan en escuelas gratuitas o de bajo co–pago en el sistema educativo chileno, es que su habla pertenece al sector de la *juventud urbano popular*, es decir, están posicionados en la zona baja y media baja de la estructura social (Bellei & Gonzales, 2003); tienen posibilidades de acceso al campo de las credenciales educativas (por la amplia oferta del mercado de la educación superior) como también al campo del consumo cultural (ampliado y diversificado por la apertura neoliberal que experimentó el país) (Instituto Nacional de la Juventud–Injuv, 2012). Éstos/as jóvenes, además se caracterizan por circular en micro–mundos/culturas juveniles, adscribiéndose a determinadas estéticas, denotándose la pluriformidad de estilos, consumos e ideas a los que pueden adscribirse (Zarzuri & Ganter, 2005). Estas cuestiones inciden en los modos en que elaboran los sentidos asociados a sus experiencias educativas (Molina, 2015).

En la investigación que informamos en este artículo, nos posicionamos analíticamente en el «momento de paso» que las y los jóvenes estudiantes de enseñanza media experimentan al terminar este nivel educativo en Liceos de tipo Municipal y Subvencionados con bajo co–pago, a partir de la reflexión en torno a los sentidos que sus dinámicas relacionales, expectativas y aspiraciones adquieren para ellas y ellos.

La estrategia metodológica de esta investigación se sostuvo en la perspectiva cualitativa, en tanto nos interesó conocer la construcción de ideas/fuerza en las hablas juveniles, sobre sus valoraciones y aspiraciones en la situación de término de la enseñanza

media; se trató de conversaciones en el ámbito de las lecturas ideológicas que hacen de sus experiencias (Canales, 2006).

Durante el año 2014, a través de grupos de discusión, se provocó la expresión de las hablas y experiencias juveniles. El disparador de la conversación fue la interrogante: “¿cómo están viviendo su experiencia de salir de cuarto medio?” A partir de esa dinámica se constituyeron los grupos, en tanto consiguieron establecer un habla independiente de quien animaba el dispositivo, lográndose una alta calidad en la información producida (Canales, 2006).

La muestra del estudio global fue de carácter estructural en su composición y heterogénea, según nivel socioeconómico; para el caso de este artículo se utilizó solo aquella información producida en establecimientos de sectores empobrecidos. En tanto la homogeneidad de la misma se logró al participar en estos grupos sólo estudiantes de último año de secundaria.

La muestra global estuvo compuesta por 13 grupos de establecimientos secundarios de seis regiones del país.

A continuación se presentan los establecimientos educacionales del total de la muestra y se destacan los seis de tipo municipal que fueron considerados en este artículo. Se incluyen los datos territoriales de ciudades y regiones.

	Nombre Institución Educativa	Dependencia y ciudad	Incluido en este análisis
1	Confederación Suiza	Liceo Municipal, Santiago, Región Metropolitana.	No
2	Villa Macul	Liceo Municipal, Santiago, Región Metropolitana.	Si
3	Comercial Sergio Moraga	Liceo Municipal técnico–profesional, Concepción, VIII Región.	Si
4	Diversos Liceos Municipales	Liceo Municipal, Concepción, VIII Región.	Si
5	Eduardo de la Barra	Liceo Municipal emblemático, Valparaíso, V Región.	Si
6	Instituto Nacional	Liceo Municipal emblemático, Santiago, Región Metropolitana.	Si
7	Instituto Inglés de Curicó	Liceo Municipal técnico–profesional, Curicó, VII Región.	Si
8	San Francisco de Asís	Colegio Particular Subvencionado, Talca, VII Región.	No
9	Adventista	Colegio Particular Subvencionado, Punta Arenas, XII Región.	No
10	British College	Colegio Particular Subvencionado, San Fernando, IV Región.	No
11	Liceo Experimental Manuel de Salas	Colegio Particular, Santiago, Región Metropolitana.	No
12	San Juan Evangelista	Colegio Particular, Santiago, Región Metropolitana.	No
13	San Ignacio	Colegio Particular, Santiago, Región Metropolitana.	No

Liceo Municipal: Escuelas secundarias de dependencia estatal, con baja valoración social.

Liceo Municipal Emblemático: Escuelas secundarias de dependencia estatal, con alta valoración social.

Colegio Particular Subvencionado: Escuelas secundarias de propiedad privada pero financiamiento estatal, con valoración social fluctuante entre los establecimientos.

Colegio Particular: Escuelas secundarias de propiedad privada y financiamiento particular, de alta valoración social.

La información producida fue interpretada a partir del Análisis Estructural del Discurso –en adelante AED– (Martinic, 1995, 2006). El interés se depositó en construir y describir las unidades elementales que organizan los significados de la conversación, para comprender sus relaciones y dinámicas en una situación de interacción comunicativa. Así, el habla de los y las jóvenes se posiciona en la estructura social, a partir de la combinación de la identificación de pares de oposición y la constitución de cuatro elementos o actantes²

(Figura 1):

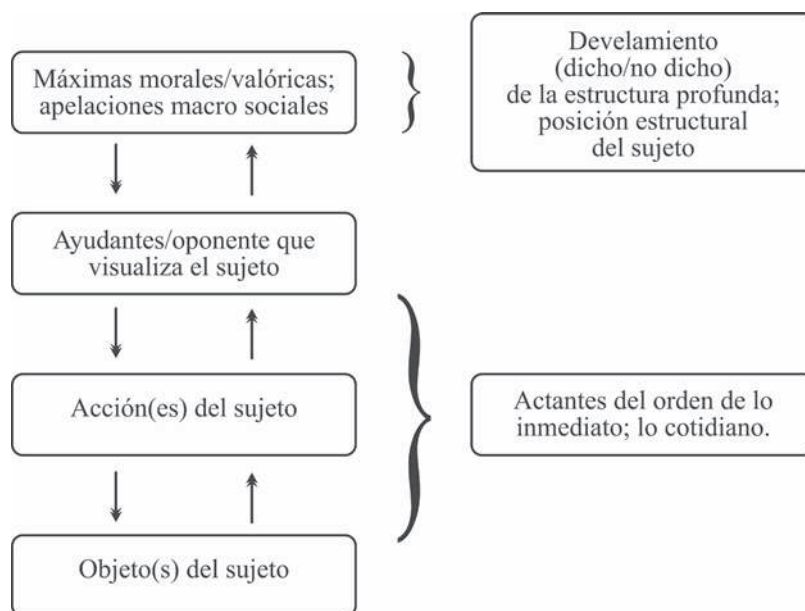
- La búsqueda enunciativa de sus *objetos* (meta u objetivo a alcanzar), como primer actante desprendido luego de la identificación del sujeto.
- Para lo anterior, existe una determinada *acción* enunciada que busca tal fin o meta social (el sujeto está sujeto tanto a su acción como a su habla).
- En esta triada sujeto–acción–objeto, se intenta develar o evidenciar a sus *ayudantes/oponentes* que orientan su momento; es decir, lo que dificulta o facilita su accionar en el espacio social inmediato (en nuestro caso, su cotidianidad como sujetos escolarizados).

2 En la construcción de este modelo, “la noción de actor es reemplazada por la de actante, ya que un actor puede jugar distintos roles actanciales y, a la inversa, un mismo status actancial puede ser ocupado por uno o varios actores. Los roles actanciales pueden ser jugados tanto por hombres como por objetos o por entidades éticas o morales (por ejemplo la razón, la regla moral, normas, etc.)”. (Rugoy, 1990, 103 en Martinic, 1995, p. 330).

- iv. De este sujeto actante también se deben reconocer enunciados que funcionan como *máximas morales/valóricas o referencias macro sociales* (desprendidas de la estructura social), que sirven de marcos de referencia en el tiempo y devenir, dotando de

profundidad e historia este habla joven; de este modo las conductas observables se pueden predecir porque se conocen los principios culturales o las estructuras simbólicas que las generan (Martinic, 2006).

Figura 1.



En una primera trama de análisis nos centramos en *las aspiraciones de las/as jóvenes en íntima relación con las expectativas que se tiene de ellas/os*, donde cobra principal relevancia la relación con sus familias de origen y su influencia como institución de socialización primaria³; se generará de este modo una estructura paralela que nos evidencie los encuentros y tensiones entre estos dos mundos. En una segunda trama analítica, abordamos *las mentalidades sociales que elaboran las y los jóvenes, desde sus miedos en asuntos referidos a género-sexualidades y educación; y a los vínculos que establecen y valoran en dos lugares (liceo y espacios públicos)*. Así construimos una estructura que nos evidencie, por un lado, las apreciaciones de la sociedad

chilena desde la posición juvenil estructural y generacional, y por otro, las tensiones y proximidades con generaciones precedentes a modo de «mentalidades».

Estas dos tramas analíticas concluirán con lo mencionado más arriba: describir y caracterizar la estructura socio cultural y valórica en la que se encuentran sujetos/as los y las jóvenes, y desde la cual agencian sus posibilidades y devenires ante la salida de la educación secundaria.

2. Aspiraciones y expectativas para un futuro ya definido

Una de las cuestiones que caracteriza la condición de persona joven en nuestra sociedad es que poseen ciertas aspiraciones. En nuestra investigación, entendemos estas aspiraciones como *las metas u objetivos sociales que portan los y las jóvenes, a modo de realización personal, conjugadas con las reales posibilidades que visualizan en su futuro. En este caso: lo que*

³ Resulta interesante destacar que en esta sociedad chilena de mercado, con ideología neoliberal, la familia sigue siendo considerada un pilar fundamental de cohesión y seguridad para la gran mayoría de la población joven escolarizada en vías de ingreso tanto al mundo adulto como al mercado laboral o de las credenciales educativas (Baeza-Correa, 2013).

se proponen para luego de salir del Liceo. En este sentido, existen dos grandes grupos de aspiraciones: por un lado, las de índole económico-simbólicas, a modo de “tener dinero”, “tener muchos títulos” o credenciales educativas, realizar emprendimientos, en otras palabras: la adquisición de seguridad y prestigio. Por otro, se agencian las aspiraciones de bienestar psicológico-individuales o colectivos, en lo que se destacan el “vivir sola” o independizarse de la familia, “tener una familia”, “disfrutar del dinero”, tener una familia para disfrutarla, gozar al máximo el trabajo que realizarán en el futuro. En este sentido, cobra relevancia el factor «dinero», entendido por los y las sujetos/as como un medio para la consecución de sus aspiraciones y como un fin en sí, aunque advirtiendo de sus posibles problemas:

“algunos se vuelven locos con plata”
(Hombre, liceo municipal, Valparaíso).

La expresión hace alusión al despilfarro (en fiestas por ejemplo) y al consumo opulento que puede implicar tener dinero en un futuro cercano –es decir, en su salida del Liceo–, ya que en su cotidianidad de joven estudiante este dinero es escaso. Aun así, es posible encontrar relatos que hablan sobre el “aventurarse” como posibilidad futura, lo cual indica deseos de viajar o no realizar la trayectoria lineal de *estudiar, trabajar, jubilar*.

“Yo creo que la postura ahora de los jóvenes está en la mente, o sea muchos se están aventurando, pero es por una cosa de mentalidades que ha cambiado como hace 20 años atrás, la mayoría pensaba en eso de estudiar y llegar a ser alguien con plata, con dinero y ‘tener mi carrera y tener mi cartón y estar seguro, tener lo mío’ y ahora como que las juventudes en sí se están tirando a aventurarse, pero también tienen ese mismo tema de que si me aventuro mucho [...] puede que sea pobre, puede que me falte en el futuro” (Hombre, Liceo Municipal, Valparaíso).

En esta línea, estudiar determinada carrera de forma obligada es visto negativamente.

“Yo pretendo tener otros proyectos que no serían a cambio de plata, serían más sociales, y eso a mí me satisface más que

la plata, porque ayudaría y pa’ mí eso es como más valioso que la plata”. (Mujer, Liceo Municipal, Valparaíso).

En este sentido, el compromiso social, a modo de retribución simbólica (en contraposición a la retribución económica a través del dinero), se manifiesta en seguir carreras con vocación social; entre ellas las pedagogías y humanidades como también las artes (visuales y musicales).

Las acciones que se proponen los y las jóvenes para la consecución de sus aspiraciones esclarecen lo anteriormente planteado: más allá de todo sueño idílico para su devenir, saben que materialmente tendrán que insertarse, ya sea en el mundo laboral⁴ (lo cual implica no seguir inmediatamente una carrera de educación superior) o, se plantean entrar al mundo educacional superior⁵. Al respecto, en estos jóvenes de sectores empobrecidos, las carreras a elegir son principalmente de tipo técnicas, porque son de menor duración que una de tipo profesional:

“Como que no quiero estudiar una carrera que sea como de cinco años, igual quiero estudiar un técnico” (Hombre, Liceo Municipal, Concepción).

En este sentido, adquiere relevancia la Prueba de Selección Universitaria⁶, con todo el peso económico y simbólico que implica. Ella es entendida por los y las jóvenes como lo *necesario* para aliviar una carga emocional y psicológica, es decir, cuando finaliza el período de esta prueba, dejan de estar estresados/as o agobiados/as por la carga académica:

“O sea, estoy nerviosa por dar PSU no más po’... pero nada más...” (Mujer, Liceo Municipal, Valparaíso).

Es así que la PSU, y el consecutivo puntaje, constituyen tanto la puerta de entrada a alguna carrera universitaria, como el último hito que se

4 En el caso particular de un liceo técnico profesional (TP), los y las jóvenes sabían que el ‘título’ o el lugar que ocuparán en el campo laboral será de poco reconocimiento simbólico-económico; o en sus palabras serán “*mano de obra barata*”.

5 El “hacer nada” a la salida de la educación secundaria no tiene cabida, señalan que, para hacer nada: “*ya nos habríamos salido del colegio*”.

6 Prueba de Selección Universitaria (PSU), es un examen estandarizado a nivel país para quienes desean ingresar a la Educación Superior.

debe realizar para terminar la etapa de educación media. Bajo esta lógica, las hablas juveniles establecen distinciones entre establecimientos aptos y no tan aptos en la preparación para la rendición de la PSU:

“Pero este liceo, cuando tu entrai, [...] te prepara como para ser obrero al final, porque uno no sale como para estar preparado para la PSU, si una dice oh quiero dar la PSU y quiero que me preparen, no sé poh, me voy al A-21 me voy a un colegio donde me pasen todo el año la materia” (Mujer, Liceo técnico profesional, Talcahuano).

Respecto a **las expectativas**, las comprendemos como las posibilidades o metas que se visualizan para los y las jóvenes en su devenir fuera de la enseñanza media, como el llamado que se les hace desde la misma sociedad a la que pertenecen, en especial desde los discursos de los mundos adultos. Así, es posible establecer el gran valor simbólico que tienen sus familias como soporte de anhelos y proyecciones.

Los y las jóvenes reconocen que desde sus familias se espera que, en su calidad de egresados de enseñanza media, puedan estudiar una “buena carrera” –que tenga campo laboral amplio (no se encuentren en calidad de cesantes)–, que puedan desarrollar sus vidas en trabajos ojalá bien remunerados, y que, disfruten su «juventud».

En este sentido, es posible encontrarse con dos tipos de objetivos. Desde un ángulo individual se plantea entrar a una casa de estudios superiores y/o a un trabajo “seguros”; o en otras palabras, terminar la enseñanza superior y tener un trabajo continuo y bien pagado en el tiempo. En esta lógica también se considera un objetivo el “ser feliz”: se estudia o trabaja para conquistar esta sensación.

Por otro lado, dentro de la conversación es posible encontrarse con enunciados que tienen como objeto –en este contexto de expectativas– la superación de sus familias: desde una perspectiva relacional “*el ser más que nuestros padres*”.

Se pueden identificar, de este modo, dos sentidos en los que se enmarcan estas “expectativas”: por un lado, está la idea de que

tienen que “*llegar a ser alguien en la vida*”; es decir, sujetos con alguna credencial educativa o trabajo seguro. Y, por otro lado, aun encontramos la tradicional idea de “*ser mejor que nuestros padres*” o ascender en la estructura social de retribución económica y simbólica.

Ambos sentidos se reafirman al posicionarse el valor del «sacrificio individual» como el motor de las acciones y garante de un próspero futuro. Además, se apela al rigor y responsabilidad, como clave de ser *adultos*; es decir, la imagen del sujeto responsable, en todo ámbito, en contraposición a lo señalado en sus aspiraciones: farrear el dinero (en fiestas y consumo opulento) o no aprovechar la instancia de estudio. Esta idea parece reafirmarse con el siguiente planteamiento:

[Ante la interrogante por qué hacer con el dinero obtenido en algún trabajo se responde] “Arreglarle la vida” a mis padres. Porque igual han pasado cosas difíciles y me gustaría que ellos también disfrutaran, mi sueldo, por ejemplo, regalárselos a ellos” (Mujer, Liceo Municipal, Concepción).

Las familias, entre otras cosas, entregan soporte emocional y vital, que ayuda a los y las jóvenes principalmente en la carga académica y psicológica que significa estar ad portas de egresar de la educación secundaria. Así, aconsejan a sus hijos/as desde dos sentidos: la apreciación de la juventud como momento único de la vida y la interiorización de no cometer errores que ellos/as cometieron en su época de jóvenes. Se construye el imaginario de una especie de «*ethos* juvenil», que tiene como principal característica el disfrute de la vida, en sentido amplio.

“Yo creo que es una etapa donde se aprenden muchas cosas y disfrutar” (Mujer, Liceo Municipal, Concepción).

De este modo, la adultez es un momento posterior, de postergación del goce y dedicación a la responsabilidad, donde ya se ha elegido correctamente el deseo a construir;

– ser joven, [...es] como hacer cosas que tenís que hacer por tu futuro, pero disfrutarlas y hacer cosas aparte, para disfrutarlas también.

- el disfrute está bien presente.
- sí.
- ¿disfrutar qué?
“hacer cosas que te gustan, o sea cosas que, de más adulto, no vas a poder hacer” (Diálogo entre estudiantes, Liceo técnico profesional, Talcahuano).

En otra línea, imbricada a lo anterior, el goce de este *ethos* juvenil está igualmente cruzado por la experiencia familiar, específicamente de los padres y madres. Es así que en el caso de las mujeres se apela a *aprovechar su juventud*, pero siempre con *responsabilidad* (que estudien

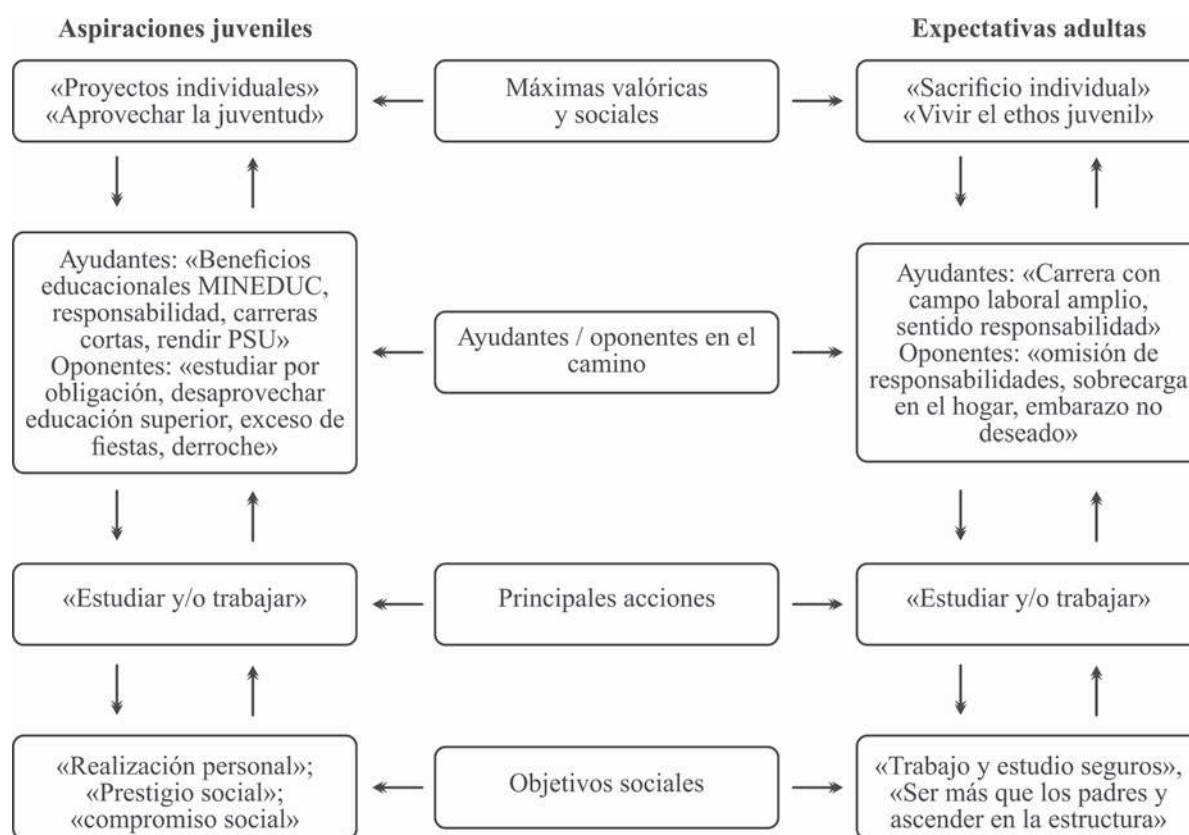
o trabajen) y siendo aconsejadas o advertidas sobre posibles errores:

[Mujer, hablando desde su madre]
“*cuídate, no vayai’ a quedar embarazá (sic)*” (Mujer, Liceo Técnico Profesional, Talcahuano).

Así, las expectativas respecto de las y los jóvenes son fruto y construcción de la posición de la familia en la estructura social, interiorización de normas y modos de socialización, y su consiguiente orientación de roles y aspiraciones (Ramírez, 2013).

En la figura 2 se presenta una estructura paralela entre aspiraciones y expectativas:

Figura 2.



La observación de la estructura nos permite evidenciar que asistimos a una reproducción o asimilación de los roles y conductas de los sujetos en juego, las acciones como los objetivos que tienen las y los jóvenes y sus familias son muy similares, y en algunos planos del análisis remiten a lo mismo.

En este sentido, el planteamiento de Bourdieu y Wacquant (2000), nos entrega luces sobre un modo de hacer inteligible esta llamativa concordancia entre aspiraciones y expectativas; es así que afirmaremos que los encuentros entre las y los jóvenes estudiantes y sus familias corresponden a una asimilación,

arbitraria pero no a-histórica⁷, por parte de los primeros (jóvenes) en los deseos y voluntades de los últimos (adultos/as). Parafraseando a Bourdieu⁸, no es la familia quien instituye su hegemonía simbólica, sino que la visión de mundo que divide jerárquicamente a los integrantes familiares, según edad-función-autoridad, la encargada de instalar un imaginario que determina la consecución de futuros o trazados sociales hacia cada uno/a de sus descendientes.

Existe de esta manera, una determinación naturalizada del mandato familiar a modo de expectativas que *deben* cumplir los y las estudiantes. La materialización simbólica de este dominio se hace presente en la medida en que los y las jóvenes sienten el deber de retribución, entendida como un devolver el *don* (Mauss, 1971) de «sacrificio» que han realizado sus familias, y que ellos/as deben volver a realizar en su futuro y/o, por otro lado, la “necesidad” de ser más que sus padres/madres, como si ellos/as no fuesen algo. No existe una crítica a esta ruta ya trazada, salvo excepciones de «aventurarse»; estudiar carreras no tradicionales o dedicarse a algún proyecto político-social que entregue otro tipo de retribuciones simbólicas.

La sujeción de las experiencias y la agencia de las voluntades de los/as sujetos/as están acopladas a la estructura social, por un lado, materialmente en la parte baja y media-baja de la estructura social, y lo que ello implica. Por otro lado, esta sujeción está caracterizada por agenciar valores o máximas que guían —en nuestro caso— a los y las jóvenes en función del valor al «sacrificio individual» (Hinkelammert, 1991); proyectos individuales en que el éxito como retribución simbólica es más bien una

cuestión personal de superación de adversidades y esfuerzo, en cualquier lugar donde —en futuro— vayan a circular (sea el campo del trabajo o el educativo). Ambas máximas operan sin una apelación a la estructura social o al orden social como artífice de las posibilidades o restricciones/desigualdades sociales.

Por último, el llamado compartido por parte de jóvenes y familias a disfrutar la juventud o hacerse parte de este llamado «*ethos* juvenil», teniendo precaución sobre los errores sociales de las familias, no se explica sin tener en consideración lo anteriormente planteado: las posibilidades de ascenso social o de búsqueda de prestigio dependen en gran medida de aumentar o equilibrar, principalmente estudiando, sus capitales heredados (cultural y económico). Por tanto, es en la vida adulta donde realmente se está en juego por la conquista y protección de éstos, en el cual no tienen cabida las irresponsabilidades, el vivir la vida joven del disfrute u ocio o el “volverse loco con la plata”.

3. Mentalidades juveniles. Entre el miedo y los vínculos

La noción «mentalidad(es)» es empleada por los y las jóvenes en sus narraciones. Esta a su vez la entendemos y la hacemos inteligible a partir de los conceptos de *subjetivación* (Foucault, 1992, 1999) o *habitus* (Bourdieu, 1995, 1999), comprendiendo que alude a *la construcción de determinadas prácticas, imaginarios y discursos, inscritos en los cuerpos de los/as sujetos/as, los cuales son elaborados históricamente a partir de la imbricación tanto de relaciones de poder de dominación que cruzan a múltiples instituciones y procesos sociales, como también en el perfilamiento que acontece en el desenvolvimiento cotidiano de los y las sujetos/as.*

De este modo, se alude a *mentalidades abiertas o cerradas*; entendiendo que las primeras caracterizan a adultos/as y jóvenes con actitudes y voluntades que favorecen una cierta armonía social, en contraposición a las segundas que propician tensión o desencuentros entre jóvenes y adultos/as⁹. Dos son los factores

7 Se puede observar que esta sujeción tiene su anclaje a partir de la variable económica; la posición en la estructura social que en nuestro caso es la parte baja o media-baja. Por ende el nivel de ingreso y las posibilidades de agencia social están mediadas por el lugar en el campo de disputas simbólicas (principalmente económico y político) y las posibilidades que este permite.

8 Párrafo original: “No es el falo (o su ausencia) el fundamento de esta visión, sino que esta visión del mundo, al estar organizada de acuerdo con la división en géneros relacionales, masculino y femenino, puede instituir el falo, constituido en símbolo de la virilidad, del pundonor propiamente masculino, y la diferencia entre los cuerpos biológicos en fundamentos objetivos de la diferencia entre los sexos, en el sentido de géneros construidos como dos esencias sociales jerarquizadas” (Bourdieu & Wacquant, 2000, p. 37).

9 Para nuestra especificidad histórica y también analítica de este artículo, en la comprensión de la construcción y re-producción

constitutivos de estas mentalidades: los miedos y los vínculos.

3.1. Miedos y mentalidades en tensión y en armonía

Una estructura de estas mentalidades se construye sobre la base de las tensiones intergeneracionales, que muestran cierres y clausuras desde la capacidad de control de los mundos adultos para limitar las posibilidades de acción y las orientaciones de sus hijos e hijas. En ello, el miedo cobra relevancia en tanto produce tensión entre los intereses y las prácticas de las y los jóvenes, y las prácticas y valoraciones de sus familias.

“Yo creo que nuestros papás, la gran mayoría, igual vivieron una época diferente porque la mayoría se crio en la juventud en la dictadura po’. Entonces tienen como muchos más miedos, por ejemplo. No sé po’, mi mamá se preocupa cuando uno como que alega algo, se preocupa mucho, como que cree que nos puede pasar algo, te puede pasar algo en la calle” (Mujer, Liceo particular subvencionado, Santiago).

Este miedo provoca tensiones que permean los sentidos de los y las jóvenes y que son evidenciados a través de situaciones cotidianas actuales de la vida juvenil: las salidas nocturnas, el consumo de marihuana y las protestas estudiantiles. En cuanto al primer tópico, se refiere a las advertencias que plantean las familias cuando sus hijos e hijas salen a “carretear”¹⁰, denotando que es peligroso estar o andar en horas de la madrugada deambulando por las calles. En el segundo tópico el miedo se vincula con el conocimiento que tienen que la marihuana es una sustancia considerada ilícita, y que es de alta connotación social su ilegalidad:

“si el problema es más que nada la legalidad, tienen miedo que me lleven los pacos¹¹ y me tengan que ir a buscar a una comisaría” (Mujer, Liceo municipal, Valparaíso).

Las protestas estudiantiles, como tercer tópico, son relevadas por los y las estudiantes como gestores de miedos familiares, a partir del temor a la detención o que sean víctimas de violencia estatal. La experiencia de represión y violencias en el período dictatorial aún se despliega en el cuerpo social y parece repercutir en los imaginarios desplegados en la crianza adulta.

En contrapartida a este proceso de tensión que se experimenta, los y las jóvenes expresan valoraciones positivas, que evidencian la existencia de ciertas mentalidades abiertas y propositivas, una suerte de apertura mental por parte de los y las adultas. Esta apertura adquiere mayor relevancia cuando intenta discontinuar el imaginario del miedo, es decir, cuando existe un encuentro entre los intereses de las y los jóvenes y los de las personas adultas de sus familias. Estas “mentalidades más abiertas”, tributan en función de relaciones más armónicas como también en la percepción que se tiene de lo social: aprobación familiar del consumo de marihuana entre sus integrantes, aceptación de hablar temas tabús, como sexualidades y relaciones de género entre padres/madres e hijas/os:

“Igual mi familia también se ha abierto de mente porque (...) tengo un amigo muy cercano que era gay y que se iba a quedar a mi casa y no había ningún problema, yo podía andar en bóxer¹² en la casa, yo soy así como lo más libre del mundo en la casa, (...) y mi amigo pucha no decía na’ po’, si que sea gay no quiere decir que le gustan todos los hombres cachai? Y todos sabían que era gay, yo, mi hermana también sabía, mis papás también y nadie le decía nada” (Hombre, Liceo municipal, Valparaíso).

En otras palabras, la apertura mental implicaría menos estigmas sobre las prácticas y consumos de los y las jóvenes, y por otro lado, en directa relación a lo que se puntualizó más arriba en cuanto a la «asimilación de los mandatos adultos», implica que se valore un bienestar subjetivo en los y las jóvenes, antes que la imposición de un *qué hacer*, que

de estas mentalidades ver: Duarte-Quapper, 2012.

10 Carretear: salir de fiesta, juerga.

11 Pacos: carabineros, policía chilena.

12 Boxer: Ropa interior.

supuestamente beneficia, pero que privilegia lo simbólico-económico (como las credenciales educativas y el prestigio social).

3.2. Vínculos en el Liceo: Lo público y los afectos

Las percepciones en torno a la institución educativa adquieren gran interés en las hablas juveniles, al menos por dos motivos: ella es el lugar o estructura que se comprende como «lo social», se habla de aquella como si contuviese lo público; además, se la percibe como el lugar de la sociabilidad y los afectos entre semejantes.

Efectivamente, en una primera línea, se entiende que al no estar propiamente trabajando en el mercado laboral, los y las jóvenes se vinculan en el mundo público a partir de su tránsito por el sistema educacional. En ese sentido, al interior de las conversaciones se encuentran relatos en relación al movimiento estudiantil, de hecho se destaca que la gran acción fue haber «hecho conciencia» y «mover gente» en su entorno respecto al problema educativo que en el país ha estado activado desde el año 2006 a la fecha.

Los ayudantes que habrían posibilitado esta concientización de la que se habla, fueron por ejemplo las maniobras de presión como las tomas de colegio que durante el 2011 y posteriores se han realizado. Así, habría ayudado la capacidad de los y las jóvenes de mostrar al mundo adulto otros caminos posibles: otra educación, se debe combatir la desigualdad existente en el país, entre otros. Bajo este contexto, las denuncias de una sociedad desigual, en que no todos sus miembros no tienen acceso a las oportunidades ofrecidas, les sirvieron de máxima socio-valórica en la legitimación de sus maniobras de presión y protesta.

“Había igual una gran inequidad en el momento. Y todavía existe la gran inequidad, solo que ahora pasa más piola por las supuestas reformas que están haciendo y todo eso. Igual yo creo que es mentira. Que al fin y al cabo igual siempre está la desigualdad. Lo que más queríamos era como que mejorara la educación y tampoco mejoró. (Risas) (...) Hicimos más conciencia, se hizo.

Que las tomas eran como un modo de presión” (Hombre, Liceo Particular Subvencionado, Santiago).

Otro asunto del carácter público de la experiencia educativa, surge desde la realidad de establecimientos de tipo Técnico Profesionales (TP), en que se evidencian las mayores tensiones, principalmente en cuanto a la mala calidad de la infraestructura y a la gestión de la experiencia de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera de la institución. Por ejemplo, en cuanto a los trabajos –a modo de práctica profesional– en que se encuentran algunas/os jóvenes se dice:

“Como que el liceo al final te está vendiendo a la empresa, porque haces más que un vendedor o que un administrativo y te pagan 30 mil pesos que no son nada. Y de repente ahí, los mismos que están con contrato que hacen lo mismo ¿cuánto ganan? 700, 800 lucas¹³ poh” (Hombre, Liceo técnico profesional, Talcahuano).

De este modo se denota, por un lado, la identificación de la precariedad laboral, que conlleva una desigualdad económica, en este caso de ingresos. Por otro lado, se evidencia el abandono de parte del Liceo en su proyecto educativo, tributario de esa precariedad laboral:

“Es que esos son desajustes que igual tiene el Liceo encuentro yo, porque igual a nosotros nos han dejado bien solos en cuanto a lo práctico poh, o sea nosotros todos, mensualmente, semanalmente debería estar una persona viéndonos, investigando cómo vamos, lo que hacemos, lo que no hacemos, como nos tratan, y a veces pasan semanas, pasan meses, y resulta que nadie del Liceo se presenta en la empresa. Entonces eso igual, eh, nosotros quedamos como muy a la deriva, entonces ahí en ese sentido la empresa se aprovecha del tema y como que más nos recargan con cosas, y a veces cosas que no debemos hacer” (Mujer, Liceo técnico profesional, Talcahuano).

Ubicados en el aula, los relatos juveniles muestran que resienten el carácter enciclopédico de la información o el “solo memorizar”. Así se perciben como productos

13 “Lucas”: Miles de pesos.

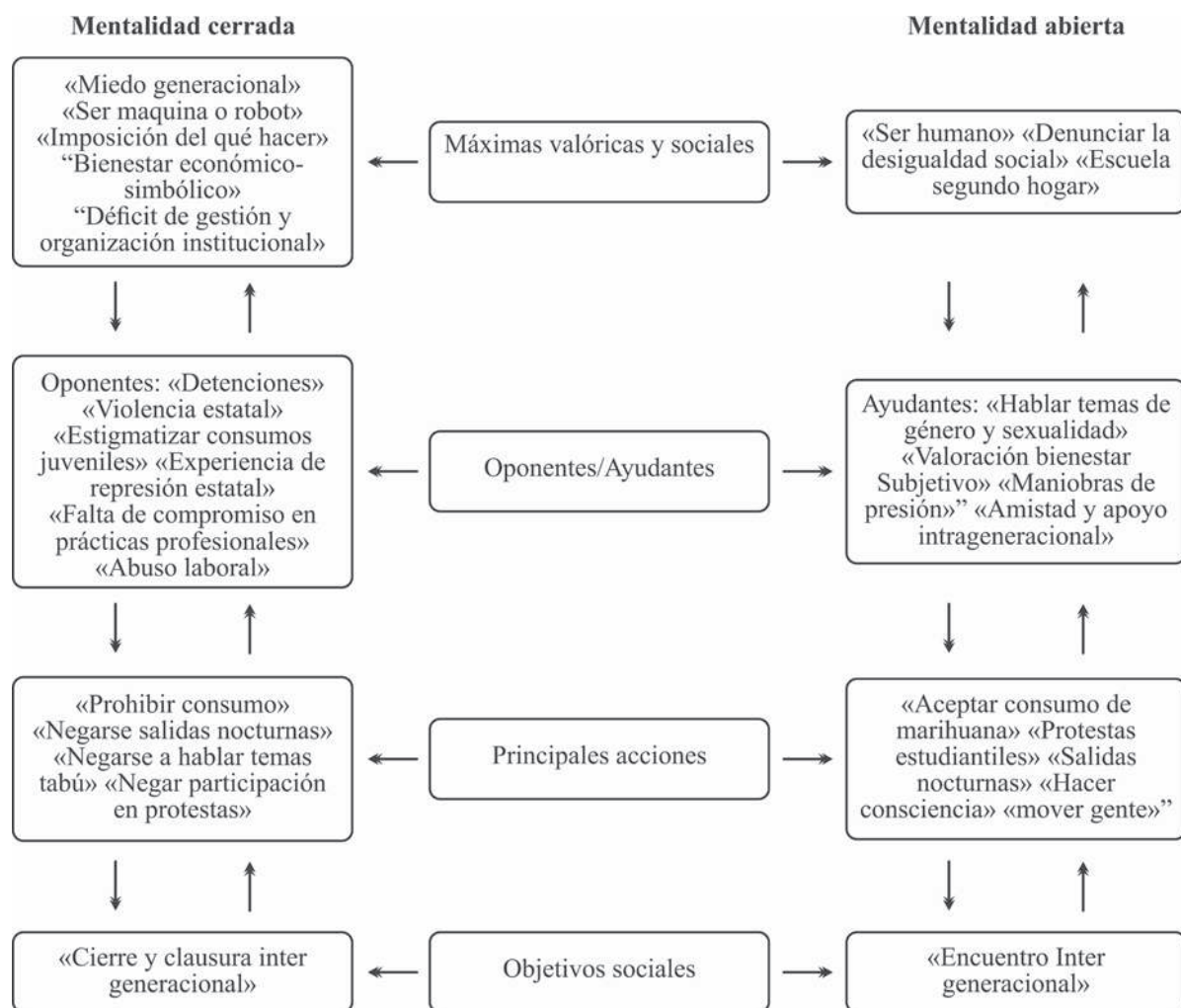


de la institución educacional, como individuos con conocimientos y aprendizajes limitados y estandarizados: se trataría de «seres» coartados, “memoriones”, que en suma son tributarios de un “*ser robot*” o “*ser máquina*”, en contraposición a lo que se valora como buen propósito: el “*ser humano*”.

No obstante a lo anterior, los establecimientos no sólo tienen un espectro netamente curricular y formal. En ellos se gestan relaciones intrageneracionales, que llevan a esta institución a convertirse en un “*segundo hogar*”, ya que la constante y diaria interacción entre semejantes, les permite la creación de lazos afectivos de amistad y apoyo:

“Si uno tiene ‘n’ problemas en la casa [... cuando uno llega al colegio] ahí uno habla de los problemas y todo se libera” (Mujer, Liceo técnico profesional, Talcahuano).

De este modo se entiende la institución escolar desde dos perspectivas; por una parte tenemos el aspecto de una educación tensionada por una deficitaria gestión y organización estructural y, por otra, una fisura, un quiebre en la centralidad curricular que da paso a la creación de un espectro afectivo y emocional recíproco entre los y las jóvenes. El segundo hogar se constituye desde la interacción afectiva entre semejantes, que le otorga valor y relevancia a la experiencia de asistir al Liceo.



En cuanto a las mentalidades juveniles y adultas, se evidencia en las familias unas relaciones de: *tensión*, por desacuerdo

mutuo e imposiciones adultas que buscan la subordinación juvenil; *armonía*, por la apertura respetuosa a las opciones juveniles por parte

de las personas adultas y por la posibilidad de constituir orientaciones compartidas para la acción.

Es así que comprendemos que esta relación intergeneracional está mediada por al menos dos factores: por un lado, el miedo presente en las mentalidades adultas de post-dictadura, las que inhiben algunas prácticas y consumos juveniles, y que por extensión, reproduce imaginarios de estigma y alarma social ante algunos hábitos juveniles o posibilidades de organización, como sería una protesta estudiantil.

En contrapartida, la construcción de relaciones en afinidad depende en gran medida de la capacidad de diálogo y entendimiento entre ambos mundos en el cual los agentes acepten, y hasta compartan, las posibilidades de consumo, hábitos y modos de organización diferenciados entre jóvenes y personas adultas. En este sentido, denunciar la existencia de una sociedad desigual entrega un horizonte normativo en común desde el cual se podría desplegar un vínculo participativo de encuentro, a contracorriente de los vínculos autoritarios. Lo que también ayuda a comprender este punto en común en la conversación, es que el asunto educacional, como reivindicación social –vinculado a la reflexión del apartado anterior sobre aspiraciones y expectativas– es de interés común en la sociedad chilena, tanto de los mundos adultos que promueven la escolarización como alternativa para “ser alguien en la vida”, como para los mundos juveniles que responden aceptando dicho planteamiento como futuro ya definido.

En el ámbito educativo en cambio, las relaciones son mayormente de tensión y desencuentro. La administración educativa, dirigida por los mundos adultos, se muestra muchas veces deficitaria ante las demandas que requieren tanto el desarrollo pedagógico como la convivencia entre actores educativos. En esta relación observamos que prima la falta de atención y apoyo escolar, sumado a malas infraestructuras, las que tributan a favor de una conflictividad latente al interior de esta estructura. A lo anterior se le debe agregar el abuso existente en sus lugares de práctica profesional. Bajo este panorama, el espacio «público» en que circulan los y las

jóvenes no entrega grandes garantías para un desenvolvimiento armonioso de sus capacidades sino más bien ausencias y descrédito social en relación con estos mundos adultos, en que las hablas juveniles no encuentran suficiente eco.

Sin embargo, como se pudo observar, lo que propicia cercanías y sentidos compartidos en este ámbito es lo que se provoca entre las y los jóvenes, destacándose su apoyo mutuo ante problemas o situaciones de pesar, como también las afecciones nacidas al interior de un aula educativa, que permiten construir historia en común y constituyen amistades y encuentros afines.

4. Conclusiones

El análisis presentado evidencia una estructura social altamente condensada y consistente. Se trata de un modo de comprender la vida juvenil y en especial la salida de la enseñanza media como un momento de paso, en que se juegan un conjunto de decisiones que serán de alta relevancia en el futuro que está por venir.

En este proceso, una primera cuestión de ese orden estructural y que dota de una singularidad al sistema educacional chileno, es que la máxima neoliberal ha instalado en las mentalidades sociales que la matriz educativa, en este caso liceos municipales y de bajo co-pago, garantiza la inclusión en los procesos sociales, por medio de altos logros de credenciales educativas, no tanto como la movilidad social de antaño, sino sobre todo como posibilidad de acceso a un conjunto de servicios y bienes de consumo que el mercado promueve (Moulian, 1999); se trata de educación para el consumo. Esta matriz es la que se ha venido consolidando en Chile desde hace cuarenta años, con las imposiciones dictatoriales, y que en comparación a otras realidades latinoamericanas, ha sabido solventar una gran demanda por una cuota de futuro, minimizando riesgos y miedos para dar paso a un mercado tributario de “seguridad” y de goce individual, en la cual se difumina el rol del Estado de Derecho y su capacidad de asegurar una estabilidad colectiva.

La fuerza de esta imposición y su logro, puede evidenciarse en que según las

y los jóvenes, su reproducción se ha vuelto transversal a las generaciones adultas y jóvenes, sociabilizadas *en y posterior* a la dictadura empresarial–militar–civil. Por ello es que podemos concluir la existencia de una tendencia a la homologación de las expectativas adultas y las aspiraciones juveniles en este ámbito. “Ser alguien en la vida”, a través de las credenciales educativas, como futuro deseado y compartido de manera inter generacional sería la máxima valórica y moral que organiza este orden societal en el Chile actual. De igual forma, el estudio presentado establece desafíos a la hora de diseñar y ejecutar políticas públicas que apunten a la superación de la segregación escolar (y social) que viven los y las jóvenes y que probablemente vivieron sus padres y madres. La idea de que existan establecimientos aptos y no aptos para prepararlos de mejor forma a la hora de enfrentar “el paso”, es una muestra de la división asimétrica que vive nuestra sociedad.

Existen algunas diferencias, pero ellas solo remitirían a cuestiones específicas que no producen fisuras significativas entre estas generaciones y constituirían solo énfasis que evidencian caminos distintos para llegar al mismo objetivo socialmente trazado.

En un segundo plano, las mentalidades juveniles –y las adultas referidas por los y las jóvenes–, evidencian al interior de las familias relaciones de doble valoración: por una parte, tensiones por los desacuerdos mutuos y por los estilos autoritarios y de imposiciones adultas; y por otra de armonía, cuando se evidencian aperturas adultas para construir orientaciones compartidas. Estos resultados son coherentes con investigaciones previas que evidencian la relevancia de la apertura adulta como condición para relaciones intergeneracionales que tiendan a lo democrático y horizontal (Duarte–Quapper, 2012, López–Moreno & Alvarado, 2011). De igual forma, resulta relevante, sobre todo en base a la experiencia vivida durante el año 2011, lo significativo que puede resultar la apertura juvenil hacia el mundo adulto, en pos de incorporarlos en sus discursos y acciones.

En el ámbito educativo en cambio, en las experiencias del Liceo, las relaciones

son mayormente de tensión; la queja juvenil estudiantil apela al no cumplimiento de las ofertas en el acompañamiento pedagógico y en los afectos. Lo que propiciaría encuentros en esta necesidad de cercanía son las relaciones que se tejen entre semejantes, que logran darle pares. Este elemento se mantiene como una deuda en el establecimiento de políticas educativas que tomen en cuenta las experiencias juveniles entre pares. En este sentido, en medio de la reforma educativa propuesta por el gobierno actual, se continúa echando en falta la “escucha” de dichas experiencias a la hora de pensar qué escuela queremos. Lo anterior reitera y profundiza resultados de estudios previos que llaman la atención sobre los riesgos que se siguen reproduciendo en nuestra sociedad si no se atienden estos puentes rotos entre aspiraciones juveniles educacionales y las ofertas que los sistemas educacionales realizan (Molina, 2015).

Así, el primer plano nos evidencia la estructura de un Chile neoliberal, profundamente enraizado en las aspiraciones juveniles y en las expectativas adultas contemporáneas en torno a lo que implica la salida de la enseñanza media y ponerse de cara a un futuro que se asoma incierto. Parecen confundirse sin distingos generacionales. Sin embargo, cuando la conversación, circula sobre las mentalidades, en función del carácter de las relaciones entre generaciones, aparecen con nitidez puntos de desencuentro, al interior de la familia y el Liceo. En este último es clara la ausencia de derechos por parte del Estado, tributaria de una inadecuada gestión; sin duda las políticas públicas se encuentran al debe con las escuelas y modalidades educativas más empobrecidas, técnico–profesionales en específico.

Así, la estructura socio cultural y valórica en la que se encuentran sujetos/as los y las jóvenes, y desde la que están agenciando sus posibilidades y devenires ante la salida de la educación secundaria, nos muestra encuentros generacionales en la imagen de futuro a construir y desencuentros en aquello que se hace presente en los modos de resolver la cotidianidad familiar y escolar.

Lista de referencias

- Baeza-Correa, J. (2013). “Ellos” y “Nosotros”: La (des)confianza de los jóvenes en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 273–286. Doi: 10.11600/1692715x.11118140512.
- Bellei, C. & Gonzales, P. (2003). Educación y competitividad en Chile. En O. Muñoz, (org.) *Hacia un Chile competitivo: Instituciones y política*. Santiago de Chile: Flasco.
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, D. F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2000). *La dominación Masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Canales, M. (2006). *Metodología de Investigación Social. Introducción a los Oficios*. Santiago: LOM.
- Duarte-Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década*, 20 (36), pp. 99–125.
- Duarte-Quapper, C. (2015). Estudios Juveniles en Chile: «Devenir de una traslación». En P. Cottet, (ed.) *Juventudes. Metáforas del Chile Contemporáneo*, (pp. 23–46). Santiago de Chile: RIL.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras esenciales. Vol. III*. Barcelona: Paidós.
- Hinkelammert, F. (1991). *Sacrificios Humanos y Sociedad Occidental: Lucifer y la Bestia*. San José: Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- Instituto Nacional de la Juventud-Injuv (2012). *Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.
- López-Moreno, L. & Alvarado, S. V. (2011). Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 255–268.
- Martinic, S. (1995). Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 16 (1), pp. 313–340.
- Martinic, S. (2006). Análisis estructural del discurso. En M. Canales (ed.-comp.) *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, (pp. 299–320). Santiago de Chile: LOM.
- Mauss, M. (1971). *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- Mineduc (2014). *Sistema educativo en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Miranda, F. (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 3 (3), pp. 71–84.
- Molina, W. (2015). Juventudes y procesos de escolarización secundaria en el Chile contemporáneo. En P. Cottet (ed.) *Juventudes. Metáforas del Chile Contemporáneo*, (pp. 107–142). Santiago de Chile: RIL.
- Moulian, T. (1999). *El consumo me consume*. Santiago de Chile: LOM.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas-Opech (2009). *Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario: Antecedentes de la revolución Pingüina*. Santiago de Chile: Opech.
- Ramírez, J. (2013). *Perspectivas de futuro en el espacio social transnacional: Expectativas educativas, laborales y migratorias de los jóvenes de Axochiapan, Morelos*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencia Social (Tesis doctoral no publicada). Centro de Estudios Sociológicos, Ciudad de México, México.
- Salazar, G. & Pinto, J. (2002). *Historia contemporánea de Chile. Tomo V. Niñez y Juventud*. Santiago de Chile: LOM.
- Soto, M. A. & Gil-Montes, V. (2008). Educación y escolarización de los jóvenes: ¿Pedagogía de la exclusión y la desesperanza? *Revista El Cotidiano*, 152, pp. 73–78.



Zarzuri, R. & Ganter, R. (2005). *Jóvenes: La diferencia como consigna. Ensayos sobre diversidad cultural juvenil*. Santiago de Chile: Cesc Ediciones.

Referencia para citar este artículo: Arroyo-Ortega, A. & Alvarado, S. V. (2017). Subjetividad política: intersecciones afrodescendientes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 389-402.

Subjetividad política: intersecciones afrodescendientes*

ADRIANA ARROYO-ORTEGA**

Profesora-Investigadora de la Universidad de Manizales y del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde, Colombia.

SARA VICTORIA ALVARADO***

Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales, Colombia.

Artículo recibido en abril 7 de 2015; artículo aceptado en septiembre 1 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *En el presente artículo recogemos algunos hallazgos sobre la subjetividad política tomados de una investigación doctoral que se encuentra en curso y que explora la narración de una mujer joven afrodescendiente que, en su acción en un colectivo de la ciudad de Medellín, interroga las prácticas cotidianas de exclusión y precisa los intereses que en su lugar de ubicación ha venido desarrollando. En un primer momento, avanzamos sobre la subjetividad política mediante la reflexión que algunos investigadores e investigadoras han realizado al respecto en relación con lo expresado por esta mujer joven en su acción política, articulado posteriormente con una profundización sobre las implicaciones de la expansión de la subjetividad política de las mujeres jóvenes afrodescendientes, para finalizar con unas líneas conclusivas.*

Palabras clave: Política, mujer, grupo étnico (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autoras: Subjetividad política, afrodescendientes, mujeres, jóvenes.

Political Subjectivities: Afro-descendent Intersections

• **Abstract (descriptive):** *This article presents findings on political subjectivities that are taken from ongoing doctoral research based on the narration of a young afro-descendent women. Through her action in a collective in the city of Medellín, interrogates the daily practices of exclusion and highlights the interests that are developed in these situations. This research develops the idea of political subjectivity based on the reflection of some researchers in relation to what has been expressed by this young woman through her political actions. This is later articulated with an in-depth analysis of the implications of the expansion of political subjective among afro-descendent female youth, ending with conclusions taken from this research.*

Key words: Politics, woman, ethnic group (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Authors key words: Political subjectivity, Afro-descendants, women, youth.

* El presente **artículo corto** emerge como parte de las reflexiones de una tesis doctoral ya finalizada, la cual no tiene financiación de ninguna institución. La tesis doctoral de la que hace parte el artículo se denomina *Marginalizaciones, insurgencias y acciones políticas de un colectivo de mujeres jóvenes afrodescendientes*. La organización del proyecto de tesis se inició en abril de 2014 y el trabajo de campo en abril de 2015, finalizándose el mismo en octubre 30 de 2015. Área: Sociología; subárea: Temas especiales.

** Administradora en Salud, Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza Universidad de Manizales - CINDE. Profesora-Investigadora de la Universidad de Manizales y del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde. Correo electrónico: adriana.arroyo.ortega1@gmail.com

*** Psicóloga, Doctora en Educación Nova University-Cinde. Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales, Colombia. Coordinadora de Centros miembro Clacso en Colombia. Correo electrónico: s.v.alvarado.s@gmail.com



Subjetividade Política: Intersecções afrodescendentes

• **Resumo (descritivo):** *O presente artigo apresenta algumas conclusões sobre subjetividade política retomadas de uma pesquisa de doutorado ainda em curso, a partir da narração de uma jovem mulher afrodescendente que desde sua participação em um coletivo da cidade de Medellín questiona as diversas práticas diárias de exclusão e identifica com precisão interesses que desde sua localização vêm se desenvolvendo. A primeira parte da pesquisa, avança sobre a subjetividade política a partir da reflexão que alguns pesquisadores têm feito em relação ao que foi expressado por esta jovem desde sua participação política. Em seguida, articula-se com um aprofundamento sobre as implicações da expansão da subjetividade política de mulheres jovens de ascendência africana finalizando com algumas linhas conclusivas.*

Palavras-chave: Política, mulher, grupo étnico (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave das autoras: Subjetividade política, afrodescendentes, mulheres, jovens.

-1. Introducción. -2 Subjetividad política en interlocución. -3. Subjetividad política desde la localización de una mujer joven afrodescendiente. -4. Arribar a algunas conclusiones para seguir pensando. -Lista de referencias.

1. Introducción

La subjetividad política ha sido eje de las reflexiones del Centro de estudios avanzados en niñez y juventud, especialmente desde la línea de investigación, socialización política y construcción de subjetividades, y se constituye en un modo de ser, de construir la vida en común, lo que, como lo plantean Alvarado, Ospina-Alvarado y García (2012, p. 236) “es una categoría relativamente reciente en su conceptualización que aun forma parte de debates” que abre posibilidades a la reflexión y a ciertos aportes, pero también se configura en un terreno de construcción movediza que precisa ser interpelada y puesta en diálogo desde los lugares geopolíticos de enunciación de actores sociales concretos, quienes significan y dotan de sentido su acción política cotidiana.

Desde el lugar de ubicación de las mujeres jóvenes afrodescendientes se presentan puntos críticos para enfrentar las cuestiones vitales y la construcción de proyectos políticos y éticos, que reconozcan los escenarios de colonización y discriminación aún existentes, con objetivos concretos de superación de los mismos, en lo político y en la descolonización propia que se rearticula con la emancipación que se lleva a cabo.

El análisis preliminar sobre el que construimos este artículo se desarrolla a partir de una entrevista exploratoria generada

con Yacila¹, una joven afrodescendiente que forma parte de un colectivo del municipio de Medellín en Colombia, y alrededor de la cual consideramos que era necesario el análisis de su narrativa, desde el contexto en que ésta se produce, retomando lo que al respecto esboza Arfuch (2010, p. 84):

En la diversidad de géneros, soportes y registros, el espacio biográfico aporta asimismo a una corriente de valoración de la narrativa como consustancial a la reflexión filosófica. Para Richard Rorty, por ejemplo, la pluralidad de las narrativas, en tanto amplían el conocimiento de los otros -y por ende, del sí mismo- tienen un papel preponderante en la afirmación de nuevos parámetros articuladores del lazo social.

Asimismo, la narración de historias, de experiencias, opera desde el lugar histórico, social, cultural, desde el que nos encontramos, y se constituye en una forma de resignificar lo vivido, de encontrarle nuevos sentidos y de autocrear el propio mundo. La narrativa de Yacila se establece como una posibilidad para generar escenarios de reflexión sobre la subjetividad política, desde su voz como mujer joven

1 La joven solicitó aparecer con su nombre en todo el proceso investigativo, pero se le dieron a conocer todas las consideraciones éticas de confidencialidad, anonimato, uso de la información, etc., así como también firmó el consentimiento informado.

afrodescendiente y desde el reconocimiento de las condiciones materiales de la subjetivación, del espacio y lugar en que dicha narrativa se produce y cómo esta puede dialogar e interpelar la teoría sobre la subjetividad política.

2. Subjetividad política: Interlocuciones

Pensar desde la ubicación de un país como Colombia que se encuentra intersectado por procesos de diferencia colonial y realidades complejas que interrogan los espacios epistemológicos y políticos, se constituye en un desafío, especialmente cuando la reflexión se realiza desde una categoría acuñada de manera relativamente reciente, como es el caso de la subjetividad política.

Al respecto, para Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008, p. 26)

El que la categoría sujeto esté saturada de discurso, y por tanto las maneras de nombrarla estén gastadas, no quiere decir que no existan individualidades y formas de interacción entre ellas que necesiten ser “re-nombradas”, resignificadas, atendiendo más a sus propias realidades que a las abstracciones formales enunciadas desde los ideales de perfección de la modernidad.

En esa medida, acercarse a las realidades concretas de los sujetos situados con los que compartimos el mundo implica encontrarse con ellos desde sus propias maneras de nombrarse, de mirarse a sí mismos, que no están ancladas a las precisiones teóricas del sujeto unitario moderno, sino que transitan en la contingencia, la contradicción y la pluralidad, como bien lo concibe Yacila:

(...) yo creo que soy un poco de cosas, sí, yo soy un poco de cosas porque a veces me miro y yo digo que yo soy una persona tan diversa que yo no podría definirme como algo y ya, o sea, yo podría decir que soy una mujer fuerte; también podría decir que soy una mujer débil (risas), sí, porque en ocasiones me siento muy débil; podría decir que soy una mujer inteligente, en otros momentos podría decir que no soy tan inteligente, que me dejo arrastrar más por las básicas pasiones humanas que por

la inteligencia, el conocimiento, no sé... (Comunicación personal Yacila, 2015).

El ser desde la multiplicidad, desde la pluralidad de voces, sentidos y deseos que se conectan y que hacen que Yacila se sienta diversa, fuerte y débil a la vez, habla precisamente de las coordenadas propias, de formas de vida, de subjetividades más flexibles que rompen los marcos de homogenización, de la unidad racional del sujeto, configurando desplazamientos diversos en las relaciones que se establecen en las sociedades contemporáneas.

De esta manera Alvarado et al. (2008) consideran que lo central es:

Recuperar o activar el sujeto, pero no el sujeto cartesiano, sino los sujetos en su enteridad: los sujetos con su conocimiento, con su capacidad de pensar críticamente, con su capacidad de nombrar y lenguajear el mundo, con sus emociones y sentimientos para involucrarse en el destino de los otros y con su voluntad personal para enfrentarse a su propio yo, para actuar con otros, por otros o para otros, para romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política en los escenarios públicos en los que pueda jugar la pluralidad como acción y como narrativa, de lo que nos diferencia y de lo que nos permite reconocernos como comunidad de sentido (p. 30).

Esto implica ante todo una transformación de la sensibilidad y una ampliación de lo que consideramos como subjetividad, incluyendo en ella las posibilidades estéticas, éticas, políticas y afectivas de los sujetos. Sujetos de carne y hueso, localizados y corporizados, no sujetos en abstracto, sujetos históricos con potencialidades y opacidades.

Consecuentemente se hace necesario reflexionar sobre los puntos de encuentro que se configuran en torno a la subjetividad política y que no están sólo en lo teórico, que se generan en las formas de vida, en las conexiones entre los distintos grupos humanos, en las posibilidades localizadas y territorializadas de los sujetos concretos, coincidiendo en que:

...pensar la subjetividad es un desafío vital: implica reconocernos capaces

de configurar mundos posibles y de transformar el que habitamos, esto es, proyectar nuestras acciones en aras de construir un mundo más humano en el que podamos vivir y que podamos heredar a las generaciones futuras (Ruiz & Prada 2012, p. 3).

Esto tiene una gran importancia ante la complejidad de los problemas sociales y las crisis políticas y ecológicas a escala global, pero también la espiral de violencia que la propia sociedad colombiana históricamente ha vivido.

Yacila lo tiene claro al retomar la experiencia de Ana Fabricia Córdoba², desde la violencia que le tocó a esta líder afrodescendiente atravesar y cómo se encontró en medio de un conflicto armado que casi extermina a su familia:

Las afecciones que ella veía en su vida las veía más en el sentido de ser una mujer campesina y pobre, que había quedado como cruzada ahí dentro de ese conflicto armado entre Estado y agentes, digámoslo paraestatales, y entonces en ese sentido ella se enunciaba desde ahí, desde una víctima más del conflicto y que como mujer de pronto se sintió un poco más vulnerada, en la medida que no sufrió ella sólo desde su cuerpo sino que también padeció por ejemplo, la pérdida de sus hijos (Comunicación personal Yacila 2015).

Las subjetividades políticas de mujeres como Ana Fabricia que se constituyen en testimonio para otras mujeres, han estado atravesadas en Colombia, en muchos casos, por las huellas del conflicto armado que se ha exacerbado de manera particular en ellas, en los indígenas y afrodescendientes, como lo refiere el Grupo de Memoria Histórica (2013, p. 22).

En el centro de la violencia, como lo demuestran los informes de Bojayá, el Cauca y Bahía Portete, está también la disputa por los territorios, que incorpora

no solo a las comunidades campesinas, sino a las comunidades indígenas y afrodescendientes. Además de haber sido víctimas de las acciones de despojo, estas comunidades han sido lesionadas por el uso ilegal y arbitrario que actores armados e inversionistas extranjeros y nacionales han hecho de sus territorios. A pesar de los derechos que estas poblaciones tienen sobre sus territorios y que han sido consagrados constitucionalmente, los actores del conflicto han desplegado intervenciones (legales e ilegales) sobre ellos, violentando dramáticamente sus condiciones de existencia.

Y es desde este contexto en el que las comunidades, los líderes -mujeres y jóvenes-, siguen resistiendo y realizando su acción política, defendiendo sus derechos, buscando justicia, intentando nuevas formas de vida individual y colectiva. Por esto retomamos al respecto la perspectiva de Díaz (2012, p. 336), quien considera que:

Pensar la subjetividad política implica dos desplazamientos, uno: un desplazamiento para repensar la categoría de la política (Díaz, 2007b, 2008), para que esta no sea solo la parte procedimental para concretar formas de gobierno, sino que sea asumida incluso como el ejercicio “del poder en los ámbitos de la vida cotidiana” y, segundo, relacionarla con la categoría de lo político (Díaz, 2003) que asume un potencial distinto en cuanto ya no es lo procedimental, sino lo procesual. Lo político es lo que podemos llegar a trabajar dentro de los procesos de subjetivación política, estos no se hacen sobre los procesos de la política, sino de lo político.

Trabajar lo político es el enlace clave que de manera colectiva vienen haciendo los grupos organizados como la Ruta Pacífica de Mujeres, Son Bata, o muchos otros que en el municipio de Medellín, en medio de las múltiples violencias y desde el dolor que éstas les han generado, vienen haciendo ingentes esfuerzos por una mejor sociedad y por lograr puntos de inflexión desde las reivindicaciones colectivas. El carácter reflexivo de la acción y el pensamiento que éstos

2 Activista social y líder de restitución de tierras que llegó desplazada de Urabá a Medellín después del asesinato de su esposo. Sufrió varias amenazas y la muerte de algunos de sus hijos hasta que fue asesinada en 2011. Hizo parte de movimientos como la Ruta Pacífica de las Mujeres y fue fundadora de la organización Líderes adelante por un tejido humano de paz.

y otros movimientos sociales están tratando de forjar, constituye una respuesta a los escenarios de modernidad radicalizada y entretejida con el conflicto armado que están teniendo que enfrentar en los distintos lugares de Colombia, y en el cual las subjetividades políticas emergen desde lo relacional y lo emocional, desde las experiencias de sufrimiento y resistencia. En este sentido, Díaz cree necesario

Repensar alternativas de investigación cualitativas que permitan capturar las formas como se expresa la subjetividad política y reconocer que ésta no es una categoría fundante, única y aislada, sino que tiene que ser integrada, como por ejemplo, con la producción teórica existente sobre lo político desde donde se reconoce que éste tiene una dimensión de emoción. Es decir, se deben hacer nuevos entramados conceptuales para pensar la subjetividad política (Díaz, 2012, p. 336).

Lo anterior involucra para los investigadores e investigadoras retos importantes, pero además exige nuevos caminos de la reflexión que retomen lo hasta ahora construido, explicitando la importancia de lo afectivo, de lo emocional, en la configuración de lo político y en los entornos cotidianos que habitamos, como lo expresa Yacila al hablar de Ana Fabricia como un referente para su actuación:

“Ana Fabricia Córdoba era una lideresa del movimiento de mujeres acá en Medellín, era una mujer afrodescendiente, pero ella no se enmarcaba dentro de la lucha de los procesos étnicos, sino más bien que estaba como dentro del discurso de la lucha por los derechos humanos y los derechos de las mujeres; esas eran como sus banderas principales, sino que para mí y para nosotros como movimiento afro, ella es un referente muy importante porque si bien ella no estaba, o su bandera de lucha no estaba... digámoslo, metida o limitada dentro del movimiento afro, ella conocía los procesos, conocía la gente y la gente la conocía a ella, solo que ella, digámoslo, tenía una forma diferente de pensarse las cosas y entender las desigualdades o de pensar la desigualdad teniendo en cuenta

como lo había vivido” (Comunicación personal Yacila, 2015).

Es la vida con su potencia, con su opacidad, el lugar desde donde se establecen las luchas políticas en el país. La acción política, su discursividad, está directamente enmarcada en las afectaciones, en la afectividad, en la emoción, en la pasión y el compromiso con la transformación. Consiguientemente coincidimos con Díaz en la búsqueda de nuevas formas de acercarnos a la subjetividad política, pero también con Alvarado et al. (2008), cuando proponen que el despliegue de la subjetividad política implica la potenciación y ampliación de las tramas que la definen: su autonomía, su reflexividad, su conciencia histórica, la articulación de la acción y de lo narrado sobre ella, la negociación de nuevos órdenes en las maneras de compartir el poder, y el reconocimiento al espacio público, como juego de pluralidades en las que los sujetos se reconocen como iguales en cuanto humanos, en cuanto hombres o mujeres que comparten múltiples condiciones identitarias, pero que al mismo tiempo se descubren como diferentes en cuanto es particular su apropiación biográfica de los sentidos compartidos. Es decir, acercarnos a la subjetividad política desde el reconocimiento de lo afectivo, la pasión y la emoción, no implica desconocer las otras tramas que la configuran.

En esa medida es necesario entender que las subjetividades políticas también se expanden cuando se encuentra el compromiso político de otras personas, que a pesar de las dificultades que les ha impuesto la propia existencia lideran procesos sociales desde la cotidianidad de la vida, como sugiere Yacila que lo hizo Ana Fabricia:

Por ejemplo, uno busca en Internet en YouTube los videos sobre ella y cuando oye a una mujer hablando en los términos que ella habla, diciendo pues que es una mujer que no ha tenido mayor educación, una mujer pobre, humilde, sin educación, pero berraca, con mucha fuerza y que no se deja intimidar, y cuando llama, pues, a la gente, a decirle que como que la muerte no es el límite... ¿no? Que a uno, que en el camino, pues, uno puede perder a mucha gente, pero no se puede

perder como la fuerza, ¿cierto?, el deseo de hacer las cosas que uno quiere hacer (Comunicación personal Yacila, 2015).

No perder la fuerza, no perder el deseo de generar otros mundos posibles en los que prime la justicia y la equidad -incluso ante la amenaza de muerte-, y constituirse en actores sociales críticos frente a los nuevos problemas y las antiguas exclusiones, forma parte precisamente de las búsquedas de sujetos y colectivos que se enlazan ante las diversas aniquilaciones que los constriñen, como las del conflicto armado o la globalización localizada.

Lo anterior se conecta con lo que expresa Piedrahíta (2009, p. 1715), quien considera que

La subjetividad política es entendida fundamentalmente como experiencia de poder y deseo en las mujeres, constituida a partir de la des-identificación y desterritorialización de los lugares asignados de género, y expresada en una revolución cultural que desborda los marcos falocéntricos instituidos.

Y esto es de gran importancia porque precisamente muchas de las personas que forman parte de los movimientos organizados en pro de distintas luchas sociales en el país, están conformadas por mujeres, mujeres que resignifican su existencia a pesar del dolor, de la muerte de sus seres queridos; mujeres afrodescendientes como Ana Fabricia, cuyo crimen aún sigue impune, invisible en la lógica patriarcal violenta que asola los territorios y los cuerpos en el país, eternizando los raciocinios binarios violentos, de construcción de alteridades en las que las mujeres terminan siendo en la gran mayoría de los casos subordinadas, estigmatizadas y utilizadas, vulneradas en los marcos del conflicto armado y por fuera de él.

Las interlocuciones necesarias en torno a la categoría subjetividad política se suscitan entonces en términos étnicos, de género y generación, como intersecciones que propician abordajes más situados, singularizados y divergentes frente a los modos más unitarios u homogéneos de concebir la misma, y que se hace necesario seguir investigando y reflexionando.

3. Subjetividad política: Desde la localización como mujer afrodescendiente

Retomar entonces los ejes de las intersecciones propuestas y desarrollar el escenario del género o lo étnico en torno a la reflexión sobre la subjetividad política, se corresponde con la forma en que las mismas mujeres afrodescendientes se han abocado a la esfera pública y han comenzado a generar liderazgos que interpelan y ponen de alguna manera en crisis, los mecanismos convencionales de representación política que en muchos casos las excluyen. Precisamente éste fue uno de los asuntos claves que, desde su experiencia como mujer campesina desplazada y su propio quehacer, interroga Ana Fabricia, generando otros espacios de aparición que propician que sea a partir de ella, de lo que para Yacila es su testimonio y ejemplo de acción política, que reflexione sobre las situaciones de discriminación que los afrodescendientes viven y la necesidad de ubicación al respecto:

Si uno sigue volviendo al tema y lo convierte en el centro de su vida, es porque sí sabe que las cosas funcionan mal en su gran mayoría por eso, por la gran división que hay socialmente y más que socialmente diría yo que en la humanidad, por esas concepciones todavía que tenemos de que *habemos* unos que somos superiores y otros que somos inferiores porque unos que somos más claritos y otros somos más cafecitos. ¿Si me entendés? (Comunicación personal Yacila, 2015).

Aparecen asuntos como el poder, la diferencia y el cuerpo como referentes centrales en el abordaje de la subjetividad política que no pueden ser desconocidos, pero que propician además que esta categoría también pueda ser pensada desde la intersección étnica que ponga en escena -como lo presenta Yacila- las relaciones de poder asociadas a la misma, las condiciones de exclusión y subalternización que por el color de piel se han generado en muchos espacios sociales, cercanos y lejanos, históricos y contemporáneos. Sobre esto vale la pena retomar lo que precisa Piedrahíta: “(...) mujeres y hombres no se subjetivan de cara a un sujeto

universal, sino en referencia a corporalidades con sexualidades y experiencias particulares” (2009, p. 1720). Y esas experiencias están atravesadas por el género sin duda, pero también por lo étnico, que en muchas ocasiones dejan a las mujeres afrodescendientes en escalas de exclusión cada vez más fuertes, fagocitadas por las estructuras de poder contemporáneas que observan con menosprecio su lugar en el mundo, sus cosmogonías o formas de encuentro cultural.

No obstante, y como forma de resistencia a las diversas prácticas de opresión, surge la acción política y la expansión de la subjetividad política de las mujeres como forma de encuentro, generando alternativas de interlocución crítica desde sus propios lugares de ubicación, como los que desde colectivos como Somos Cimarrón o el colectivo de mujeres del Cepafro, por mencionar algunos, se viene generando.

Al respecto, Alvarado et al. (2008, p. 31) proponen precisamente la subjetividad política directamente relacionada con la acción cotidiana de los sujetos:

La subjetividad política se realiza finalmente en el campo del actuar, de la existencia en la vida cotidiana que deviene mundo y deviene en el mundo; actuar entendido como acción vivida y narrada, como prácticas humanas y sociales que son siempre con otros para el logro de lo construido, “sentido común” que siempre es plural.

Una acción política que se entrecruza con las experiencias de violencia en el marco del conflicto armado, en el cual, según la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2016), el total de víctimas identificadas suman a la fecha 7’902.807 personas, de las cuales 3’678.511 son mujeres y niñas, que en muchos casos no solo soportan las violencias reiteradas de los actores armados sino también las de las instituciones que deben protegerlas o brindarles justicia, quedando en impunidad las vejaciones sobre sus cuerpos, sexualidades y derechos, sobre sus vidas; generándose un tipo de violencia cada vez más despiadada contra las mujeres que se centra de manera particular

en las indígenas y afrodescendientes. En el caso de estas últimas, el informe del Proceso de Comunidades Negras (PCN, 2012) explicita:

Los roles de las mujeres afrodescendientes, determinados cultural y socialmente, se han transformado dramáticamente poniéndolas al centro de las acciones e impactos de la guerra, como líderes, como armas para desmovilizar y ejercer control a través de la violencia sexual, como principales proveedoras y cabeza de la familia y como referentes de resistencia. A pesar de que ha sido ampliamente reconocido que son las más afectadas por todos los factores que impactan negativamente la vida y los territorios afrodescendientes y, a pesar de sus valientes acciones de resistencia y autoprotección, su situación y su lucha todavía continúan a la sombra (p. 2).

El contexto de violencias en el marco del conflicto armado y por fuera de él, lleva en muchos casos a las mujeres -las que han sido víctimas o las que a partir del sufrimiento de otras son compelidas a actuar-, a generar cuestionamientos sobre los espacios de crueldad hacia ellas y sobre las indiferencias sociales y estatales que las permiten, generando pensamiento propio desde la heteronomía, lo que resuena con lo expresado por Alvarado en conversación con Díaz:

Requerimos de una trama que articule la autonomía del pensamiento -en cuanto pensar por sí mismo independiente de todos estos marcos ideológicos y valorativos de las sociedades y de las culturas- con una profunda heteronomía ética. Donde pensarme sólo es posible si al mismo tiempo estoy pensando en y al otro como alguien distinto a mí. Otro que tiene una historia, una biografía y unos intereses que incluso pueden estar en contradicción con los míos (2009, p. 135).

Esto explicita cómo entonces la subjetividad política se teje desde la alteridad, la diferencia y la importancia del pensamiento propio, de la ética en un contexto adverso como el que en muchos casos en Colombia y otros países de América Latina deben asumir las

mujeres afrodescendientes. Luego, en estos enclaves es vital tener pensamiento propio, pensar la diferencia no exclusivamente como un asunto que habita los otros, sino como algo que está también en nosotros y nosotras, en nuestros propios espacios; enunciarlas y empezar a articular su potencial reconociendo la singularidad de cada una de las posiciones de sujeto con las que se interactúa, lo que se constituye en un desafío ético y político de cara a las necesidades y transformaciones de las sociedades contemporáneas, especialmente en contextos de exclusiones asociadas a la raza, al género, a la clase o situación socioeconómica y a intensas violencias como las que en muchos casos se generan en América Latina, y para este caso particular en Colombia, donde sólo en los meses de enero y febrero del 2015, por poner un ejemplo y según el Instituto de Medicina Legal, se reportaron las muertes de 126 mujeres. Desde ahí concibe Yacila la importancia de su acción política:

(...) uno no puede pretender hacer una lucha de clases sin hacer también una lucha de género, hacer una lucha étnica porque hacemos, damos una pelea así grandísima por las desigualdades de clases ¿y lo otro qué? O sea, ¿cómo vamos a superar las desigualdades de clase cuando todavía hay otras desigualdades que están ahí también subyacentes? (Comunicación personal Yacila, 2015).

Esta pregunta de Yacila por las distintas desigualdades habla precisamente de la necesidad de avanzar en la interseccionalidad, como lo establece Lugones (2008), ya que muchos de los movimientos sociales no se piensan sus luchas en categorías monolíticas homogenizantes sino que interrelacionan distintas maneras de construcción, reflexión y acción, que pueden relacionarse con la necesidad en lo cotidiano de la apertura de una subjetividad política que se pregunte por el otro sujeto, por sus posibilidades, alegrías y tristezas, por las inequidades existentes, por las luchas necesarias para superarlas; una subjetividad política que trascienda el cuidado, el debate y la creación de acuerdos, pero que

también se pregunte por el poder, porque, como explica Alvarado entrevistada por Díaz,

(...) asumir la subjetividad política, y al mismo tiempo reflexionar sobre el poder, sobre las formas como el poder circula. Cuando uno se pregunta ¿de qué está hecho lo político?, se puede responder: está hecho de poder. Este se juega totalmente en lo político. Entonces, creemos que la discusión sobre la subjetividad política pasa por una reflexión importante sobre el poder (2009, p. 137).

Un poder que configura nuevas realidades, que es potencia y permite emergencias, que se produce con otros y otras. Y es que el poder, la circulación del mismo, aparece como eje de las posibilidades políticas de las subjetividades emergentes, pero también como articulador de narrativas sociales y experiencias concretas que asumen los cuerpos, los sujetos, frente a estatutos de discriminación racial, sexual y corporal, como le ha tocado vivir a Yacila, según lo narra ella misma:

Yo siempre desde pequeña he tenido algo claro y es que el color de mi piel ha afectado toda mi vida. Por ejemplo, cuando yo estaba en el colegio, en la escuela yo veía amiguitas que eran mestizas y yo las veía y yo no sentía que ellas fueran más bonitas que yo, pero sentía que la gente las veía más bonitas que yo, porque eran mestizas y porque yo era negra, ¿cierto? Entonces muchas veces deseaba y yo creo que eso nos ha pasado a todas en el colegio y en la escuela, deseaba ser mestiza o ser blanca; decíamos en esa época, yo quería ser blanca, porque sentía que si era blanca era más bonita (Comunicación personal Yacila, 2015).

Ser blanca, como escenario de un poder en el que los cuerpos no se sientan excluidos, anhelando formar parte del ideal de belleza existente; cuerpos que se encuentran por fuera de la estética dominante y son asumidos entonces por otras personas como menos bellos, y que por lo tanto sufren ataques directos y simbólicos ya que, como lo expone Rodríguez (2011, p. 155)

(...) bajo la bandera de la democracia racial de nuestros países, se recrudecen

las jerarquías de raza y género bajo la presunción de blancura asumida por los hombres colonizados en ese pacto con los colonizadores que oprime a las mujeres en las colonias, como bien han señalado María Lugones, Brenny Mendoza y otras feministas latinoamericanas, y que a su vez es una blancura apropiada en nuestros países también por mujeres en detrimento de la participación y validación de la experiencia de las que no lo somos.

Analizando estas experiencias desde la colonialidad del ser (Maldonado, 2007), es importante generar cuestionamientos a los escenarios de reproducción capitalista de la blanquitud colonial que subalternizan no solo los saberes sino a los seres humanos que encarnan desde su color de piel la diferencia; y cómo propiciar desde la expansión de la subjetividad política la pluralización y comprensión de las otredades en los territorios concretos, rurales y urbanos en Colombia y América Latina, sin caer en las dicotomías propias del pensamiento colonial.

Vale la pena que estas experiencias de las mujeres afrodescendientes sean incorporadas y reflexionadas desde la subjetividad política como categoría, reconociendo las tramas diversas que esas condiciones de recrudescimiento de las exclusiones asociadas a la raza y al género, generan en la vida de las mujeres afrodescendientes o indígenas, en las que lo biográfico, lo narrativo y la acción política aparecen como la posibilidad de reconfiguración, de enunciación en el mundo, de vivir y a la vez pensarse un porvenir en el que los sueños colectivos de transformación sean posibles, pero sin que esto implique el establecimiento de un *ellos* y un *nosotros*, ni la exacerbación de las diferencias como formas peyorativas de separación, sino el centrarse en la desinstalación de las lógicas que las constituyen y reproducen.

Esto implica que la subjetividad política, su expansión:

También pasa por fortalecer afectivamente la forma como el sujeto desde su cuerpo, su sensibilidad, su posibilidad de querer y ser querido en el mundo. Si soy capaz de reconocerte como distinto, tengo la

posibilidad de empezar a crear formas de comunicación para explicitarme, exponerme, abrirme ante ti, abrirte mi mundo, mi historia, mi biografía, mi presente, mis anhelos, y ser capaz de interactuar intersubjetivamente con tu historia, tus anhelos, tu presente. Ahí se configura el potencial de creación. Estoy hablando de cómo aprender a comunicarnos, cómo construir esas estrategias de comunicación que vayan más allá de la instrumentalización en que se ha convertido este proceso de encontrarme con otro (Alvarado entrevistada por Díaz, 2009, p. 139).

Entender entonces estos llamados de las subjetividades políticas atravesadas por las marginalizaciones sociales construidas, a partir de configuraciones artificiales asociadas a la raza o al género, implica preguntarse por estas subjetividades singulares en los marcos de una politización de la diferencia que no explicita las desigualdades existentes y los actos de discriminación como parte de los paradigmas desarrollistas, imperialistas y eurocéntricos, sino como acciones aisladas de unos cuantos, sin interpelar los procesos educativos y culturales existentes que hacen que el racismo y la instrumentalización de los otros sujetos siga imperando en las prácticas cotidianas:

(...) entonces, si bien mucha gente es consciente de sus actos racistas y los hace con toda la alevosía del caso, hay otra gente que no, hay otra gente que simplemente, que responde como a una lógica que tiene incorporada, ahí como una especie de chip, porque eso desde chiquitos, en la televisión y en todas las partes dijeron que los negros eran como bruticos, como más feítos, como perezositos, como... y por más que traten de cambiar eso, le sigue a mucha gente... todavía le hace como mella ahí en su psique, es el simple hecho de que alguien le guste tener amigos negros y *recochar* con amigos negros, pero no concibe la posibilidad de tener una pareja que sea negra (Comunicación personal Yacila, 2015).

Este tipo de racismo específicamente relacionado con las posibilidades de vinculación emocional, afectiva y sexual, que trasciende los encuentros fugaces y que se configura como una forma de exclusión reiterada en muchos casos, se centra de manera particular en las mujeres afrodescendientes, como lo expone Hill-Collins (2012, p. 107): “Todas las mujeres afroamericanas hacemos frente a retos similares que resultan de vivir en una sociedad que histórica y cotidianamente atenta contra las mujeres de ascendencia africana” y que se configura como una violencia estructural que se intersecta, en el caso de las mujeres jóvenes afros, con las que además sufren violencia por su condición juvenil, sobre lo cual Aguilar- Forero y Muñoz (2015, p. 1023) han reflexionado:

La violencia estructural, en contraste con la autoinfligida y la interpersonal, tiene la particularidad de contar con profundas raíces históricas y altísimos niveles de naturalización, como es el caso de la violencia simbólica, la violencia de género, o la violencia económica y sociopolítica que ha sido constitutiva de la construcción de democracias restringidas como la colombiana.

Lo anterior da cuenta de que aún vivimos en democracias restringidas, sociedades coloniales en las que se mantiene la equivocada premisa de la superioridad blanca, el desprecio o desconocimiento de lo afro y la exclusión reiterada pero aparentemente sutil de las subjetividades afrodescendientes y de los cuerpos que las encarnan; sociedades que disponen unos modos de relacionamiento que pueden ser muy hostiles y que desde edades muy tempranas están configurando las vidas de las niñas y mujeres afrodescendientes que son objetivadas en un racismo cotidiano, subterráneo, simbólico, que se entrecruza con las prácticas patriarcales que aun también existen en las estructuras sociales latinoamericanas.

Prácticas racistas y patriarcales estructurales que configuran antiguas y nuevas formas de violencia, que han afectado aspectos principales de la historia moderna, que intersticialmente despliegan su accionar, coincidiendo con lo que Segato (2014) ha denominado *pedagogías de la crueldad*, y que Yacila ha comenzado a

reconocer desde su experiencia concreta y corporizada como aspectos diferenciales de las afectaciones que deben afrontar las mujeres afrodescendientes:

(...) las afecciones de una mujer afrodescendiente nunca son las mismas, o por lo general no son las mismas de una mujer mestiza, porque si bien una mujer mestiza tiene, digámoslo, algunos inconvenientes en diferentes espacios sociales, a la mujer negra esos inconvenientes normalmente se le multiplican porque es una mujer negra, porque si algo tengo yo claro y eso sí no me lo quita nadie, es que lamentablemente dentro de las sociedades a las mujeres negras no se les ve con los mismos ojos que ven a una mujer mestiza (Comunicación personal Yacila, 2015).

El ser vistas de manera diferente en el espacio social no es un asunto menor, configura prácticas de visibilidad-invisibilidad que estructuran las maneras socialmente aceptadas de aparecer o no hacerlo en lo público, espacios en muchos casos vedados a las mujeres en general y a las afrodescendientes particularmente. Patricia Hill-Collins lo retoma bien cuando explica que “Nos topamos con prácticas sociales que nos colocan en peores viviendas, barrios, escuelas, trabajos y trato público y esconden esta consideración diferencial tras un despliegue de creencias comunes sobre nuestra inteligencia, los hábitos de trabajo y la sexualidad” (2012, p. 108).

Por ello es importante reflexionar alrededor de las implicaciones de la racialización de los sujetos y de cómo se entrecruzan el racismo, el sexismo y el patriarcado, dado que los sujetos racializados son vistos e imaginados de formas distintas al resto de la población, pero además y como lo explicaba la líder hondureña y defensora ambiental Berta Cáceres, asesinada en marzo de 2016 y citada por Gargallo (2014, p. 77),

Creo que cuando entendemos que no sólo nos enfrentamos al capitalismo, al racismo, sino que también hay que desmontar el patriarcado, es cuando realmente vemos como estamos en el

desarrollo organizativo y en el camino hacia la dignidad humana, porque yo pienso que si no concebimos y no comprendemos eso, no puedo entender cómo se puede desarrollar la dignidad humana en este planeta.

De este modo, la sexualidad aparece precisamente como un campo en el que la visión social sobre las mujeres afro se ha centrado desde las consideraciones racistas y patriarcales, estableciendo categorías monolíticas que las ubican como cuerpos frágiles, racializados que enfrentan cotidianamente formas sexualizadas de violencia. Los recorridos geopolíticos y afectivos de las mujeres afrodescendientes están vinculados a las vivencias particulares, a las singulares experiencias que cada una ha tenido; lugares de intersección, de “corpobiografías atravesadas por la asunción de tales o cuales posicionamientos” (Borsani, 2015, p. 12) que se relacionan también con las miradas sociales que sobre ellas se han establecido y que, como lo explicita Carneiro (s. f.) en *Ennegrecer el feminismo*,

(...) las mujeres negras tuvieron una experiencia histórica diferenciada que el discurso clásico sobre la opresión de la mujer no ha recogido. Así como tampoco ha dado cuenta de la diferencia cualitativa que el efecto de la opresión sufrida tiene y todavía tiene en la identidad femenina de las mujeres negras.

Estas exclusiones producen invisibilizaciones, silencios, objetivaciones y negaciones sobre sus cuerpos y subjetividades.

Para muchas mujeres afrodescendientes, el escenario se reduce a la dicotomía de no sentirse deseada en una sociedad que no considera lo afro como bello, o sentirse excesivamente sexualizada en espacios sociales en los que sólo son ubicadas desde lo sexual. Ambos escenarios son las dos caras de una misma moneda: “la apropiación y cosificación de los cuerpos de las mujeres negras” (Rodríguez, 2011, p. 155).

Una cosificación que inicia en muchos casos con escenarios de discriminación racial desde la infancia, generando presiones desde lo estético y configurando ideales de belleza asociada a la blanquitud, que se materializan de

forma diferenciada en los distintos territorios del país y que generan la sumisión de las mujeres afrodescendientes desde la imposición de las relaciones sexo generizadas dominantes.

Al respecto, León-Castro (2003, p. 23) explicita: (...) al momento de representar al “otro” desde la diferencia -sea ésta étnica, racial o de género- frecuentemente se crean los estereotipos, que según Hall pueden ser definidos como aquella estrategia representacional que tiende a reducir, esencializar y naturalizar las diferencias (Hall, 1977). De esta manera se va visibilizando determinadas características de las personas y de los grupos sociales. En el caso de los negros sólo se visibilizan características negativas dentro del imaginario colectivo.

Esto influye en la manera en que como grupo e individuos son vistos y se ven obligados a verse, y en la exaltación de elementos misóginos y racistas en relación con las mujeres afrodescendientes y sus cuerpos.

En esta circunstancia de persistencia de prácticas discursivas y acciones racistas, que tiene directa relación con las estructuras coloniales dominantes, es necesaria la rearticulación de subjetividades políticas que no desconozcan estas realidades, así como también es medular lograr transformaciones educativas y culturales que permitan la emergencia con mayor fuerza de la agencia política afrodescendiente, del cambio de imaginarios sociales y de la eliminación de las prácticas racistas que forman parte de las violencias estructurales y simbólicas aún vigentes.

Finalmente, las subjetividades políticas de las mujeres afrodescendientes están ahí, en medio de la explotación -el racismo, la violencia institucional o la de los actores armados-, generando resistencias y proyectos subalternos, desafiando las formas de dominación y de exclusión instituidas, estableciéndose en muchos casos como alternativas a las formas hegemónicas y tratando de crear visiones novedosas de sí mismas y de su accionar.

4. Arribar a algunas conclusiones para seguir pensando

Las resistencias de las mujeres afrodescendientes y de los colectivos y comunidades de las que forman parte en todo el territorio colombiano y de manera particular en algunos espacios sociales en Medellín, dan cuenta de las tenacidades creativas y de la expansión de estas formas de subjetividad política que se enfrentan de diversas maneras a las prácticas violentas en el marco del conflicto armado y asociadas al mismo, al capitalismo y los contextos de despojo, a la corrupción y a la globalización, a las nuevas y antiguas exclusiones propias del colonialismo aún existente.

Nos parece central en ese marco de opresiones y potencias, resaltar el valor de mujeres como Yacila, como Ana Fabricia Córdoba o como Berta Cáceres, mujeres conocidas y anónimas, cotidianas, que han vencido el miedo paralizante que en ocasiones domina a gruesos sectores de la población colombiana y latinoamericana, acercándose al poder colectivo de la acción política para transformar y transformarse.

De esta manera, el horizonte de prácticas coloniales racistas y patriarcales sobre las que en este texto hemos venido reflexionando, se ha convertido también en posibilidades de movilización, de acción política juvenil y de colectivos feministas y de mujeres que desde distintos acercamientos intentan generar pensamiento y trasmutar el mundo, posibilidades de visibilizar los cambios desde lo personal y lo afectivo, en los distintos escenarios en los que se pone en juego la subjetividad política.

Las jerarquizaciones subordinantes explícitas y sutiles que incrementan las brechas entre unos y otros, las asimetrías para quienes no se circunscriben a sus lógicas o interrogan las prácticas naturalizadas de las violencias cotidianas, o las misoginias contemporáneas que retoman con fuerza las acciones violentas en contra de las mujeres, especialmente en algunos casos como en el de los ataques con ácido en las más jóvenes, buscan discriminar y cosificar sus subjetividades y perpetuar las

exclusiones, por lo que incluso en escenarios académicos se termina asumiendo perspectivas aparentemente neutrales que propagan las miradas epistémicas de la colonialidad, lo que se entrecruza con las características dialogantes de muchos movimientos sociales y con la multiplicidad de experiencias locales que dan cuenta de cosmovisiones, luchas, prácticas y hábitos que se resisten a ser eliminados; pero también con las tensiones y afectaciones que cotidianamente sufren.

Reinventar las luchas, reconfigurar desde la experiencia cotidiana el pensamiento y las apuestas de defensa de la vida humana y no humana entrando en contravía con la necropolítica (Mbembe, 2011), con las políticas de muerte y exterminio, forma parte de esa expansión de la subjetividad política que realizan en Colombia y en América Latina muchas jóvenes afrodescendientes, muchas mujeres que tratan de pensar la democracia y la ciudadanía desde los márgenes de un pensamiento otro cercano a los problemas contemporáneos y reivindicando a quienes han sido históricamente excluidos y silenciados.

Las realidades de las mujeres en general y de las mujeres afrodescendientes en particular, abarcan un amplio rango de experiencias y subjetividades interconectadas entre sí y desde procesos históricos y relaciones de poder (Bidaseca, 2010, Minh-Ha, 1987), en los que, en el caso de las jóvenes, se generan espacios de resistencia como laboratorios de experiencias políticas (Vázquez, 2009) que les permiten cuestionar los escenarios de opresión y homogenización, así como construir otras maneras de generar participación y representación política en tensión con las fuerzas que buscan constreñir sus subjetividades políticas y a las que les ejercen resistencias diversas.

En conclusión, las luchas políticas de las mujeres, y de manera específica de las mujeres jóvenes afrodescendientes, generan un vasto campo de conocimiento en el que es necesario seguir ampliando el debate y la indagación, para ensanchar las comprensiones sobre sus marcos de referencia y las maneras en que tejen sus vidas colectiva e individualmente, reconociendo las diversas formas de habitar, conocer y sentir

-de vivir- de las mujeres afrodescendientes y de los colectivos sociales de los que ellas forman parte.

Lista de referencias

- Aguilar-Forero, N. & Muñoz, G. (2015). La condición juvenil en Colombia: Entre violencia estructural y acción colectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 1021-1035. Doi: 10.11600/1692715x.13233090913.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6, pp. 19-43.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. & García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 235-256.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos) coloniales en América Latina*. Buenos Aires: Editorial SB.
- Borsani, M. (2015). Introducción. El encuentro con la decolonialidad en este sur. En M. Borsani (comp.) *Ejercicios decolonizantes en este sur: Subjetividad, ciudadanía, interculturalidad, temporalidad*. Buenos Aires: Editorial del Signo.
- Cáceres, B. (2014). Diferentes modos de ser mujeres y hombres: El entronque patriarcal. En F. Gargallo (ed.) *Feminismos desde Abyala Yala: Ideas y proposiciones de 607 pueblos de nuestra América*. Recuperado de: <https://francescagargallo.files.wordpress.com/2014/.../francesca-gargallo->
- Carneiro, S. (s. f.) "Ennegrecer el feminismo". Recuperado de: [http://arquivo.geledes.org.br/em-debate/sueli-carneiro/17473-sueli-carneiro-enegrecer-o-feminismo-](http://arquivo.geledes.org.br/em-debate/sueli-carneiro/17473-sueli-carneiro-enegrecer-o-feminismo-a-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-a-partir-de-uma-perspectiva-de-genero)
- a-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-a-partir-de-uma-perspectiva-de-genero
- Díaz, Á. (2009). La producción de conocimientos sobre subjetividad política desde los jóvenes: Aportes conceptuales y metodológicos [Entrevista a Sara Victoria Alvarado]. *Cuadernos del Cendes*, 26 (70), pp. 47-68.
- Díaz, Á. (2012). Subjetividad política y psicologías sociales críticas en Latinoamérica: Ideas a dos voces [Entrevista con el psicólogo cubano Dr. Fernando González Rey]. *Universitas Psychologica*, 11 (1), pp. 325-338.
- Grupo de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional.
- Hill-Collins, P. (2012). Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. En M. Fabardo (ed.) *Feminismos Negros: Una antología*. Madrid: Traficante de Sueños.
- León-Castro, E. (2003). *(Re)Presentación de lo negro desde lo negro: Prácticas de significación para la construcción de una memoria visual*. Tesis para optar al título de Magíster en Estudios de la Cultura. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, pp. 73-101.
- Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (comps.) *El Giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Barcelona: Melusina.
- Minh-Ha, T. (1987). Difference: 'A Special Third World Women Issue'. *Feminist Review*, 25, pp. 5-22. Recuperado de: <http://links.jstor.org/sici?sici=0141-7789%28198721%290%3A25%3C5%3AD%27STWW%3E2.0.CO%3B2-W>



- Piedrahíta, C. (2009). Subjetividad política en el feminismo de la diferencia sexual: deseo y poder. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), (especial), pp. 1713-1729.
- Proceso de Comunidades Negras-PCN (2012). *Derrotar la Invisibilidad: Un Reto para Las Mujeres Afrodescendientes en Colombia. El Panorama de la Violencia y la Violación de los Derechos Humanos Contra las Mujeres Afrodescendientes en Colombia, en el Marco de Los Derechos Colectivos*. Recuperada de: <http://www.afrocolombians.org/pdfs/DerrotarlaInvisibilidad.pdf> Consultado en marzo del 2016.
- Rodríguez, K. (2011). Entre la negación y la aceptación: Políticas de sexualidad sobre los cuerpos de las mujeres negras. En K. Bidaseca & V. Vásquez (eds.) *Feminismos y poscolonialidad*, (pp. 153 - 162). Buenos Aires: Editores de América Latina.
- Ruiz, A. & Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el trabajo en aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Segato, R. (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. Puebla: Pez en el árbol.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2016). *Atención y Reparación Integral a las víctimas*. Bogotá, D. C.: Gobierno de Colombia. Recuperado de: <http://rni.unidadvictimas.gov.co/>
- Vázquez, M. (2009). La política desde abajo: Narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (1), pp. 423-455.

Referencia para citar este artículo: García-García, V. D. (2017). Evaluación de políticas públicas juveniles en tres municipios del Estado de México (2013-2015). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), pp. 403-418.

Evaluación de políticas públicas juveniles en tres municipios del Estado de México (2013-2015)*

VÍCTOR DANIEL GARCÍA-GARCÍA**
Investigador en Colectivo Juventud entre Tules A.C., México.

Artículo recibido en enero 28 de 2016; artículo aceptado en mayo 17 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** En este trabajo expongo los resultados de una evaluación a políticas públicas en materia de juventud llevada a cabo en tres municipios del Estado de México. En la evaluación se trabajaron las dimensiones informativa y argumentativa de la rendición de cuentas gubernamental. Sobre tres unidades de análisis, a través del método comparado, analicé cinco variables claves en torno a las políticas públicas municipales juveniles: 1) presupuesto anual destinado a política públicas de juventud; 2) beneficiarios anuales de las políticas públicas; 3) tipo de política(s); 4) enfoque de la(s) política(s); 5) corresponsabilidad. Los resultados conseguidos indican que en los municipios bajo estudio no se implementaron políticas públicas juveniles integrales, sino solamente se llevaron a cabo acciones públicas desarticuladas, inconexas, desorganizadas y eventuales.

Palabras clave: Políticas públicas, administración municipal, participación ciudadana, jóvenes (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Evaluation of youth public policies in three municipalities in the State of Mexico (2013-2015)

• **Abstract (analytical):** In this paper, the author presents the results of an evaluation of public policies related to youth that was conducted in three municipalities of the State of Mexico. This evaluation focused on the informative and argumentative dimensions of government accountability. The author used three units of analysis and a comparative method to analyze five key variables regarding municipal public policies for youth: 1) the annual budget for public youth policy; 2) the number of annual beneficiaries of public policies; 3) the type of policies implemented; 4) the approach used in the policy; 5) responsibility for its implementation. The results obtained support the conclusion that in the municipalities included in the study, integrated public youth policies are not implemented and the only public actions that are carried out are disjointed, disconnected, disorganized and irregular.

Key words: Public policy, municipal administration, citizen participation, youth (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Avaliação de políticas públicas da juventude em três municípios do Estado do México (2013-2015)

• **Resumo (analítico):** Nesta avaliação trabalharam-se as dimensões informativas e argumentativas de uma prestação de contas governamental sobre três unidades de análises. Analisam-

* Este **reporte de caso** presenta resultados de la evaluación de políticas públicas juveniles municipales que se enmarca dentro del Proyecto “Modelo Ciudadano de Evaluación de Políticas Públicas Municipales en Materia de Juventud” del Colectivo Juventud entre Tules A.C. (Cojetac). Se inició en febrero 2015 y se terminó en enero 2016. La investigación fue financiada por el Cojetac. Investigación de campo. Sociología.

** Sociólogo por la UAM-Azcapotzalco. Politólogo por la FES Acatlán-Unam. Especialista en Alta Dirección y Maestro en Administración por la UPVM. Estado de México, México. Integrante de la Red Nacional de Jóvenes Investigadores del SIJ-Unam. Correo electrónico: g2vick@yahoo.com



se cinco variáveis-chave em torno das políticas públicas municipais juvenis: 1) orçamento anual para a política de juventude pública; 2) os beneficiários anuais de políticas públicas; 3) tipo de política(s); 4) abordagem(s) política(s); 5) responsabilidade. Os resultados obtidos permitem afirmar que nos municípios estudados não se implementaram políticas públicas integrais para a juventude, senão que levaram-se a cabo ações públicas desarticuladas, desconexas, desorganizadas e eventuais.

Palavras-chave: Políticas públicas; administração municipal; participação cidadã; jovens (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Variables de estudio. -4. Resultados. -5. Conclusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

En México, en la actualidad, el tema de las y los jóvenes ha cobrado una importancia sustancial, lo anterior debido a que con base en datos de la Encuesta Nacional de Juventud (Imjuve, 2010), más del 30% del total de la población se ubica dentro del rango de edad que la Ley del Imjuve (Cámara de Diputados, 2015), establece como población joven¹.

En función de lo anterior, en los tres órdenes de gobierno, se diseñan y se implementan políticas públicas dirigidas a las poblaciones juveniles que, al menos en el discurso, se presentan como propuestas de intervención transversales e integrales, orientadas a atender las demandas más inmediatas de estas poblaciones.

Sin embargo, al poner a prueba del escrutinio público dichos cursos de acción, en no pocos casos se encuentra lo que se ha denominado “política de la improvisación” (García, Rosas & Salazar, 2012), que describe programas públicos carentes de una planeación básica, de un objetivo claro en torno a atender alguna demanda² de la población juvenil y por supuesto de mecanismos de evaluación y rendición de cuentas.

Por lo mismo, es preciso implementar

estrategias por la sociedad civil para monitorear, evaluar y controlar las “acciones” que se llevan a cabo por las autoridades. En este orden de ideas, es necesario generar procesos de contraloría social que permitan impulsar prácticas de rendición de cuentas de los gobernantes hacia los gobernados que fortalezcan los mecanismos de control democrático con los que cuenta la ciudadanía en cualquier régimen democrático.

A modo de ejemplo, el Proyecto Evaluación Transversal llevado a cabo por la Fundación Idea, Imjuve y UNFPA (2011), documentó que en México, en 106 intervenciones federales dirigidas a las poblaciones juveniles, 6 de cada 10 no contaban con mecanismos de evaluación.

En consonancia con esta idea, este modelo ciudadano, lleva a cabo procesos de evaluación en torno a políticas públicas juveniles municipales a través de acciones de transparencia y rendición de cuentas.

Con base en lo anterior, siguiendo a Krauskopf (2000), este es un estudio aplicado³, en función de su finalidad, que es contribuir a re-pensar el diseño y el desarrollo de estrategias programáticas y, por supuesto, evaluar las acciones públicas orientadas a la franja poblacional juvenil.

Los resultados que se exponen, derivados del estudio de campo, dejan ver que en la mayoría de los casos, lo que se presenta como “políticas públicas integrales” de impulso al desarrollo de la gente joven, solo son buenas intenciones que se quedan demasiado cortas para atender las demandas de las poblaciones juveniles.

En los tres municipios estudiados, se encontró que las políticas públicas de

1 Es importante indicar que se tiene claridad respecto a que por un lado existen “las(os) jóvenes” como sujetos de una realidad observable, mientras que por otro lado, existe la construcción teórica “juventud(es)”, que a final de cuentas es un objeto teórico desde el cual las ciencias sociales abordan los fenómenos juveniles (Brito, 1996). Por otro lado, el enfoque de juventud que se utilizó en esta investigación se basó en la propuesta de Bendit (2004), donde se indica que en cualquier estudio sobre jóvenes hay que tener en cuenta la edad, las transiciones y el efecto generación.

2 En esta evaluación se recuperó la propuesta de Torres-Maestro en el sentido de utilizar el término demanda en lugar de necesidad. Ya que el primero permite evidenciar “una falla, contradicción y/o inoperancia del sistema en curso, pero también revela el poder de agencia de los actores” (Torres-Maestro, 2015, p. 126).

3 Hay que recordar que la finalidad de este tipo de estudios no es generar conocimiento para un desarrollo conceptual del tema, no obstante lo anterior, contribuyen a una mejor comprensión de las realidades juveniles.

juventud fueron más bien acciones públicas desorganizadas, inconexas, desarticuladas y poco relevantes para agenciar y empoderar a las poblaciones juveniles.

Por tal motivo, se puede decir siguiendo a Bendit (1998), que fueron simples “*comodines idiomáticos*” utilizados por las administraciones locales para demostrar trabajo dirigido a la gente joven y seguir la “moda” administrativa de entender y atender las demandas de las poblaciones juveniles.

Las acciones que se llevaron a cabo en esta investigación, recuperaron la propuesta metodológica que se utilizó en 2012 para realizar un ejercicio similar, que aportó recomendaciones para las políticas públicas locales en materia de juventud⁴.

No obstante, el actual modelo de evaluación de políticas públicas en materia de juventud presenta una propuesta renovada que busca analizar cinco variables propias de cualquier política pública de juventud a través de indicadores que permitan acercarnos y conocer de forma científica, el impacto y los alcances que tuvieron las acciones públicas locales dirigidas a las poblaciones juveniles.

En este tenor, es necesario indicar que esta investigación de evaluación a políticas públicas municipales en materia de juventud se suma a los ejercicios de evaluación que en otros contextos se han impulsado, entre los que destacan: el llevado a cabo por Otálvaro-Marín y Vergara-Argotty (2016), el realizado por Soler-Maso, Planas-Llado y Fullana-Noell (2015), el realizado por el Observatorio de Políticas de Juventud (2015), la realizada por Rosas-Longoria y García-García (2014), la propuesta de Abaunza (2011), o bien la presentada por la European Commission (2011).

2. Metodología

Sobre tres unidades de análisis, se buscó evaluar algunas de sus propiedades, con lo cual, a partir de un enfoque de análisis comparado, se exponen resultados respecto a políticas públicas municipales de juventud.

Se utiliza el método comparado para describir similitudes y diferencias entre unidades

del mismo género, que pueden evidenciar y mostrar disimilitudes respecto a las variables estudiadas. En este sentido, se tiene cuidado en delimitar tiempo y espacio, lo que permite que la investigación tenga consistencia respecto a las unidades de análisis (Tonon, 2011).

La selección de las unidades de análisis estuvo en función de una “causalidad coyuntural” que incluyó factores como: trabajo previo en monitoreo y evaluación de políticas públicas juveniles; cercanía entre los municipios; espacios geográficos con alta significancia para el Estado; así como intervenciones previas de la Organización que financió esta investigación (Rosas-Longoria & García-García, 2014).

Es una investigación aplicada, pues, con los resultados obtenidos de la evaluación, se presentaron recomendaciones para los tomadores y hacedores de políticas públicas para cada una de las unidades de análisis estudiadas. Sobre el grado de profundidad, es una investigación descriptiva que buscó exponer la oferta programática que los Ayuntamientos municipales bajo estudio ofrecieron a las poblaciones juveniles, y en un segundo momento, reflexionar en torno al tipo y enfoque de política pública juvenil que se implementó en cada uno de los municipios.

Con base en los recursos utilizados, fue una investigación mixta pues se utilizaron herramientas de la investigación documental y de campo.

Las técnicas de investigación utilizadas fueron:

- a) Análisis bibliográfico.- Para contar con una base conceptual y teórica sobre la cual basar la argumentación.
- b) Investigación documental.- Se buscó conocer algunas propuestas de investigación, intervención o estudios de campo similares.
- c) Análisis discursivo.- Se revisó el apartado “boletines” de la página web de cada uno de los municipios estudiados, para localizar cualquier información que las autoridades municipales publicitaron en torno al tema de jóvenes.
- d) Accesibilidad digital. - Se accedió a la página web del municipio con la intención de conocer “el camino”, “la ruta” que cualquier ciudadano tiene que recorrer para acceder a algún tema de su interés (en este caso, el tema de jóvenes).

4 La propuesta metodológica del proyecto de investigación llevado a cabo en el año 2012, se encuentra resumida en el artículo de Rosas-Longoria y García-García (2014).

e) Análisis y procesamiento de información secundaria de carácter cualitativo (transparencia).

Se solicitó información a los municipios estudiados en dos aspectos:

- 1.- Acciones dirigidas a la población juvenil llevadas a cabo por la instancia municipal de juventud para cada uno de los años del periodo de estudio.
- 2.- Acciones dirigidas a la población juvenil llevadas a cabo por el Ayuntamiento en su conjunto, poniendo especial atención a las áreas administrativas de: desarrollo social; instancia de la mujer; derechos humanos; seguridad pública; educación; cultura; cultura física y deporte.
- f) Análisis comparativo. Con la información recabada de cada uno de los Ayuntamientos se realizó un análisis comparado.
- g) Entrevista a titulares de instancias de juventud. Se solicitó fechas de entrevistas a los titulares de las instancias de juventud.

El periodo de estudio fue el trienio que duraron las administraciones municipales bajo estudio, esto es, los años 2013-2015⁵.

3. Variables de estudio⁶

1) Presupuesto anual municipal destinado a política públicas de juventud

Esta variable cuantitativa buscó conocer el presupuesto municipal destinado a actividades dirigidas a las poblaciones juveniles. Las preguntas que se buscaron responder, siguiendo algunos argumentos esgrimidos por la Cepal, OIJ e Imjuve (2014) fueron ¿cuánto presupuesto municipal se invierte en jóvenes? y ¿en qué áreas se invierte ese presupuesto destinado a poblaciones juveniles?

Es importante recordar que, con base en información recabada en el informe de la Cepal, OIJ e Imjuve (2014), en Iberoamérica la inversión social pública destinada directamente a las y los jóvenes es cercana al 10.4%,

destacándose los programas en materia de educación, salud y protección social.

Si bien es cierto que hay varios tipos de inversión social en juventud, tal como lo documenta la OIJ en su informe⁷, esta evaluación buscó saber, solamente, cuanta inversión pública recibió la instancia municipal de juventud⁸, no obstante lo anterior, en los indicadores que se utilizaron para esta variable, se puso atención al recurso público que otras instancias administrativas ejercieron dirigido a las poblaciones juveniles.

Por último, es importante recordar que la misma OIJ ha indicado que “en lo que respecta a estudios sobre gasto público social en juventud, cabe destacar una carencia de los mismos” (Cepal, OIJ & Imjuve, 2014, p. 61).

2) Beneficiarios anuales de las políticas públicas juveniles municipales

Variable cuantitativa que buscó conocer el total de jóvenes que las administraciones municipales registran como beneficiarios de sus proyectos dirigidos a la población juvenil.

La intención de conocer este dato descansa en comparar la población juvenil atendida con las acciones públicas municipales, respecto a la población total juvenil que reside en el espacio geográfico bajo estudio. Con esta información se podrá saber que magnitud de gente joven está siendo atendida por las propuestas de intervención de las instancias municipales de juventud.

3) Tipo de política(s)

Los indicadores fundamentales que sirvieron para acercarnos a esta variable cualitativa fueron: la oferta programática que cada municipio ofreció a las poblaciones juveniles, lo que se conoce como las “prioridades temáticas” (Bendit, 1998); así como la integralidad en torno al diseño, implementación y evaluación de las políticas y la integración de las políticas públicas en los planes municipales de desarrollo.

5 Para controlar toda la información generada se contó con tres herramientas digitales en formato base de datos: a) rastreo de políticas públicas juveniles en red (F1); b) base de accesibilidad digital (F2); c) control de solicitudes de información (F3).

6 Se sigue la propuesta de Soler-Maso *et al* (2015), en torno a que en la evaluación de las políticas públicas, la elección de las variables y los estándares evaluativos dependen de experiencias de evaluación anteriores y del interés del investigador.

7 La Cepal, OIJ y Imjuve (2014) indican que hay cuatro tipos de inversión social en juventud: 1) directo; 2) ampliado; 3) indirecto; 4) general/territorial.

8 Aunque sólo se busca conocer cuánto recurso recibieron las instancias de juventud, cuando se trabaja la variable tipo de política, se busca conocer si hubo un enfoque transversal en términos de perspectiva de juventud en otras áreas administrativas municipales.

Cuadro 1. Tipo de políticas

Políticas Integrales		Políticas Sectoriales
- Mira a las y los jóvenes bajo el enfoque del agenciamiento juvenil. - La palabra clave en este tipo de políticas es la participación. - Se impulsa una cooperación intergeneracional centrada en la re-distribución del poder. - Su característica es la intersectorialidad a través de la perspectiva de juventud. - Tiene primacía en los discursos políticos de las autoridades públicas.	VS	- Mira a las y los jóvenes bajo el enfoque de riesgos. - Tiene primacía en la práctica de las políticas públicas.

Fuente: Cuadro de elaboración propia con información de Rodríguez (2011) y Krauskopf (2000).

4) Enfoque de política(s)

Variable cualitativa que busca conocer la perspectiva de trabajo de cada administración municipal, dirigida a la población juvenil. La propuesta del modelo para acercarnos al enfoque de la política se obtiene a través de:

a) conocer la forma en cómo se implementaron las acciones públicas dirigidas a las poblaciones juveniles y b) el discurso que se utilizó para publicitar las políticas públicas juveniles.

Cuadro 2. Enfoque de política.

Enfoque de Agenciamiento Juvenil		Enfoque Adultocéntrico
Enfoque de derechos: Jóvenes como sujetos de derechos.	VS	Enfoque de Riesgos: Jóvenes como “grupo de riesgo”.
Enfoque que mira a las y los jóvenes como actores estratégicos del desarrollo.		
Enfoque centrado en el empoderamiento de las y los jóvenes.		

Fuente: Cuadro de elaboración propia con información de Rodríguez (2011).

La diferencia entre estas posturas radica en que, para el enfoque de agenciamiento, las poblaciones juveniles son actores fundamentales para el desarrollo estratégico de cualquier proyecto comunitario, por lo mismo se impulsa su empoderamiento, su inclusión y el ejercicio pleno de sus derechos en todo momento y lugar.

las políticas públicas, son las sinergias entre actores estatales encargados en el diseño de las políticas, actores no estatales, como organizaciones civiles que trabajan con, por y para la gente joven y por supuesto la academia, desde la cual se reflexiona en torno al sujeto juvenil a partir de la interdisciplina.

5) Corresponsabilidad

Variable cualitativa que buscó conocer el “diálogo estructurado” (Planas-Lladó, Soler-Masó & Feixa-Pámpols, 2014) que se generó entre diferentes actores que toman parte en la formulación, aplicación y evaluación de las políticas públicas municipales en materia de juventud.

Como bien lo indican Planas-Lladó *et al.* (2014), un elemento crucial en el quehacer de

4. Resultados

Antes de presentar los resultados de cada una de las variables bajo estudio es necesario indicar dos aspectos. En la revisión de los planes de desarrollo municipal de las unidades de análisis, no se logró documentar que las acciones públicas dirigidas a las poblaciones juveniles estuvieran integradas en dichos planes, lo cual hubiera permitido generar consensos,

coordinación y una articulación ordenada (Balardini, 2000), no solo entre diferentes áreas municipales, sino también entre agentes externos. Por tal motivo, en los municipios bajo estudio no se impulsó una *gestión estratégica asociada* (Ramos-García, 2007), la cual hubiera permitido gestar una alianza estratégica entre organizaciones públicas, privadas y sociales sustentada en un diálogo y consenso permanente para encaminar sus acciones a generar beneficios de interés público.

Por otra parte, la política pública de juventud se entendió como toda acción pública que *“trata de ir generando las condiciones en las cuales los jóvenes puedan realizarse en cuanto tales y, al mismo tiempo, participar en la configuración de la sociedad en la que viven* (Balardini, 1999, p. 1).

En este orden de ideas, en la evaluación, se tuvo muy presente la observación que hace Dávila respecto a que *“la suma de programas sociales no hacen una política”* (Dávila-León, 2001, p. 11).

1) Presupuesto anual municipal destinado a políticas públicas de juventud (2013, 2014, 2015)

La información para esta variable fue una de las más difíciles de conseguir, en función de que se corroboró que los Ayuntamientos no contaban con información precisa sobre el “gasto público social en juventud” (Cepal, OIJ & Imjuve, 2014) que se asigna a las instancias municipales de juventud.

Como se podrá ver, sobresalen las respuestas referidas a la utilización de recursos en “especie”, esto es, tanto la información conseguida vía los mecanismos de transparencia, como de las entrevistas realizadas a titulares de instancias de juventud, se indicó que los espacios institucionalizados dirigidos a las poblaciones juveniles no tienen autonomía en cuanto al manejo de recursos económicos para sus actividades.

Para el caso del municipio de Tultitlán, el recurso público invertido no llegó al 1% del total del recurso económico con el que operó el Ayuntamiento para los años 2013 y 2014,

para el caso del año 2015, no se consiguió información⁹.

Cuadro 3. Presupuesto municipal destinado a la instancia de juventud de Tultitlán 2013, 2014, 2015.

	Municipal	Instancia de juventud	Porcentaje
2013	1.636.028.707,07	1.027.530,06	0,063
2014	2.098.261.343,16	3.202.265,75	0,15
2015	1.845.742.224,02	S/I	S/I

Fuente: Elaboración propia con información de la página del Inegi y del Ipomex.

En lo que toca al municipio de Coacalco, después de hacer las respectivas solicitudes de información, buscar en la página del Ipomex y hacer la entrevista al titular de la instancia de juventud, no se pudo conocer el monto del recurso público invertido en las acciones gubernamentales dirigidas a las y los jóvenes coacalquenses.

Al hacer el mismo ejercicio de indagación en torno al municipio de Atizapán de Zaragoza no se consiguió la información, las respuestas que proporcionaron descansaron en indicar que se utilizaron “recursos logísticos..., recursos de difusión..., recursos artísticos..., recursos materiales”¹⁰.

Con la información precedente, se puede argumentar que, contar con esta información no fue de relevancia para las autoridades municipales, ya que solamente uno de los tres municipios proporcionó la información tal cual se solicitaba, los otros dos, bajo argumentos tanto legales¹¹ como de desconocimiento, no la proporcionaron.

2) Beneficiarios anuales de las políticas públicas juveniles municipales

⁹ La información del presupuesto que ejerció el Instituto Tultitense de la Juventud la proporcionó el área de tesorería del Ayuntamiento, ya que el Instituto de la Juventud argumentó que no se manejan recursos económicos, sino recursos en especie.

¹⁰ Respuesta a la solicitud de información 00034/ATIZARA/IP/2015

¹¹ Parte de la información conseguida para la evaluación del Ayuntamiento de Atizapán de Zaragoza la obtuvo el Soc. Rubén Rosas Longoria. En este sentido, en las respuestas a algunas de las solicitudes que realizó se invoca el Artículo 41 de la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de México y Municipios, donde se indica que los Ayuntamientos no están obligados a generar información con la que no cuentan.

Para el caso de la variable beneficiarios anuales de las políticas públicas juveniles municipales, el sentido común indicaría que es un dato que las autoridades municipales en la materia deberían de tener con cierta facilidad, ya que a final de cuentas, es un indicador que permitiría evidenciar el impacto que están teniendo las acciones públicas sobre la población juvenil.

No obstante lo anterior, la información que proporcionan los ayuntamientos sobresale en el

sentido de qué, si se realiza una comparación de la población total de jóvenes residentes en cada uno de los municipios bajo estudio y las y los jóvenes beneficiarios de las políticas públicas juveniles municipales, se puede observar que las políticas públicas están teniendo poco impacto, ya que los beneficiarios no llegan ni al 1% de la población total juvenil.

Cuadro 4. Comparativo de beneficiarios/as de políticas públicas juveniles municipales.

	Tultitlán		Coacalco		Atizapán de Zaragoza	
Años	Población atendida por año	Población total juvenil municipal (15 a 29 años)	Población atendida por año	Población total juvenil municipal (15 a 29 años)	Población atendida por año	Población total juvenil municipal (15 a 29 años)
2013	12.828	136.360 (Inegi censo 2010)	12.271	72.236 (Inegi censo 2010)	S/I	137.182 (Inegi censo 2010)
2014	1.240		15.600		S/I	
2015	S/I		S/I		S/I	

Fuente: Elaboración propia con información de Inegi, Ipomex y respuestas a solicitudes de información.

Lo importante de la información conseguida y presentada para esta variable no son en sí los datos duros, sino verificar que las políticas públicas en materia de juventud a nivel municipal no tienen un impacto sustancial sobre las poblaciones juveniles que habitan estos municipios. Y no se está hablando de aspectos simbólicos y de atención de los itinerarios más importantes para las poblaciones juveniles, sino de aspectos demográficos, esto es, las acciones públicas dirigidas a las y los jóvenes solo llegan a ciertos grupos de esta franja poblacional¹².

3) Tipo de política(s)

Uno de los aspectos de mayor relevancia que en los últimos años se ha consensado entre los actores que toman parte en la elaboración

de las políticas públicas juveniles, es aquel que sostiene la necesidad de impulsar una visión donde se diseñen e implementen cursos de acción administrativos transversales, integrales e integrados, esto es, generar y diseñar políticas públicas juveniles que crucen los ámbitos tanto formativos, de interés y de creación de ciudadanía y que estén contemplados en los planes municipales.

En torno a lo anterior, las “prioridades temáticas” (Bendit, 1998) son un elemento de primera importancia para conocer el tipo de política pública juvenil que se está implementando, ya que la identificación de la oferta programática y de los temas centrales abordados por los espacios institucionalizados en materia de juventud municipal, permiten rastrear si hubo diagnósticos previos de las condiciones en las que se desarrollan las poblaciones juveniles, así como un consenso respecto a las estrategias de intervención pública dirigidas a las juventudes, o si solo respondieron a acciones públicas inconexas, pocas veces consensuadas y que en la mayoría

¹² Recuperando a Reguillo (2012), y con base en información recolectada en las entrevistas a titulares de instancias de juventud, se puede indicar que los ayuntamientos sólo trabajan con jóvenes que han sido “incorporados” a los esquemas de la cultura dominante, esto es, poblaciones juveniles que tienen algún vínculo directo con los Ayuntamientos, como pueden ser: organizaciones juveniles afines; sectores juveniles del partido en el gobierno o bien grupos juveniles que saben “gestionar” los apoyos con los que cuentan los gobiernos municipales.

de los casos solo atienden las necesidades de una parte de la franja poblacional juvenil (Dávila-León, 2001).

Al llevar a cabo políticas públicas juveniles integrales e integradas, se trabaja en la dirección de generar procesos de inclusión social, ya que este tipo de políticas responde a los contextos de incertidumbre y precarización en donde se desenvuelven las y los jóvenes. En este sentido, es interesante recuperar la propuesta que presenta la Cepal en torno a la inclusión social juvenil, ya que permite contextualizar los resultados y la evaluación de las políticas públicas juveniles municipales en esta investigación.

Con base en el documento “Hacia la inclusión social Juvenil” de la Cepal (2015), las políticas públicas de juventud que encaminen sus acciones a generar contextos de inclusión social juvenil deben de atender tanto los ámbitos objetivos, como los simbólicos, los cuales están directamente vinculados a la construcción de ciudadanía juvenil. Al realizar lo anterior, se establecerían los cimientos para atender uno de los retos más importantes que enfrentan los países latinoamericanos, esto es, la exclusión de las y los jóvenes, que, por supuesto, limita el desarrollo y el crecimiento en los países.

En este orden de ideas, el aspecto de la planeación estratégica de las políticas públicas juveniles es fundamental, ya que es una herramienta de primer nivel para tomar decisiones eficientes y eficaces. En consonancia con lo anterior, es necesario indicar que los resultados que se obtuvieron en torno a la planeación de las políticas públicas bajo estudio no son muy alentadores, ya que al hacer una revisión a detalle de la forma como se estructuran, diseñan e implementan las intervenciones públicas dirigidas a las y los jóvenes se observa una ausencia de elementos básicos de planeación, lo que prevalece en los municipios estudiados son “políticas de la improvisación” (Rosas-Longoria & García-García, 2014).

Esto es importante indicarlo puesto que pareciera que las políticas públicas municipales

de juventud abordadas, siguen siendo, como lo indica Bendit (1998), simples “comodines idiomáticos”, que a lo más que llegan, es a acciones públicas “poco coordinadas entre sí, de escasa continuidad y casi nunca evaluadas en cuanto a su eficacia para alcanzar los objetivos y grupos-objetivo que se proponían” (p. 342)¹³.

Con base en esta idea de políticas públicas juveniles integrales, integradas y enfocadas a generar contextos de inclusión social juvenil, se presentan en los cuadros 5 y 6 la información que se consiguió.

La información se obtuvo a través de: 1) revisión y sistematización de los boletines de prensa que los municipios publicaban en sus portales de internet; 2) entrevistas realizadas a los titulares de las instancias de juventud¹⁴.

Prioridades temáticas en las políticas públicas juveniles

Respecto a la oferta programática, sobresalieron los temas de educación, salud, deporte y cultura, quedando relegados de las acciones públicas, los itinerarios de fomento al empleo juvenil o vivienda juvenil, los cuales, actualmente son dos de las demandas más importantes para las poblaciones juveniles.

13 Esta descripción que proporciona Bendit es para las políticas de juventud implementadas en los años ochenta del siglo pasado, pero que, lamentablemente, definen de forma muy adecuada y pertinente las políticas públicas juveniles municipales aquí abordadas.

14 Este ejercicio de recolección de información a través de la página web de los Ayuntamientos y la entrevista a los titulares de las instancias de juventud, permitió identificar las *prioridades temáticas* que sustentaron las acciones públicas de intervención dirigidas a las poblaciones juveniles en los municipios bajo estudio.

Cuadro 5. Comparativo de oferta programática ofertada por los municipios bajo estudio a los jóvenes

	Oferta Programática					
	1ra.	%	2da.	%	3ra.	%
Tultitlán	Fomento a la salud	21%	Fomento deportivo y Fomento educativo	18%	Fomento cultural	13%
Coacalco	Fomento educativo	50%	Fomento a la participación y construcción de ciudadanía y Fomento deportivo	20%	Fomento deportivo	20%
Atizapan de Zaragoza	Fomento educativo	22%	Fomento a la participación y construcción de ciudadanía	21%	Fomento cultural	19%

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos F1.

Planeación de las políticas públicas juveniles.

Para el caso de la planeación de las políticas públicas juveniles, se observó que en la mayoría de los casos, las acciones públicas se llevaban a cabo sin diagnósticos previos de la condición de juventud en los municipios bajo estudio. Por

otro lado, las acciones que se llevaban a cabo no enfocaban de forma adecuada el problema que tenían que enfrentar. Incluso, en algunos casos, las acciones públicas no planteaban problemas para atender y simplemente se realizaban para publicitar un acto de gobierno.

Cuadro 6. Comparativo de planeación de las políticas públicas juveniles municipales.

	Planeación		
	Plantea problemas y acciones para afrontarlo	No plantea problemas, sólo se enfoca a la publicidad de un acto de gobierno	Plantea un problema pero no acciones para afrontarlo
Tultitlán	27%	69%	4%
Coacalco	30%	70%	0%
Atizapán de Zaragoza	41%	56%	3%

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos F1.

Con la información presentada para la oferta programática que los municipios de estudio implementaron dirigidas a las poblaciones juveniles, y la “planeación” que llevaron a cabo en torno a las políticas públicas de juventud, se sigue trabajando bajo una lógica que no atiende las demandas de las poblaciones juveniles. En este sentido, también se observa que las prioridades temáticas están lejos de responder a los itinerarios de mayor importancia para las poblaciones juveniles.

La información presentada permite

argumentar que las acciones públicas que se llevaron a cabo en los municipios bajo estudio estuvieron lejos de ser consideradas políticas públicas juveniles integrales, que permitieran impulsar de forma continua y permanente la inclusión de las y los jóvenes.

Lo que se comprobó fue que los municipios bajo estudio impulsaron acciones públicas dirigidas a las franjas poblacionales juveniles caracterizadas por ser esporádicas, sectoriales, eventuales, desarticuladas, muchas veces improvisadas y poco enfocadas a atender las

demandas principales de las y los jóvenes.

Ahora bien, aunque se puede observar que el fomento educativo fue impulsado por los tres municipios estudiados, no se puede decir lo mismo sobre el fomento al empleo y acceso a vivienda juvenil, ya que como se ha anotado líneas arriba, no se encontraron referencias que dejaran ver que hay algún tipo de proyecto maduro que oriente sus actividades a atender estas demandas juveniles.

En este orden de ideas, tampoco se encontraron referencias a programas que fomentaran en las poblaciones juveniles capacitaciones para el empleo o el autoempleo, cursos de emprendimiento juvenil, apoyos para la creación de cooperativas y empresas juveniles, que permitieran agenciar y empoderar en términos económicos y laborales a las poblaciones juveniles (García-García, 2015a) (García-García, 2015) (García-García & Juárez-Valencia, 2015).

Cabe resaltar lo anterior porque deja ver que los aspectos relevantes para la construcción de las trayectorias y proyectos de vida de las poblaciones juveniles siguen sin ser atendidos en el ámbito municipal que, en teoría, es el nivel de gobierno más cercano a la gente, en este caso a las y los jóvenes.

4) Enfoque de política(s)

Municipio: Tultitlán

La información recuperada para el municipio de Tultitlán permite observar una serie de acciones y aspectos que sustentan y fortalecen el argumento en torno a que, el enfoque que prevalece en las políticas y acciones públicas dirigidas a las poblaciones juveniles es adultocéntrico, en el que se considera a las y los jóvenes como sujetos de riesgo, a los que hay que atender de forma normativa y *medicalizante*.

Los elementos de mayor relevancia que sustentan la afirmación indicada son:

1. Se evidencia una confusión en cuanto al entendimiento de la población juvenil, esto a partir de que las autoridades municipales en Tultitlán utilizaron de forma indiscriminada como sinónimos los términos infancia, adolescencia y juventud.

2. Los espacios que fueron creados para “atender las necesidades” de las poblaciones juveniles, fueron gestionados por personas adultas, esto lleva a repetir las fórmulas tradicionales de intervención con dicha franja poblacional y por supuesto a dejar fuera la posibilidad de agenciar a las y los jóvenes.
3. No se lograron encontrar evidencias que permitieran concluir que las intervenciones que se realizaron para las poblaciones juveniles estuvieran fundamentadas sobre un diagnóstico previo, esto es, no se toman en cuenta (ya que no se conocen) en el diseño de las políticas públicas las demandas, necesidades y anhelos de las poblaciones juveniles.
4. No se encontró información que permitiera evidenciar que las acciones públicas que se llevan a cabo dirigidas a las poblaciones juveniles estuvieran basadas en información sobre la realidad de dicha población, esto se argumenta en función de que la titular de la instancia de juventud en la entrevista realizada, indicó que no contaba con diagnósticos sobre la realidad juvenil en Tultitlán.

Municipio: Coacalco

Al revisar las notas que se publicitaron, se observó que hay poca atención de las demandas de mayor relevancia para las poblaciones juveniles, principalmente porque no se lograron rastrear políticas que impactaran directamente los itinerarios principales para el empoderamiento de las y los jóvenes.

Con base en la información recabada se puede argumentar lo siguiente:

1. Se observa una confusión en torno a la población objetivo que el Instituto de la Juventud de Coacalco tiene que atender, ya que tanto en las notas recabadas como en la entrevista al encargado del despacho del Instituto se puede encontrar que se atiende desde infantes hasta jóvenes.
2. En cuanto a la participación activa de las poblaciones juveniles para el diseño de las políticas públicas, no se encontraron elementos que nos permitieran argumentar

que hay un proceso de inclusión de las y los jóvenes, por tal motivo el ejercicio de intervención del Instituto se basa en una “política de eventos”, los cuales impactan muy poco, tanto en los itinerarios de primera importancia para las poblaciones juveniles, como para la construcción de un proyecto de vida.

3. Ni las Direcciones del Ayuntamiento de Coacalco, ni el Instituto de la Juventud diseñan políticas públicas de atención a las poblaciones juveniles, lo cual es un indicador que nos permite argumentar sobre la percepción y valoración que las autoridades municipales tienen en torno a esta franja poblacional.

Municipio: Atizapan de Zaragoza

El Municipio de Atizapán de Zaragoza es interesante porque, con la información conseguida, se puede argumentar que a diferencia de la evaluación realizada para el trienio 2009-2012 (Rosas-Longoria & García-García, 2014), la administración que terminó funciones en diciembre del 2015 enfocó las actividades dirigidas a las poblaciones juveniles a impulsar el fomento educativo y deportivo.

Por tal motivo, se regresó a las modalidades de intervención que conciben la asociación deporte-educación como el elemento principal para encaminar la atención gubernamental y el desarrollo de habilidades y competencias en las y los jóvenes.

Con base en la información recabada se concluye lo siguiente:

1. La atención a las poblaciones juveniles en este municipio se focalizó en temas de educación y deporte. Bajo esta asociación temática se pudo documentar que para la administración de dicho municipio el aspecto educación-deporte fue la base sobre la cual se sustentaron las acciones públicas dirigidas a las poblaciones juveniles.
2. Las poblaciones juveniles fueron concebidas como poblaciones vulnerables, esto se argumenta en función de que un espacio concebido para la atención de las y los jóvenes estuvo gestionado por el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la

Familia (DIF), instancia que históricamente atiende a poblaciones consideradas en situación de riesgo y vulnerabilidad. Con base en lo anterior, el enfoque de atención a las juventudes fue de riesgo.

5) Corresponsabilidad

La última variable que abordó este modelo, y no por ello la menos importante, fue conocer las sinergias, los vínculos, las relaciones, el capital social que los Ayuntamientos realizaron para diseñar, elaborar, implementar y evaluar las acciones públicas dirigidas a las poblaciones juveniles.

En este sentido, y siguiendo a Bendit (1998) y a Planas-Lladó *et al.* (2014), hay que resaltar que este aspecto es sumamente importante en el diseño e implementación de las políticas públicas juveniles, ya que a partir de generar consensos y de incluir opiniones, ideas y metodologías, se pueden diseñar cursos de acción innovadores y que respondan a las condiciones actuales, que por lo mismo, se alejan de modalidades tradicionales, adultocéntricas, sectoriales, que en la mayoría de los casos se quedan cortas para atender las demandas de las y los jóvenes.

Para exponer los resultados para esta variable, se utilizan algunos cuadros con los cuales se busca presentar la información de forma sistemática, ordenada y resumida.

El cuadro 7 expone un comparativo de la información sobre los mecanismos de participación ciudadana que se impulsaron en los Ayuntamientos bajo estudio. Es importante destacar que, tanto Tultitlán como Coacalco, donde sí se registraron mecanismos de participación que estuvieron vinculados con poblaciones juveniles, ninguno impulsó procesos de elaboración, implementación y/o evaluación de políticas públicas, sino que dichos mecanismos registrados, solo se encaminaron a invitar a las poblaciones juveniles a acceder a un servicio administrativo municipal.

Cuadro 7. Mecanismos de participación ciudadana donde se vincula a poblaciones juveniles por municipio

	Tultitlán		Coacalco		Atizapán de Zaragoza	
	Mecanismos registrado	Mecanismos relacionados con población juvenil	Mecanismos registrado	Mecanismos relacionados con población juvenil	Mecanismos registrado	Mecanismos relacionados con población juvenil
2013	9	2 están directamente dirigidos a poblaciones juveniles, ambos son apoyos económicos para continuar estudios	23	Ninguno relacionado con poblaciones	9	3 están vinculados con poblaciones juveniles. Los temas son capacitación, foros y congresos ciudadanos, así como reuniones con organizaciones de la sociedad civil.
2014	2	Ninguno relacionado con poblaciones juveniles	20	Ninguno relacionado con poblaciones juveniles	9	3 están vinculados con poblaciones juveniles. Los temas son capacitación, foros y congresos ciudadanos, así como reuniones con organizaciones de la sociedad civil
2015	7	1 dirigidos a poblaciones juveniles. Capacitación en temas ambientales.	14	Ninguno relacionado con poblaciones juveniles	7	2 están vinculados con poblaciones juveniles. Los temas son capacitación y reuniones con organizaciones de la sociedad civil.
Total	18	3	57	0	25	8

Fuente. Elaboración propia con información del Ipomex (2016).

Por otra parte, de la información obtenida a través de los mecanismos de rendición de cuentas gubernamentales donde se les solicitaba a las instancias de juventud información sobre los vínculos que hubieran realizado con otros actores en beneficio de las poblaciones

juveniles, la información obtenida refiere a que los actores con los cuales generaron sinergias fue el Imjuve y el Imej para el caso de Coacalco y Tultitlán, mientras que en Atizapán de Zaragoza se reportan acercamientos con el Instituto Mexiquense de Cultura.

En las entrevistas realizadas a titulares de instancias de juventud de Tultitlán y Coacalco, vuelven a mencionar al Imjuve y al Imej así como acercamientos con organizaciones juveniles, de las cuales no proporcionaron sus nombres.

En este orden de ideas, de las notas periodísticas rastreadas que se publicitaron por los Ayuntamientos estudiados, se encontró que, en torno a la variable corresponsabilidad:

- El Municipio de Tultitlán fue en donde, en mayor medida hubo una participación de diversos actores, esto es, desde el ámbito municipal, estatal, federal y por supuesto instituciones educativas y organizaciones de la sociedad civil.

- El municipio de Atizapán de Zaragoza también publicitó una participación amplia de actores vinculados a las acciones públicas dirigidas a las poblaciones juveniles. Solamente no se encontraron referencias de vínculos con autoridades del Imjuve.
- Mientras que el municipio de Coacalco fue el que se encontró en menor medida la participación de otros actores en la implementación de las acciones públicas dirigidas a las poblaciones juveniles, ya que en la mayoría de las notas se indicaba que solo participaron instancias municipales.

Cuadro 8. Actores participantes en las acciones públicas municipales dirigidas a poblaciones juveniles por municipio

Actores participantes	Municipios		
	Tultitlán	Coacalco	Atizapán de Zaragoza
Sólo actores municipales	76%	90%	72%
Actores municipales y actores del IMJUVE	4%	10%	0%
Actores municipales y otros actores del nivel estatal	7%	0%	11%
Actores municipales, instituciones educativas y Organizaciones de la Sociedad Civil	9%	0%	8%
Actores municipales y actores de todos los niveles	2%	0%	3%

Fuente: Elaboración propia con información de base de datos F1.

Con base en la información presentada se puede argumentar que, aún cuando los Ayuntamientos reportan participación de varios actores sociales en las acciones dirigidas a las poblaciones juveniles, no se puede indicar que dichos actores participaron en la elaboración, diseño, implementación y evaluación de las “políticas públicas” llevadas a cabo, ya que cuando se menciona algún actor no gubernamental, es para destacarlo como “invitado” en la implementación de las acciones que se llevan a cabo.

En este contexto, las poblaciones juveniles residentes en los municipios estudiados

tampoco tuvieron una participación activa en la elaboración, diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas, esto se indica en función de que no se lograron documentar acciones o buenas prácticas gubernamentales de inclusión de las opiniones de las y los jóvenes en la elaboración de políticas.

A modo de resumen, para acercarnos de forma rápida a la información obtenida en el trabajo de campo, se propone utilizar el cuadro 9 que presenta en términos comparados los resultados obtenidos en el modelo.

Cuadro 9. Resultados comparados.

	Variables						
	Presupuesto	Beneficiarios	Tipo de política		Enfoque de política		Correspon- sabilidad
			Integrales	Sectoriales	Agencia- miento	Adulto- céntrico	
Tultitlán	Proporcionó información sobre el recurso económico invertido en materia de juventud	Proporcionó información sobre beneficiarios atendidos	No	Si	No	Si	Reporta participación de varios actores. No hay evidencia de que se integre a las y los jóvenes en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas juveniles
Coacalco	Proporcionó información sobre el recurso económico invertido en materia de juventud	Proporcionó información sobre beneficiarios atendidos	No	Si	No	Si	Reporta participación de varios actores. No hay evidencia de que se integre a las y los jóvenes en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas juveniles
Atizapán de Zaragoza	No proporcionó información sobre el recurso económico invertido en materia de juventud	No proporcionó información sobre beneficiarios	Si	Si	No	Si	Reporta participación de pocos actores institucionales. No hay evidencia de que se integre a las y los jóvenes en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas juveniles

Fuente: Elaboración propia con información del modelo de evaluación de políticas públicas en materia de juventud.

5. Conclusiones

1. En los municipios estudiados, no se encontraron políticas públicas municipales en materia de juventud. En su lugar, se ejecutaron acciones desarticuladas, desorganizadas, eventuales, que pueden llamarse “políticas de la improvisación” en materia de juventud, las cuales evidenciaron una ausencia completa de planeación en cuanto a las actividades que se llevaron a cabo.
2. Las “políticas públicas” municipales en materia de juventud siguieron teniendo en la práctica una visión adultocéntrica, que entiende a las y los jóvenes como sujetos de riesgo a quienes hay que “atender” bajo supuestos normativos y medicalizantes.
3. Los presupuestos destinados a los “espacios” institucionalizados para adelantar políticas públicas para atender las poblaciones juveniles (Consejos de Juventud, Institutos de Juventud, Casas de Juventud) son muy limitados, y no es posible conocer cuánto presupuesto se destinó a estos espacios, ya que ni siquiera las propias autoridades conocen el dato exacto.
4. Hay pocas evidencias que permitan afirmar que en los Ayuntamientos estudiados se impulsó el triángulo mágico de elaboración, *diseño, implementación y evaluación* de las “políticas públicas” municipales sobre juventud, y no hay participación de organizaciones civiles y juveniles ni de

instituciones académicas en las políticas públicas.

5. Los municipios estudiados no aprobaron ejercicios ciudadanos sobre transparencia y rendición de cuentas en el tema juvenil.

Lista de referencias

- Abaunza, H. (2011). *Indicadores para la gestión pública en juventud*. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVs dGRvbWFpbnxodWliZXJ0b2FiYXVuemF8Z3g6MzBkNTk1MGQ1Mjdk YWE5Zg>
- Balardini, S. (1999). Políticas de juventud: Conceptos y la experiencia argentina. *Última Década*, 10, pp. 3-16.
- Balardini, S. (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. *Última Década*, 11-24.
- Bendit, R. (1998). Juventud y políticas de juventud entre la sociedad civil y el Estado: La problemática de las estructuras adecuadas. En P. Hünermann & M. Eckholt (eds.), *La juventud latinoamericana en los procesos de globalización. Opción por los jóvenes*, (pp. 323-354). Buenos Aires: Icala, Flacso, Eudeba.
- Bendit, R. (2004). La modernización de la juventud y modelos de políticas de juventud en Europa. Análisis comparativo de políticas nacionales de juventud en los estados miembros de la Unión Europea. En Universidad de Manizales, Programa Presidencial Colombia Joven, OIJ, Gobernación de Caldas, Instituto Caldense para el Liderazgo, Universidad Autónoma de Manizales, Universidad de Caldas, Unicef, Cinde & GTZ (eds.), *Construcción de Políticas de Juventud. Análisis y Perspectivas*, (pp. 17-75). Manizales: Universidad de Manizales, Programa Presidencial Colombia Joven, OIJ, Gobernación de Caldas, Instituto Caldense para el Liderazgo, Universidad Autónoma de Manizales, Universidad de Caldas, Unicef, Cinde & GTZ.
- Brito, R. (1996). Hacia una sociología de la juventud. *Revista de Estudios sobre Juventud JOVENes*, (1), pp. 24-33.
- Cámara de Diputados (2015). *Ley del Instituto Mexicano de la Juventud*. México: Cámara de Diputados.
- Cepal (2015). *Hacia la inclusión social juvenil. Herramientas para el análisis y el diseño de políticas*. Santiago de Chile: ONU.
- Cepal, OIJ & Imjuve (2014). *Invertir para transformar. La Juventud como protagonista del desarrollo*. México: Organización Iberoamericana de Juventud.
- Dávila-León, O. (2001). Hacia una política pública de juventud. *Última Década*, (14), pp. 9-46.
- European Commission (2011). *On EU indicator in the field of youth*. Brussels: European Commission.
- Fundación Idea, Imjuve & UNFPA (2011). *Evaluación transversal: Políticas y programas para el desarrollo de la juventud*. México: Imjuve.
- García, V. D., Rosas, R. A. & Salazar, S. (2012). *Exclusión juvenil y de género. Expresiones de una violencia velada*. México: Cojetac, Indesol.
- García-García, V. D. (2015a). *Emprendimiento empresarial juvenil como respuesta a la crisis de empleo*. Tesis de Maestría en Administración, UPVM, Tultitlán, México.
- García-García, V. D. (2015). Emprendimiento Empresarial Juvenil: Una evaluación con jóvenes estudiantes de universidad. *Revista Latinamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1221-1236. Doi: 10.11600/1692715x.13246200315
- García-García, V. D. & Juárez-Valencia, A. E. (2015). *Manual plan de negocios para jóvenes. 5 elementos básicos en un plan de negocios*. Tultitlán: Cojetac, Inmujeres.
- Imjuve (2010). *Encuesta Nacional de Juventud*. México: Imjuve.
- Krauskopf, D. (2000). *La construcción de políticas de juventud en América Latina*. Buenos Aires: Clacso.
- Observatorio de Políticas de Juventud (2015). *Plan Santa Fe Joven. Evaluación Intermedia*. Santa Fe: Gobierno de Santa Fe.



- Otálvaro-Marín, B. & Vergara-Argotty, C. (2016). Evaluación Política Pública de Juventud de Cali (Colombia). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 519-530. Doi: 10.11600/1692715x.14135191114.
- Planas-Lladó, A., Soler-Masó, P. & Feixa-Pámpols, C. (2014). Juventud, políticas públicas y crisis en España: ¿Triángulo mágico o triángulo de las Bermudas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), pp. 551-564. Doi: 10.11600/1692715x.1223070314.
- Ramos-García, J. M. (2007). *Gobiernos locales en México: Hacia una agenda de gestión estratégica de desarrollo*. México, D. F.: Colef, Miguel Ángel Porrúa.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Rodríguez, E. (2011). *Políticas de juventud y desarrollo social en América Latina: Bases para la construcción de respuestas integradas*. San Salvador: Unesco.
- Rosas-Longoria, R. A. & García-García, V. D. (2014). Contraloría Social Juvenil: Rendición de cuentas en el Estado de México, 2009-2012. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), pp. 565-581. Doi: 10.11600/1692715x.1224120314.
- Soler-Masó, P., Planas-Llado, A. & Fullana-Noell, J. (2015). La evaluación de las políticas públicas municipales de juventud a partir de un sistema de indicadores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1107-1123. Doi: 10.11600/1692715x.13239180914.
- Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales. *Kairos. Revista de Temas Sociales*, 15 (27), pp. 3-12.

Referencia para citar este artículo: González, V., Orcasita, L. T., Carrillo, J. P. & Palma-García, D. M. (2017). Comunicación familiar y toma de decisiones en sexualidad entre ascendientes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 419-430.

Comunicación familiar y toma de decisiones en sexualidad entre ascendientes y adolescentes*

VALENTINA GONZÁLEZ**

Psicóloga Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia.

LINDA TERESA ORCASITA***

Docente-investigadora pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia.

JUAN PABLO CARRILLO****

Psicólogo Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia.

DIANA MARCELA PALMA-GARCÍA*****

Psicóloga Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia.

Artículo recibido en febrero 5 de 2016; artículo aceptado en marzo 28 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** Los individuos adolescentes aprenden de sexualidad a través de diferentes medios, pero la familia es uno de los primeros agentes socializadores y es la encargada, a través de la comunicación, de transmitir información sobre ésta. Este estudio tiene como objetivo describir los procesos de comunicación que se establecen entre padres y madres con sus hijos e hijas adolescentes para entablar diálogos sobre sexualidad y su relación con la toma de decisiones, en dos familias pertenecientes a instituciones educativas de Cali. A través de esta investigación cualitativa encontramos que los procesos de comunicación, los temas abordados y los recursos empleados, están influidos por los conocimientos y percepciones de los ascendientes, en quienes la sexualidad aún es un tabú y tienen carencia de información y de estrategias de acompañamiento.

Palabras clave: Sexualidad, adolescentes, comunicación, toma de decisiones (Thesaurus Decs)¹.

Family communication and decision-making about sexuality between parents and adolescents

• **Abstract (descriptive):** Adolescents learn about sexuality in different ways, yet parents are one of the first socializing agents who are in charge of transmitting information about sexuality through

* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta resultados del proyecto de investigación titulado: Procesos de comunicación entre padres e hijos adolescentes frente a la toma de decisiones en sexualidad en dos municipios priorizados por el Conpes 147. Código del proyecto: 00004250. Proyecto Financiado por la Pontificia Universidad Javeriana Seccional Cali-Colombia. La investigación inició en enero del 2016 y finalización en diciembre del 2016 fase III. Área del conocimiento: Psicología; subárea: Temas especiales.

** Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Correo electrónico: valen-gonzalez@hotmail.com

*** Magíster en Familia y psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Docente e investigadora Miembro del Grupo de Medición y Evaluación Psicológica (GMEP) en la línea de Ciclo Vital Humano, Riesgo y Socialización Pontificia Universidad Javeriana Seccional Cali-Colombia. Correo electrónico: ltorcasita@javerianacali.edu.co

**** Psicólogo de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Correo electrónico: jpcarrillo22@gmail.com

***** Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Miembro del Grupo de Medición y Evaluación Psicológica (GMEP) en la línea de Ciclo Vital Humano, Riesgo y Socialización. Correo electrónico: dmpalma@javerianacali.edu.co

1 Estas palabras clave fueron tomadas del Thesaurus Decs (descriptores en Ciencias de la Salud) <http://decs.bvs.br/cgi-bin/wxis1660.exe/decsserver/>



communication. This in turn leads teenagers to develop their own set of representations of sexuality and decision-making. This study aims to describe the communication process established between parents and teenagers in relation to sexuality and, as a result, identify decision-making procedures in two families of students at secondary schools in the city of Cali, Colombia. Through this qualitative research it was found that communication processes, conversation topics and the resources used to address these topics were influenced by the perceptions and knowledge of the parents. The study identified that sexuality was still a taboo subject for these families and there were gaps in the information and accompaniment provided.

Key words: Sexuality, adolescents, communication, decision-making (Thesaurus Decs).

Comunicação familiar e tomada de decisões em sexualidade entre pais/mães com crianças adolescentes

• **Resumo (descritivo):** Os adolescentes aprendem sobre a sexualidade através de diferentes meios, mas a família é um dos primeiros agentes socializadores e são responsáveis, por meio da comunicação, transmitir informações sobre o tema. Este estudo teve como objetivo descrever os processos de comunicação estabelecidos entre pais, mães e filhos/as adolescentes para o diálogo sobre sexualidade e sua relação com a tomada de decisão em duas famílias pertencentes a instituições de ensino em Cali. Através desta pesquisa qualitativa constatou-se que os processos de comunicação, as questões abordadas e os recursos utilizados são influenciados pelo conhecimento e percepções dos pais, onde se considera que a sexualidade ainda é um tabu e que existem lacunas em termos de informação.

Palavras-chave: Sexualidade, adolescentes, comunicação, tomada de decisões (Thesaurus Decs).

-1. Introducción. -2. Método. -3. Resultados. -4. Discusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

Los adolescentes en Colombia representan el 20.3% de la población. Según la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS) (Profamilia, 2010), este grupo presenta una tendencia creciente en las tasas de fecundidad estimadas. Se reporta que el 14% de las mujeres entre 15 y 24 años de edad tuvo su primera relación antes de los 15 años, y el 61% antes de los 18 años. En relación con las infecciones de transmisión sexual (ITS), el 45% de los nuevos casos de VIH corresponden a mujeres entre los 15 y los 24 años de edad, pero solo el 11% de las mujeres tienen conocimientos sobre las ITS.

El Fondo de Poblaciones de las Naciones Unidas (UNFPA, 2012) señala que las razones del no uso de métodos preventivos, en este grupo poblacional, son la falta de conocimiento sobre los derechos básicos de reproducción y la falta de información sobre los anticonceptivos. La ausencia de información en ocasiones se relaciona con las barreras que aún existen para

hablar sobre temas como la igualdad entre hombres y mujeres, los anticonceptivos y la prevención de las ITS. Esta entidad sostiene que los lazos que establecen los individuos jóvenes con su núcleo familiar, es uno de los factores más importantes para su salud y su desarrollo.

Por otra parte, Elliott (2010) menciona que la educación sexual debe ser parte de la educación integral del sujeto adolescente, pues promueve el desarrollo de una personalidad saludable y de una sexualidad vinculada a la salud, al amor y a la equidad. Esta educación debe transmitir herramientas de cuidado del cuerpo como un espacio de experiencia, expresión de sentimientos, emociones para entender, analizar y cuidar.

Es así como Bull, Della y Pariche (2011) mencionan la importancia que tienen los padres y las madres al momento de comunicarse con sus hijos e hijas en la etapa de adolescencia, pues en ese momento la persona joven se caracteriza por la búsqueda de su propia identidad, lo que genera que empiece a

conocerse a sí misma e interactúe con nuevos pares. En esta investigación, comprendemos el proceso de comunicación como el intercambio de información y significados de los padres y las madres sobre la sexualidad, y cómo las interpretaciones que han elaborado a partir de su experiencia influyen en la transmisión de información a sus hijas y sus hijos. Esta comunicación cumple tres funciones básicas: la informativa o cognoscitiva, la reguladora y la afectiva (Garcés & Palacio, 2010).

Uno de los temas influido por la familia es el de los intereses, las creencias, las actitudes y los valores que se vuelven una referencia y que intervienen en el abordaje de los aspectos relacionados con la sexualidad. Las figuras del padre y de la madre, así como el diálogo que se establece frente a las nuevas inquietudes que se suscitan por el adolescente, comienzan a tomar un rol importante en las decisiones y las elecciones que toman frente a sus experiencias y prácticas sexuales (Vargas, Henao & González, 2007).

Algunas investigaciones previas relacionadas con la comunicación y la sexualidad entre padres y madres con sus hijos y sus hijas señalan que las conversaciones se centran en abordajes basados en el miedo a los embarazos no deseados y a las ITS, pero poco se habla sobre las experiencias sexuales (Kajula, Sheon, De Vries, Kaaya & Aarø, 2014). Así mismo, se han reportado diferencias de género en las conversaciones que se establecen (Jones, 2010a, Sevilla & Orcasita, 2014). Por ejemplo, en el estudio de Jones (2010b), se encontró que la comunicación en sexualidad ocurre generalmente con sus madres y contiene un discurso de valores y reglas que transmite una orientación moral para la actividad sexual.

Respecto a la comodidad para hablar de sexualidad del padre o la madre, se ha identificado que, desde la perspectiva de los adolescentes, en el caso de los padres se presentan mayores niveles de incomodidad que en el de las madres (Gaona, Montijo & Díaz-Loving, 2013). Además, se encontró que las personas adolescentes no preguntan sobre las relaciones sexuales por vergüenza (57%) y porque buscan a otras personas para hablar de ese tema (26%) (Oglea, Glasiera & Rileya,

2008). Por su parte, en un estudio estadounidense se evidenció que el género influye en el grado de comunicación, y que son las madres quienes más frecuentemente informan sobre las consecuencias negativas de la vida sexual activa y sobre los métodos de planificación. Por su parte, los padres no conservadores reportan que presentan un reconocimiento positivo sobre la efectividad, seguridad y uso de métodos anticonceptivos, a diferencia de los padres conservadores, que tienen una creencia negativa sobre el uso de anticonceptivos y establecen una mayor comunicación orientada hacia las consecuencias negativas de la vida sexual (Swain, Ackerman & Ackerman, 2006).

Respecto a la toma de decisiones que realizan los adolescentes al iniciar su vida sexual, autores como Langer, Zimmerman, Warheit y Duncan (citados en Vargas et al., 2007) señalan que en esta etapa se enfrentan a la responsabilidad de tomar decisiones que tienen consecuencias importantes para su salud. Desde la perspectiva del desarrollo, las personas adolescentes que están en una edad más temprana, tienden a tomar decisiones teniendo en cuenta la opinión de sus padres y madres. Sin embargo, a medida que avanza la adolescencia, las decisiones están mediadas por la opinión del grupo de referencia, y hasta el final de la adolescencia las decisiones empiezan a tomarse con base en un criterio personal (Lavielle-Sotomayor, Jiménez-Valdez, Vázquez-Rodríguez, Aguirre-García, Castillo-Trejo & Vega-Mendoza, 2014, Vargas et al., 2007).

A partir de lo mencionado, en esta investigación tuvimos como objetivo central analizar los procesos de comunicación que se establecen entre padres y madres con sus hijos y sus hijas adolescentes para entablar diálogos sobre sexualidad, y su relación con la toma de decisiones, en dos familias de conformación nuclear pertenecientes a instituciones educativas de la ciudad de Cali, Colombia.

2. Método

Diseño

El tipo de estudio que empleamos en la investigación fue de corte cualitativo. Nuestro propósito fue reconstruir la realidad



interpretando y dando significado a las acciones de los sujetos en un ambiente natural (Bonilla & Rodríguez, 1997).

Participantes

La población estuvo conformada por dos familias de tipología nuclear que tenían hijos e hijas adolescentes. En total, entrevistamos a dos padres, a dos madres y a dos adolescentes. Los padres y las madres tenían entre 38 y 45 años de edad. Los adolescentes tenían 16 años de edad y eran un muchacho y una muchacha.

Instrumento

Para el desarrollo de la investigación, utilizamos una entrevista semiestructurada con acudientes (madre padre) y sus hijos e hijas, que tuvo como propósito comprender, conocer y entender lo que piensa o siente una persona en un tema o situación particular. A través de ella analizamos lo que la persona dice y hace a través de la guía de preguntas construida con las categorías de análisis iniciales. Empleamos un tiempo de una hora aproximadamente con cada participante; en cuanto al lugar, realizamos las entrevistas en instituciones educativas.

Procedimiento

Contactamos dos colegios de Cali de carácter público y privado que participaban en el marco del proyecto macro en el cual realizamos la presente investigación. Posteriormente citamos a las familias interesadas en participar en el estudio para que conocieran los objetivos de la investigación, y para que dieran el consentimiento informado orientado a participar en ella. Los participantes fueron dos familias conformadas por tres integrantes cada una, donde priorizamos un análisis en profundidad que permitiera adentrarse a la realidad del caso de ambas familias. Después de la obtención de la información a través de las entrevistas, realizamos la transcripción de éstas e hicimos un proceso de categorización de los datos por medio del programa Atlas.Ti 6.2. Finalmente, al tener la categorización de cada entrevista, escribimos los resultados y la discusión, teniendo como estrategia de análisis el método Consensual Qualitative Research (CQR). Este método es un consenso que se realiza entre los

investigadores e investigadoras al realizar la lectura de las entrevistas y la categorización de los datos, con el objetivo de tener una mirada legible a las narrativas comunes de los participantes desde su realidad, y así evitar posibles sesgos (Hill, Knox, Thompson, Nutt, Hess & Ladany, 2005, Santiago, Gómez, Etchebarne & Roussos, 2011).

Consideraciones Éticas

Para el presente estudio tuvimos en cuenta los Artículos 15 y 16 del Capítulo 1 de la Resolución No. 008430 de 1993, que establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Los artículos mencionados establecen la información y los requisitos que se deben tener en cuenta para elaborar el consentimiento informado.

3. Resultados

A continuación, presentamos los resultados de la categoría *procesos de comunicación* (temas-recursos, conocimientos, percepciones, significado frente al diálogo) que establecen los padres y las madres al establecer un diálogo con su hijo o su hija.

Temas y recursos “Como empezar a hablar de sexualidad”

La subcategoría *temas y recursos* se refiere a las estrategias y los espacios que los padres y las madres emplean para poder acercarse a su hijo o hija adolescente y tener un diálogo sobre algún tema de sexualidad, según las interpretaciones que aquellos han elaborado. Se presenta una diferencia entre las dos familias en los siguientes aspectos: para la familia 2, la sexualidad es un tema normal y necesario, mientras que la familia 1 considera que la sexualidad también incluye, aparte de lo fisiológico, los sentimientos y los valores. La familia 2 percibe que, aunque la sexualidad es normal, aún es un tabú, lo que hace que se les dificulte entablar conversaciones con su hijo. Para la familia 1, se debe dialogar sobre sexualidad únicamente cuando su hijo y su hija estén en la edad adecuada. La estrategia más frecuente es buscar al adolescente cuando se encuentre en una relación y poder hablar desde

la experiencia del padre y la madre. Otro recurso identificado es buscar ayuda de otra persona o institución para que los asesore sobre cómo acercarse y empezar a hablar de sexualidad:

(...) la verdad muy poco, hablamos mucho con él pero sobre otros temas, pero abordar sobre sexo realmente casi no hay comunicación, siempre la sexualidad no ha dejado de ser como un tabú y más cuando el padre o madre debe hablar de estos temas, aún existe mucho tabú y uno no sabe cómo abordarlo (familia 2).

Mi estrategia es lo que mi mujer habla con ella yo me quedo tranquilo porque soy hombre y claramente mi hija no me va a contar sus cosas, además a uno como padre no está preparado que su hija le cuente ciertas cosas porque para uno sigue siendo la niña (Familia 1).

Entre otros temas prevalece hablar de protección, de métodos de planificar y de embarazos no deseados. Encontramos que los padres y las madres de ambas familias abordan el tema de sexualidad con sus hijos e hijas pero lo consideran un tabú. Aunque ambas madres hablan con sus hijos e hijas, existen diferencias en los discursos que tienen. Para la madre 2, el tema más importante es el embarazo y la protección; mientras que para la madre de la familia 1, es importante que su hija esté preparada para su primera vez. En cuanto a los recursos hay una diferencia entre las madres: en el caso de la madre 2, hasta el momento ha empleado llevar a su hijo a unas clases de educación sexual, debido a que se le dificulta el diálogo con él; contrario a la madre 1 quien conversó con su hija en el momento en que ella tuvo su primer novio.

Conocimientos: “Y qué sabemos sobre sexualidad”

En la subcategoría *conocimientos* exploramos las conceptualizaciones y representaciones de los padres y las madres sobre sexualidad que finalmente transmitirán a sus hijos e hijas. Los conocimientos que tienen los padres y las madres de ambas familias sobre sexualidad están muy influenciados por la noción de embarazo, las enfermedades de transmisión sexual y los preservativos. Para la

familia 2, la sexualidad es un aspecto biológico, pero sienten que ellos tienen poco conocimiento y por eso no se atreven a dialogar con sus hijos. Por otra parte, consideran que la época ha cambiado y que ahora las personas jóvenes saben más que ellos, por lo cual no se sienten preparados para abordar el tema de la sexualidad. Por el contrario, la familia 1 manifiesta que la sexualidad no es solo una parte íntima sino que implica cambios en el cuerpo, manifestaciones de cariño; involucra más aspectos y cada persona le otorga un significado. Además, los conocimientos que tienen se relacionan con los temas y la información que le van a transmitir a sus hijos e hijas según la etapa donde se encuentren (niñez, adolescencia).

Lo que pasa es que sexualidad no es solo la parte íntima, la sexualidad es la comunicación, es el rozarse, el tocarse, es tener una relación con la persona que sea no necesariamente debe ser íntimo... sexualidad abarca el cuerpo, los sentimientos, valores, etc. (familia 1).

Percepciones “Los tiempos cambian”

Exploramos las creencias o ideas que han elaborado los padres y las madres sobre sexualidad y cómo influyen en el diálogo con sus hijos y sus hijas. En las dos familias (padre-madre), hay la creencia de considerar que la sexualidad es un tabú. Los padres y las madres han elaborado la idea de que la ausencia de respeto, la responsabilidad y el cuidado, son factores que pueden terminar en un embarazo no deseado o en enfermedades. La familia 2 percibe que hay una brecha generacional con sus hijos que no les permite la comunicación, dado que la representación de sexualidad es diferente en ambas generaciones. En la familia 1, se reconoce que la sexualidad ha tenido cambios y que actualmente los jóvenes cuentan con fuentes de información para resolver dudas, como la Internet, pero consideran que es conveniente una comunicación guiada por los padres y las madres para que sean la primera fuente de información que busquen sus hijos y sus hijas.

(...) para mí es importante que él sepa sobre las enfermedades, ahora se ve mucha cosa y los muchachos no piensan

en el riesgo, solo en el momento. El problema es que ellos piensan que uno les habla para molestarlos y uno la verdad también está desinformado de muchas cosas (Familia 2).

Dificultades y fortalezas “Cómo empezar vs. experiencia”

En la subcategoría *dificultades y fortalezas*, indagamos sobre cómo la sexualidad producía dificultades o fortalezas, de acuerdo con la presencia o la ausencia de los diálogos que pueden tener los padres y las madres con sus hijos y sus hijas, para identificar la forma como se percibe el padre o la madre, cuándo reconoce que tiene habilidades para abordar el la sexualidad, o qué produce la dificultad de hablar del tema. En ambas familias, las mayores dificultades son el temor a no saber abordar un tema y que los hijos y las hijas acudan a otras fuentes de información. Las dificultades que tienen los padres para hablar sobre sexualidad son: (a) no hay comunicación; (b) no saben cómo abordar a su hijo o su hija; (c) no hay suficientes conocimientos; (d) no hay confianza; (e) los cambios en la adolescencia dificultan hablarles del tema; (f) distanciamiento con el hijo o la hija que dificulta el diálogo; (g) incertidumbre de que no sean escuchados por sus hijos y sus hijas, y (h) diferencias de género en las conversaciones.

En las *fortalezas*, las dos familias, cuando los padres y las madres encuentran que tienen dificultades para abordar el tema, emplean estrategias para darles información sobre sexualidad a sus hijos y sus hijas; consideran que hablar desde la experiencia es un puente para acercarse al adolescente. Reconocen que sí pueden tener un diálogo sobre otros aspectos y, por tanto, el que exista un vínculo entre ellos es una fortaleza que deben trabajar para abordar la sexualidad.

Discurso según el género

“A mí me queda más fácil hablar con mi hijo porque soy...”

Esta categoría hace referencia a la diferencia según el discurso expuesto por el padre y la madre en lo relacionado con la

sexualidad, para identificar cómo el rol puede generar dinámicas de diálogo con el hijo o la hija, y las construcciones de los padres y las madres. En las dos familias, las madres tienen más contacto con sus hijos o hijas para dialogar sobre sexualidad; mientras que los padres hablan de otros temas o no hablan con ellos. En la familia 2, la madre tiene más acercamiento con su hijo, pero sobre sexualidad no hay una suficiente confianza, según dice ella. El padre no habla sobre el tema y conversa con su hijo de temas del colegio y de la vida. Mientras tanto, en la familia 1 la madre está empezando a dialogar sobre la sexualidad con su hija, y el padre no tiene un acercamiento con ella pues considera que por ser hombre debe distanciarse y hay temas que no debe abordar.

(...) yo no me siento preparado de hablar de ese tema porque ella es mujer, no hay un vínculo de confianza, porque soy hombre y claramente mi hija no me va a contar sus cosas además uno como padre no está preparado para que su hija le cuente ciertas cosas porque para uno sigue siendo la niña (familia 1).

(...) uno como hombre lo puede orientar un poco más a diferencia de la mamá, porque los dos somos hombres y yo le puedo hablar de mis experiencias (familia 2).

(...) como a mí me genera algo de temor los cambios que tiene y él es muy cerrado para hablar con uno, a veces se dificulta una conversación porque uno no sabe cómo abordarlo (familia 2).

Como se observa, en la familia 2 hay una dificultad de no saber cómo acercarse a su hijo, aunque el padre reconoce que por ser hombre podría hablar desde la experiencia con el joven; mientras que el padre de la familia 1, no habla con su hija porque es mujer y por ese motivo tiene más confianza con su mamá. Las madres de ambas familias hablan con su respectivo hijo o hija, aunque reconocen que en su adolescencia nunca les hablaron de sexualidad. Por eso, encontramos que la madre de la familia 2 considera que la sexualidad es un tabú, que no tiene suficiente información y que se le dificulta mantener una conversación con su hijo; mientras que la madre de la familia 1, aunque a ella no le

hablaron de sexualidad, reconoce que no quiere repetir la misma historia, por eso cuando habla con su hija enfatiza que la sexualidad no es solo sexo y además conversa con su esposo sobre la educación de su hija.

Contexto “la adolescencia ha cambiado”

En la subcategoría *contexto*, se buscaba indagar sobre cómo la cultura influye en lo que los padres transmiten al hablar con su hijo o su hija. Ambas familias coinciden en que las generaciones han cambiado y que ellos vivieron una sexualidad muy distinta a la de sus hijos. Por lo tanto, al ser padres, quieren hacer cambios y no repetir lo que ellos vivieron. Así mismo, coinciden en que a su generación nunca se le habló de sexualidad. Finalmente, los padres reconocen que el hogar debe ser la primera fuente de información que sus hijos deben buscar para aclarar dudas sobre la sexualidad.

“para poder transmitir lo que uno sabe y ellos tenga algo de conocimiento, si yo sé que la sexualidad es algo necesario en el hombre, pero por los cambios que ahora uno ve en la sociedad él debe cuidarse, de pronto lo que le diga a él le puede servir y me tendría algo de confianza para buscarme a mí y no a otra persona” (Familia 2).

Toma de decisiones “Ya soy adolescente y soy grande”

Los resultados de la *toma de decisiones* (expectativa-vivencia, sentimientos asociados al estilo de conversación, fortalezas- debilidades, discurso según el rol y contexto) manifestado por los adolescentes, fue el contraste para identificar la influencia que tiene la comunicación en la elección que toma el joven respecto a la sexualidad. La subcategoría *expectativa y vivencia*, hace referencia a cómo el adolescente a partir de sus construcciones, empieza a hacer elecciones alrededor de los temas que abarca la sexualidad (pareja, protección, relaciones sexuales). En esta categoría se analizaron los relatos de los dos adolescentes, hombre y mujer de 16 años. Como resultado encontramos que en el adolescente (hombre, familia 2), considera la sexualidad en relación con el cuerpo como algo biológico donde el hombre debe

protegerse y la mujer planificar. En contraste, la adolescente (mujer, familia 1) considera que la sexualidad, aparte de ser algo biológico, implica cuidar su cuerpo, responsabilidad y respeto. Finalmente, en los dos adolescentes a partir de sus construcciones guiados por sus padres, instituciones o pares, elaboran sus propios intereses, creencias y actitudes para tomar decisiones sobre su sexualidad. Esto se puede notar en los siguientes discursos.

“Sexualidad es cuidar de mi cuerpo, ser responsable al momento de iniciar una relación sexual, involucra a mi novio y el respeto que tengo por mí y la otra persona”. (Familia 1)

“Como hombre protegerse y en el caso de la mujer que planifique.” (Familia 2)

“Porque te dan una base, un conocimiento que uno no tiene y ellos por experiencia ya vivieron en este caso mi mamá, a uno se le va grabando lo que te dicen además lo que hablo con mi mamá al final me sirve a ser responsable, mas autónoma no dejarme llevar por el momento, darme mi lugar como mujer ellos me han dado base”. (Familia 1)

Es que sexualidad implica hablar del cuerpo y esas cosas ya son muy personales, además si uno ya tiene relaciones uno se siente que es grande porque aparte estas siendo responsable con tus cosas. (Familia 2)

Sentimientos asociados al estilo de conversación “Me gustaría saber qué opina”

La subcategoría “*sentimientos asociados al estilo de conversación*”, hace referencia a la presencia o ausencia de diálogos, que se presentan entre los adolescentes y sus padres, cómo pueden influir en sus ideas frente a la sexualidad y las emociones, sentimientos que empiezan a construir. Se obtuvo en los resultados, que el adolescente hombre presenta un diálogo con su madre en el que tocan algunos temas de sexualidad y con su papá los diálogos se le limitan a los deberes y obligaciones. Por otra parte, piensa que para sus padres la sexualidad aún puede ser un tabú y que les da pena tocar este tema, aunque habla con su madre no puede compartir sus experiencias porque es mujer, por

esa razón le gustaría que su papá se acercara pero afirma que no hay confianza. En el caso de la adolescente mujer, tiene conversaciones con su madre pero con su papá no dialoga debido a que genera pena porque es hombre. La joven expresa lo que la razón por la que puede hablar con su mamá es que siente que ella es un apoyo y tiene conocimientos acerca de la sexualidad, aun así reconoce que le gustaría escuchar la opinión de su papá en algún momento, pero no sabe cómo iniciar un diálogo con él. A continuación, se mostrarán algunos discursos expuestos por los adolescentes.

“yo no hablo con mi papá, ¡qué pena! él es hombre que le voy a decir” (Familia 1).

“A veces me da hasta pereza porque mi papá no me habla de más temas, él es como la regla de la casa, hay muchas cosas que no le cuento porque después empieza hablarme de la moral y qué pereza” (familia 2).

“Ella no me decía nada y yo tenía muchas dudas, por ejemplo, nunca había tenido un novio, quería que mi mamá me hubiera hablado antes de qué es una relación, ella ya lo hizo, sino que creo que se demoró” (Familia 1).

“Mi mamá o las caras que me hace cuando me pregunta, es que a lo bien no tengo confianza con ellos yo siento que a mis papás también les parece incomodo hablar de sexualidad” (Familia 2).

4. Discusión

El objetivo fue describir los procesos de comunicación que se establecen entre padres y madres con sus hijos y sus hijas adolescentes para abordar temas de sexualidad. Encontramos que en las dos familias se reconoce la importancia de hablar sobre sexualidad, pues los padres consideran pertinente que sus hijos tengan conocimientos sobre este tema. Al iniciar un diálogo, este está mediado por ciertos discursos, percepciones e interpretaciones que los padres han elaborado y que influyen en la transmisión de información sobre sexualidad. Al respecto Jones (2010a) y Uribe y Rodríguez (2014) señalan que en estos diálogos entre padres e hijos habrá una transmisión de valores, normas y

opiniones que generan en los adolescentes una construcción frente a la sexualidad.

En relación con los procesos de comunicación, los padres buscan diferentes estrategias, como esperar que su hijo inicie una relación de pareja, hablar desde la experiencia o buscar ayuda de instituciones. Como también se señaló en el estudio de Shiferaw, Getahun y Asres (2014), cuando se acercan a sus hijos o han pedido ayuda externa para que hablen con el adolescente, se abordan temas en los que aún prevalece el del embarazo, las ITS y los métodos de planificación. Por tanto, estos resultados se suman a investigaciones previas, como las de Swain et al. (2006), Manu, Mba, Asare, Odoi-Agyarko y Asante (2015) y Sevilla, Sanabria, Orcasita y Palma-García (2016), que muestran que aunque exista una comunicación entre padres e hijos, aún se brinda información sobre las consecuencias negativas de la vida sexual, por lo cual sigue educando sobre sexualidad mediante un abordaje biológico.

Los conocimientos que presentan los padres frente a la sexualidad están mediados por las representaciones que han elaborado y así son transmitidos a sus hijos. Los padres reconocen que aún les falta información, pues a ellos no les suministraron la educación que ahora puede existir frente a la sexualidad. Como lo mencionan Lozano, Consuelo y Solís (2009), es fundamental que exista una educación que posibilite poder hablarlo, para poder difundir conocimiento y que el joven adquiera percepciones y construya significados frente a este tema. Esto implica que, según Molina, Torrivilla y Sánchez (2011), la educación sexual también debe incluir a los padres, para que puedan transmitir conocimientos con naturalidad al momento de comunicarse con sus hijos. Para Elliott (2010), comunicarse facilita comprender el significado de la sexualidad y que se fortalezcan las habilidades para tener conversaciones abiertas y cómodas frente al tema.

A partir de la exploración de las percepciones que tienen los padres frente a la sexualidad, encontramos que están relacionadas a las creencias o ideas que elaboran frente a ella; en el caso de la investigación, hay una percepción de considerar la sexualidad como

un tabú, donde se hace una relación de la sexualidad con el embarazo o enfermedades, lo que genera que los diálogos que se establecen con sus hijos promuevan el respeto, el cuidado y la responsabilidad. Las percepciones que han elaborado los padres son transmitidas en un proceso de comunicación y, como lo señala López, Murgui, Musitu y Moreno (2008), cuando se establece un diálogo con el otro, hay una transmisión de lo que se piensa, se siente, y se comparten creencias, significados.

En relación con la toma de decisiones relacionadas con la sexualidad, se encuentra que influyen, en el caso de las dos familias, la falta de conocimiento, los cambios del adolescente, el sexo, y el no saber cómo iniciar la conversación con su hijo o su hija. Finalmente, esto crea condiciones para que se dé o no se dé na comunicación entre el padre, la madre y el hijo o la hija. De acuerdo con lo planteado por Campo-Arias (2009), en las dinámicas de los espacios de socialización, cuando el joven o la joven crece y empieza a explorar la sexualidad, ocurre un distanciamiento con los padres.

En conclusión, tal como ha sido señalado por Sevilla et al. (2016) y Kajula et al. (2014), las principales barreras para comunicarse son la percepción de los padres de no tener suficiente información y de no saber cómo abordar el tema. Estas conversaciones están mediadas por la representación de que la sexualidad es un tema tabú y por estereotipos de género.

Respecto a la fortaleza mencionada por los padres, la experiencia es uno de los medios para acercarse a los hijos y transmitirles lo que ellos conocen sobre la sexualidad. Otra cualidad que se identificó es el papel de las madres, pues son ellas quienes abordan a sus hijos o sus hijas para establecer diálogos sobre la sexualidad. Es preciso tener en cuenta que las experiencias sobre sexualidad que los padres vivieron tienen relación con la época, la crianza y el aprendizaje, lo que para los y las adolescentes puede ser una barrera o un recurso para que se inicie el diálogo.

Por otro lado, lo que piensa cada padre o madre sobre la sexualidad, lo que logra transmitir, los mecanismos que busca para hacerlo está mediado por su rol (Seloilwe, Magowe, Dithole & Lawrence, 2015). Este es un punto en el

que hay una diferencia entre el discurso de las madres y los padres. Lo encontrado en la investigación, en el caso de ambas familias, es que el padre no logra tener una conversación sobre sexualidad y aborda otros temas con su hijo. La madre es quien presenta cercanía con su hijo o su hija. Por ejemplo, en la familia 1, la madre tiene un acercamiento con su hija porque es mujer y esto hace que pueda haber confianza entre ellas. En la familia 2, la madre que tiene un hijo varón, compartir más tiempo con él permite abordarlo para abarcar algunos temas de sexualidad. Como lo afirma Jones (2010c), en los discursos presentados entre padres e hijos, se establece una relación de mujer-madre, hombre-padre; cada relación se caracteriza por discursos según el sexo. En esta investigación, se presenta lo opuesto, en la familia 2, que tienen un hijo, el padre no abarca con él ningún tema de sexualidad, hasta el momento no se atreve hablar del tema. Esta dificultad del padre para entablar conversaciones sobre sexo ya ha sido reportado en la literatura por Sevilla et al. (2016) y Kajula et al. (2014).

En la investigación algunos padres reconocían que el contexto donde la persona vive su niñez, su adolescencia o su juventud, determina el significado que se le otorgue a la sexualidad y, dependiendo de ese significado, así mismo transmitirá su conocimiento a otra persona. Como se mencionó, poder transmitir algo sólo ocurre cuando se comunica en un lenguaje verbal o no verbal, es por eso que en el momento en que los padres dialogan con sus hijos de acuerdo con las interpretaciones que han elaborado según el contexto (político, religioso, económico), aparece un intercambio de información, significados y sentido para comprender el mundo. Los padres transmiten las percepciones que tienen de sexualidad de acuerdo con lo vivido, y los hijos lo interpretarán, para darle un significado propio de su sexualidad (Bavelas, Jackson & Watzlawick, 1990). En esa construcción el adolescente o la adolescente empieza a desarrollar una identidad, a tomar nuevas ideas, buscar compañía de su mismo sexo, tener interés y curiosidad por otra persona y, en el ámbito psicológico, aparecen cambios en la capacidad cognitiva, en la habilidad para relacionarse con el medio, la familia, los

amigos, el colegio y la sociedad. Entonces, los y las adolescentes toman nuevos ideales y consolidan nuevas identidades (Gómez, 2008).

Como se mencionó arriba, aunque los padres tienen dificultades para establecer diálogos sobre sexualidad, buscan estrategias para entablar una conversación ya sea con palabras, gestos y miradas para que sus hijos perciban lo que ellos intentan transmitir. Esto se conecta con lo propuesto por Gallego (citado por Garcés y Palacios, 2010) que propone la presencia de un proceso simbólico dentro del sistema familiar, donde habrá una serie de mensajes verbales y no verbales que incluye percepciones, sentimientos y saberes de cada miembro de la familia.

Conviene señalar que el contexto sociocultural tiene una influencia en la toma de decisiones por el adolescente. Aquí, se encontró que los dos adolescentes empiezan a tomar decisiones de acuerdo con lo que piensan que es la sexualidad. Es por eso que no observamos que los jóvenes tomaran decisiones para cumplir las expectativas de su padre y su madre, lo cual puede significar que empiezan a tener conocimientos o información suministrada por su familia o por otra red de apoyo, lo que favorece el conocimiento de los jóvenes mediada por conocimientos, creencias, metas, expectativas, valoraciones, intereses, actitudes y normas sobre sí mismo y sobre la sexualidad, que serán una guía al tomar una decisión (Vargas et al., 2007).

Para concluir, se reconoce la importancia de hablar sobre sexualidad en las familias, pues es un sistema de apoyo en el que se transmiten conocimientos, valores, actitudes respecto al mundo, es decir, que las interpretaciones hechas por los padres tendrán una influencia para el adolescente en la elaboración de sus propias creencias, conocimientos, actitudes y valores. Por esta razón, es preciso que estos diálogos reconozcan las funciones de la sexualidad en la vida de las personas adolescentes: la biológica que expresa los aspectos fisiológicos, el aspecto erótico, relacionado con la búsqueda de placer, y la comunicativa, entendida como los procesos de interacción con los otros que incluye el lenguaje, la expresión, la negociación y los comportamientos.

En este estudio presentamos algunas limitaciones como contar con una muestra pequeña que impide la generalización de los resultados, así como la disposición de otras familias en participar, teniendo presente que es un tema de gran susceptibilidad para algunos padres y madres o en algunos casos para los sujetos adolescentes al momento de ser entrevistados por temor a los comentarios que se generen al abordar el tema.

Finalmente, es importante desarrollar desde otras perspectivas líneas futuras de investigación acción, enfocadas a los padres, madres y cuidadores de las personas adolescentes, donde se trabaje en torno a la educación sexual, estrategias para generar diálogos abiertos y flexibles que permitan el intercambio de conocimientos. Como lo menciona la UNFPA (2012), es necesario que los adolescentes y las adolescentes tengan un conocimiento sobre su sexualidad, brindándoles recursos en la intervención con programas orientados a partir de sus necesidades, lo cual favorece condiciones de bienestar en la calidad de vida. Esto implica que se debe trabajar mediante esfuerzos mancomunados entre varios actores que involucran activamente a los padres y las madres, pues la ausencia de formación y potenciación de habilidades está haciendo que estos no tengan recursos para iniciar una conversación con sus hijos o sus hijas, o no cuenten con los suficientes conocimientos para ser una guía frente al tema de la sexualidad. Es preciso fortalecer el trabajo interdisciplinar entre los psicólogos y psicólogas, los educadores y educadoras, y los médicos y médicas, en función de promover una salud sexual y crear líneas de acción que influyan en la información que se les suministra a los adolescentes y a los padres y las madres, y fortalecer los diálogos que hay entre ascendientes y descendientes. Si las instituciones solo se basan en informar al joven, los padres y las madres percibirán que sus hijos y sus hijas conocen más del tema, por lo que se requiere crear estrategias con los ascendientes, para desarrollar habilidades y fortalezas en relación con los procesos de comunicación y sobre la sexualidad. Adicionalmente, es preciso incluir en la investigación temas relacionados con: género, diversidad sexual, ciclo vital y

enfoque de derechos en SSR. Es importante articular estas acciones a las entidades territoriales que trabajan en programas de SSR en los entornos de salud y educación, como las escuelas de padres y madres ya existentes en las instituciones.

Lista de referencias

- Bavelas, J., Jackson, D. & Watzlawick, P. (1990). *Algunos axiomas exploratorios de la comunicación. Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *Recolección de datos cualitativos. Más allá del dilema de los métodos, La investigación en ciencias sociales*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Bull, M., Della, I. & Pariche, A. (2011). *Factores comunicativos desencadenantes del aborto en la adolescencia. Contribuciones a las ciencias sociales*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/20/smz.pdf>
- Campo-Arias, A. (2009). Relaciones sexuales en adolescentes colombianos y la implicación para la salud pública: Una revisión de prevención y algunas variables asociadas. *MedUnab*, 12 (2), pp. 86-89.
- Elliott, S. (2010). Parents Constructions of Teen Sexuality: Sex Panics, Contradictory Discourses, and Social Inequality. *Symbolicinteraction*, 33 (2), pp. 191-212. Doi: 10.1525/si.2010.33.2.191.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas-UNFPA (2012). *Servicios de Salud Amigables para Adolescentes y Jóvenes*. Recuperado de: <http://unfpa.org.co/wp-content/uploads/2013/09/modelosamigables2.pdf>
- Gaona, S., Montijo, S. & Díaz-Loving, R. (2013). El papel de los padres en la salud sexual de sus hijos. *Acta de Investigación Psicológica*, 3 (1), pp. 956-968.
- Garcés, M. & Palacios, J. (2010). La comunicación familiar en asentamientos subnormales de Montería (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 25, pp. 1-29.
- Gómez, C. (2008). Adolescencia y Familia: Revisión de la Relación y Comunicación como Factores de Riesgo y Protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* 10, pp. 105-122.
- Hill, C., Knox, S., Thompson, B., Nutt, E., Hess, S. & Ladany, N. (2005). Consensual Qualitative Research: An Update. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2), pp. 196-205. Doi: 10.1037/0022-0167.52.2.196.
- Jones, D. (2010a). *Sexualidad adolescente, la primera relación sexual: Papeles, escenas y secuencias*. Buenos Aires: Clacso.
- Jones, D. (2010b). Diálogo entre padres y adolescentes sobre sexualidad: Discursos morales y médicos en la reproducción de la desigualdad de género. *Interface-Comunic., Saude, Educ.*, 14 (32), pp. 171-182. Doi: 10.1590/S1414-32832010000100014.
- Jones, D. (2010c). *Sexualidades adolescentes, amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Clacso.
- Kajula, L., Sheon, N., De Vries, H., Kaaya, S. & Aarø, L. (2014). Dynamics of Parent-Adolescent Communication on Sexual Health and HIV/AIDS in Tanzania. *AIDS & Behavior*, 18 (1), pp. 69-74. Doi: 10.1007/s10461-013-0634-6.
- Lavielle-Sotomayor, P., Jiménez-Valdez, F., Vázquez-Rodríguez, A., Aguirre-García, M. C., Castillo-Trejo, M. & Vega-Mendoza, S. (2014). Impacto de la familia en las conductas sexuales de riesgo de los adolescentes. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 52 (1), pp. 38-43.
- López, E., Murgui, S., Musitu, G. & Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (1), pp. 119-128.
- Lozano, M., Consuelo, P. & Solís, D. (2009). El entorno familiar y escolar en la construcción de significado y sexualidad en los jóvenes de Guadalajara. *La Ventana*, 29, pp. 146-183.
- Manu, A. A., Mba, C. J., Asare, G. Q., Odoi-Agyarko, K. & Asante, R. K. (2015). Parent-child communication about sexual and reproductive health: Evidence from the BrongAhafo region, Ghana. *Reproductive Health* 12(16), pp. 2737-2746. Doi:10.1186/s12978-015-0003-1.



- Molina, D., Torrivilla, I. & Sánchez, Y. (2011). Significado de la educación sexual en contexto de diversidad de Venezuela. *Electronic journal of research in education psychology*, 9 (1), pp. 415-444.
- Oglea, S., Glasiera, A. & Riley, S. (2008). Communication between parents and their Children about sexual. *Health. Contraception*, 77, pp. 283-288. Doi: 10.1016/j.contraception.2007.12.003.
- Profamilia (2010). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS)*. Recuperado de: <http://encuestaprofamilia.com/>
- Santiago, J., Gómez, J., Etchebarne, I. & Roussos, A. (2011). El método de investigación cualitativa consensual: Una herramienta para la investigación en psicología clínica. *Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología UBA*, 18, pp. 47-56.
- Seloilwe, E. S., Magowe, M. M., Dithole, K. & Lawrence, J. S. (2015). Parent and youth communication patterns on HIV and AIDS, STIs and sexual matters: Opportunities and challenges. *Journal of Child and Adolescent Behavior*, 3(3), pp. 203-213. Doi:10.4172/2375-4494.1000203
- Sevilla, T. M. & Orcasita, L. T. (2014). Abordaje de los procesos de comunicación familiar. Aspectos clave en la construcción de la sexualidad en adolescentes. En A. F. Uribe (ed.) *Salud, comunicación y familia*, (pp. 113-148). Bucaramanga: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Sevilla, T., Sanabria, J. P., Orcasita, L. T. & Palma-García, D. M. (2016). Consistencies and Discrepancies in Communication about Sexuality between Parents and Children Teenagers. *Paideia (Ribeirão Preto)*, 26(64), pp. 139-147.
- Shiferaw, K., Getahun, F. & Asres, G. (2014). Assessment of adolescents' communication on sexual and reproductive health matters with parents and associated factors among secondary and preparatory schools' students in Debre markos town, North West Ethiopia. *Reproductive Health*, 11(1), pp. 2-7. Doi: 10.1186/1742-4755-11-2.
- Swain, C. R., Ackerman, L. K. & Ackerman, M. A. (2006). The influence of individual characteristics and contraceptive beliefs on parents-teen sexual communications: A structural mode. *Adolesc Health*, 38(6), pp. 753-759.
- Uribe, A. F. & Rodríguez, L. (2014). Sexualidad y comunicación entre padres e hijos. Una revisión teórica. En A. F. Uribe (ed.) *Salud, comunicación y familia*, (pp. 83-107). Bucaramanga: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Vargas, E., Henao, J. & González, C. (2007). Toma de decisiones románticas y reproductivas en la adolescencia. *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 10, pp. 49-63.

Referencia para citar este artículo: Forero, I. Siabato, E. & Salamanca, Y. (2017). Ideación suicida, funcionalidad familiar y consumo de alcohol en adolescentes de Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 431-442.

Ideación suicida, funcionalidad familiar y consumo de alcohol en adolescentes de Colombia*

INGRID FORERO**

Profesora-Investigadora Universidad Pedagógica y Tecnológica, Colombia.

ELSA SIABATO***

Investigadora Universidad Pedagógica y Tecnológica, Colombia.

YENNY SALAMANCA****

Profesora Universidad Pedagógica y Tecnológica, Colombia.

Artículo recibido en abril 29 de 2016; artículo aceptado en julio 18 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Estudio no experimental, de tipo descriptivo, cuyo objetivo fue analizar la asociación entre ideación suicida, funcionalidad familiar y consumo de alcohol en 289 adolescentes (126 hombres y 163 mujeres) estudiantes de colegios públicos de Tunja - Colombia, con edades comprendidas entre los 13 y los 17 años, efectuado mediante el Inventario de Ideación Suicida Positiva y Negativa (Pansi), el cuestionario Apgar familiar, y el cuestionario de identificación de trastornos debidos al consumo de alcohol (Audit). Los resultados indican que el 30% de los individuos participantes refirieron un nivel alto de ideación suicida, el 67% un buen funcionamiento familiar, y el 84% consumo de alcohol de bajo riesgo; así mismo, identificamos una asociación mayor entre ideación suicida y el tipo de funcionalidad familiar grave.

Palabras clave: Adolescentes, alcoholismo, relaciones familiares, ideación suicida, psicología (Tesauro DeCS-Descriptores en Ciencias de la Salud).

Suicidal ideation, family functioning and alcohol consumption among Colombian adolescents

• **Abstract (analytical):** This article describes a non-experimental descriptive study with the objective of analyzing the relationship between suicidal ideation, family functioning and consumption of alcohol among 289 adolescents (126 men and 163 women) who are students from public schools in Tunja-Colombia aged between 13 and 17 years. The authors carried out this analysis using the

* Este artículo es de **investigación científica y tecnológica**. Área Psicología, subárea Psicología. Presenta los resultados del proyecto denominado "Factores psicosociales asociados a ideación suicida en estudiantes de colegios públicos de Tunja" SGI 1520 del grupo de investigación clínica y salud, avalado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en el marco del Programa de Jóvenes Investigadores e Innovadores de Colciencias. Inicio: Abril de 2014-Finalización: Mayo de 2015.

** Psicóloga UPTC. Mg. (c) en Educación UPTC. Joven Investigadora Colciencias-UPTC Grupo de Investigación Clínica y Salud. Correo electrónico: elsa.siabato@uptc.edu.co

*** Psicóloga UPTC. Especialista en necesidades de aprendizaje lectura, escritura y matemáticas. Mg. (c) Psicología con énfasis en Clínica Universidad del Norte. Joven Investigadora Colciencias-UPTC Grupo de Investigación Clínica y Salud. Correo electrónico: elsa.siabato@uptc.edu.co

**** Psicóloga UPTC. Ms.C. en Psicología Clínica y de la Salud; Mg. En Psicología, Universidad del Norte; Ph. D. (c) Psicología Clínica y de la Salud UGR; docente Escuela de Psicología y coordinadora Grupo de Investigación Clínica y Salud, UPTC. Correo electrónico: yenny.salamanca@uptc.edu.co



following tools: Inventory of Positive and Negative Suicidal Ideation (Pansi), the family Apgar questionnaire and the Alcohol Use Disorders Identification Test (Audit). The results indicate that 30 % of participants reported a high level of suicidal ideation, 67% reported that their family functions well and 84 % demonstrated low-risk alcohol consumption. The study identified a strong relationship between suicidal ideation and serious family dysfunction.

Key words: Adolescents, alcoholism, family, suicidal ideation, psychology (DeCS-Health Sciences Descriptors Thesaurus).

Ideação suicida, funcionamento familiar e consumo de álcool em adolescentes colombianos

• **Resumo (analítico):** Estudo não experimental, descritivo, cujo objetivo foi analisar a associação entre ideação suicida, funcionamento familiar e consumo de álcool em 289 adolescentes (126 homens e 163 mulheres) estudantes de escolas públicas de Tunja (Colômbia) com idade entre 13 e 17 anos; a partir do Inventário de Ideação suicida Positiva e Negativa (Pansi), o questionário Apgar de família e o teste de identificação de desordens devido ao Álcool (Audit). Os resultados indicam que 30% dos participantes relataram um alto nível de ideação suicida, 67% um bom funcionamento familiar e 84% um consumo de álcool de baixo risco; do mesmo modo, foi identificada uma associação mais forte entre ideação suicida e o tipo de funcionalidade familiar grave.

Palavras-chave: Adolescentes, alcoolismo, família, ideação suicida, psicologia (DeCS-Descritores em Ciências da Saúde Tesouro).

-1. Introducción. -2. Método. -3. Resultados. -4. Discusión. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014), dentro de las muertes violentas los suicidios representan un 50% en hombres y un 71% en mujeres, siendo la segunda causa principal de muerte en personas con edades comprendidas entre los 15 y los 29 años. En Colombia, es considerada la cuarta forma de violencia, encontrándose que por cada mujer, 4 hombres se quitan la vida, siendo mayor el número de casos registrados entre los 20 y los 24 años de edad (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses-INMLCF, 2013); sumado a estas estadísticas, es importante tener en cuenta lo ya reportado en el informe de salud de la OMS (2014) con respecto a que el problema podría ser más grave de lo que parece, ya que se pretende esconder la situación con el fin de evitar la señalización de la familia o de la persona, ya sea por beneficio social, pensamientos políticos o porque quien se suicida lo hace parecer como un accidente (Sánchez, Villareal, Musitu & Martínez, 2010).

Al respecto, Pérez, Téllez, Vélez e Ibáñez (2012), refieren que las tasas de suicidio en

adolescentes de Colombia, han venido en aumento en los últimos años, y que aunque las cifras de suicidio consumado no son tan elevadas, los datos de intento e ideación suicida hacen que el fenómeno sea preocupante; razón por la cual, el estudiar los determinantes del suicidio como estrategia de prevención, se convierte en un tema de especial interés no solamente para los profesionales de la salud y la educación, sino para los propios individuos y sus familias. Investigaciones relacionadas indican la importancia de estudiar variables tales como la familia, ya que como mencionan García y Calíope (1998), el aumento en la cohesión familiar se convierte en un factor de protección ante el intento suicida; así mismo, De Wilde (2000) reconoce la influencia que ejerce el grupo familiar sobre dicha conducta, y Cabra, Infante y Sossa (2010) resaltan el rol que tiene la familia y las relaciones familiares como factor de riesgo o protección en la conducta de los sujetos adolescentes.

En cuanto al consumo de alcohol, Bailador, Viscardi y Dajas (1997) realizaron un estudio en Montevideo (Uruguay), en el que encontraron una asociación significativa

entre depresión, ideación suicida, consumo de alcohol y percepción de conflictos en la familia; así mismo, Evans, Hawton y Rodhan (2004), y Gómez, Rodríguez, Bohórquez, Diazgranados, Ospina y Fernández (2002), encontraron una asociación entre la ingesta de bebidas con alto contenido de licor y la ideación suicida; y finalmente, Ramírez y Andrade (2005) encontraron una relación entre el consumo de alcohol y el ambiente y funcionamiento familiar en el que se involucran aspectos tales como capacidad de adaptación, grado de participación, afectividad, autorrealización gracias al apoyo familiar y compromiso entre los miembros de la familia.

Al analizar la prevalencia de consumo, Camacho (2005) refiere un 70% para estudiantes de secundaria; mientras que el estudio nacional sobre consumo de sustancias psicoactivas en escolares (Ministerio de Justicia de Colombia, Ministerio de Salud de Colombia & Observatorio de Drogas de Colombia, 2013), refiere a que del total de estudiantes con edades entre 11 y 18 años, el 40% indicó haber consumido algún tipo de bebida alcohólica durante el último mes; con respecto al consumo según el género, las cifras no son muy distantes, ya que el 39.5% de mujeres revelaron haber consumido alcohol respecto al 40.1% de hombres; cabe resaltar que en este informe también se mencionan los conflictos familiares como una de las justificaciones para el suicidio, soportando así los planteamientos de Campo et al. (2003), quienes ya habían afirmado que la carencia de apoyo familiar y la disfunción familiar severa interviene de manera significativa en la salud mental del individuo adolescente y por ende está relacionada con el suicidio.

Por su parte, la OMS (2014), en su informe sobre consumo de alcohol, indica que el inicio antes de los 14 años de edad puede predecir un estado de salud perjudicial; de igual manera, esta misma organización (OMS, 2015) advierte que “las enfermedades mentales, especialmente la depresión y los trastornos por consumo de alcohol, abuso de sustancias, violencia, sensaciones de pérdida y los distintos entornos sociales y culturales constituyen factores de riesgo para el suicidio”.

Teniendo en cuenta los estudios realizados en Colombia sobre ideación suicida, se resalta el de Valencia en 2014, quien analizó esta variable en 424 estudiantes de una institución educativa de Chiquinquirá, y encontró que el 29% de los participantes reportaron un nivel alto y muy alto de ideación suicida; por su parte, al analizar los factores de riesgo para la conducta suicida, se encuentra que variables tales como el consumo de sustancias psicoactivas y las relaciones familiares pobres, entre otras variables relacionadas con la salud mental y la calidad de vida, son determinantes para dicha conducta (Fuentes et al., 2009, Pérez et al., 2012, y Paniagua, González & Rueda, 2014).

Al respecto, Pérez et al. (2012), pretendieron caracterizar los factores asociados con comportamiento suicida en estudiantes de grado octavo, y concluyeron que el riesgo de conducta suicida fue explicado entre otras por la disfunción familiar severa ($OR = 3,4$, $IC95\% = 1,2-9,7$); de la misma manera, Paniagua et al. (2014), en una investigación realizada en Medellín con 604 adolescentes escolarizados, determinaron que esta variable es la que mejor explica el riesgo de orientación suicida ($OR = 2,22$; $IC\ 95\% 1,44-3,42$); sin embargo, Pérez, Vianchá, Martínez y Salas (2014), encontraron una correlación débil entre las dos variables (0,173) presentando el 5,6% de la muestra ideación suicida.

Específicamente, en cuanto al consumo de alcohol, la funcionalidad familiar y la ideación suicida, Fuentes et al. (2009) realizaron un estudio con adolescentes de educación media, y encontraron que el 39,2% son dependientes del alcohol, y que existe una relación significativa entre el consumo de alcohol, la disfunción familiar severa (11,4%) y el riesgo suicida en dicha población; al respecto, es de resaltar como factor de riesgo que Boyacá, según el Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas en Colombia, ENCSPE, reveló que es uno de los departamentos con más altos niveles de consumo de alcohol.

Teniendo en cuenta los anteriores hallazgos, con el presente estudio pretendemos describir y analizar la asociación entre ideación suicida, funcionalidad familiar y consumo de alcohol en adolescentes de colegios públicos de la ciudad de Tunja.

2. Método

Tipo de investigación

Se trata de un estudio cuantitativo con un diseño no experimental transeccional descriptivo, donde se observan situaciones existentes y que no son provocadas de manera intencional; los datos se recogen en un momento específico (Hernández, Fernández & Baptista, 2000).

Participantes

289 participantes (126 hombres y 163 mujeres), con edades comprendidas entre los 13 y los 17 años, y escolaridad entre noveno y once grado, de cuatro instituciones educativas públicas de la ciudad de Tunja. Realizamos la selección de la muestra a partir de la técnica de muestreo, por cuota porcentual, por género y grado, con una probabilidad a favor de .25 y un error de estimación del 5%.

Instrumentos

Ideación suicida. Evaluada a partir del Inventario de ideación suicida positiva y negativa (Pansi) desarrollado por Osman, Gutiérrez, Jiandani, Barrios, Linden y Truelove (2003), y validado para Colombia por Villalobos-Galvis (2009a), en una muestra de estudiantes de colegios y universidades; presentando buena fiabilidad (.89). Es un cuestionario tipo Likert de 5 puntos que oscilan entre 0 (nunca) y 4 (siempre); cuenta con 14 ítems que evalúan lo sucedido en las últimas dos semanas y en los que se pregunta por la frecuencia en la presentación de cada uno de los 14 pensamientos, 6 de ideación suicida positiva que se refiere a los factores protectores, y 8 de ideación suicida negativa (factores de riesgo); al final obtenemos una puntuación total que indica la presencia de ideación suicida total.

Funcionalidad Familiar. Para la medición de ésta hicimos uso del Apgar Familiar, instrumento desarrollado por Smilkstein (1978); se trata de un cuestionario de 5 preguntas que explora el impacto de la función familiar sobre el comportamiento y la salud del individuo, a partir de cinco funciones básicas de la familia: adaptación, participación, gradiente de recurso personal, afecto, y recurso

(Suárez & Alcalá, 2014). Este instrumento se encuentra validado en la población colombiana por Forero, Avendaño, Duarte y Campo (2006); presentó un alfa de Cronbach de 0.793 y el análisis factorial mostró que la escala estaba compuesta por un único factor que explicaba el 55,6% de la varianza. Los ítems de la escala se califican como *nunca*, *casi nunca*, *algunas veces*, *casi siempre* y *siempre*, y se les asignan puntuaciones de 0 a 4 respectivamente. En este instrumento, los puntajes totales pueden oscilar entre 0 y 20; a mayor puntaje, mejor funcionalidad familiar. Una puntuación total entre 0 y 9 indica disfunción grave; entre 10 y 13 moderada; entre 14 y 17 leve, y si es igual o superior a 18 se considera funcional.

Consumo de Alcohol. Medido a través del Alcohol Use Disorders Identification Test (Audit), el cual se basa en un proyecto de la OMS, estandarizado posteriormente por Saunders, Aasland, Babor, De La Fuente y Grant (1993). Se trata de un cuestionario autoadministrado de 10 preguntas; las primeras 3 preguntas se refieren a cantidad y frecuencia del consumo de alcohol, las siguientes 3 se refieren a la actitud frente a la bebida, las preguntas 7 y 8 se relacionan con reacciones adversas y las últimas 2 preguntas están relacionadas con problemas debidos al consumo. Las primeras 8 preguntas tienen 5 opciones de respuesta con puntuaciones de 0 a 4, mientras que las dos últimas sólo cuentan con 3 opciones (0, 2, 4). La puntuación total del cuestionario oscila entre 0 y 40. Este instrumento cuenta con un alfa de cronbach de 0.8.

El instrumento permite identificar la presencia de un consumo de riesgo, consumo perjudicial o dependencia de alcohol; entendiéndose el consumo de riesgo como un patrón de consumo que aumenta la probabilidad de consecuencias adversas para el individuo consumidor o para los demás, en tanto el consumo perjudicial se refiere a aquel que conlleva consecuencias para la salud física y mental, así como consecuencias sociales; y finalmente la dependencia, que consiste en un conjunto de fenómenos conductuales, cognitivos y fisiológicos que pueden aparecer después del consumo repetido de alcohol, que incluye el deseo intenso de consumir alcohol, dificultad

para controlar el consumo, persistencia en éste a pesar de las consecuencias perjudiciales, mayor prelación al consumo en contraste con otras actividades y obligaciones, aumento de la tolerancia al alcohol y abstinencia física al interrumpirse el consumo (OMS, 2001).

Procedimiento

En primer lugar seleccionamos las instituciones educativas en las cuales se llevaría a cabo el estudio, y solicitamos la respectiva autorización para realizar la investigación; posteriormente contactamos a los padres y madres de los sujetos participantes y se les explicó la naturaleza del estudio; una vez obtenido el consentimiento informado para participar en la investigación, procedimos al establecimiento del asentimiento informado y a la aplicación de los cuestionarios por pequeños grupos e institución educativa en una única sesión de 20 minutos por grupo.

Análisis estadístico

Con variables de estudio, realizamos un análisis descriptivo univariado y un análisis de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov; así mismo, realizamos el análisis bivariado con el objetivo de analizar

la asociación entre las variables ideación suicida, funcionalidad familiar y consumo de alcohol, utilizando la prueba Kruskal Wallis. El análisis estadístico lo realizamos con el paquete estadístico SPSS versión 22.0.

Consideraciones Éticas

Este estudio lo sustentamos en los principios establecidos en la ley 1090 de 2006 y en la resolución 008430 de 1993, las cuales regulan el ejercicio de la profesión psicológica en Colombia, así como la investigación en el mismo campo; para la aplicación de los cuestionarios psicológicos tuvimos en cuenta el capítulo VI del código; asimismo, los datos recolectados los manejamos con total confidencialidad, manteniendo siempre el anonimato de las personas participantes.

3. Resultados

Según el inventario Pansi, el 28,4% presenta un nivel alto de ideación suicida negativa (ISN), el 28% ideación suicida positiva (ISP), y en general, el 30% se ubica en un nivel alto de ideación suicida (IS); de este último porcentaje, en proporción el 36,8% corresponde a las mujeres y el 20% a los hombres (Tabla, 1).

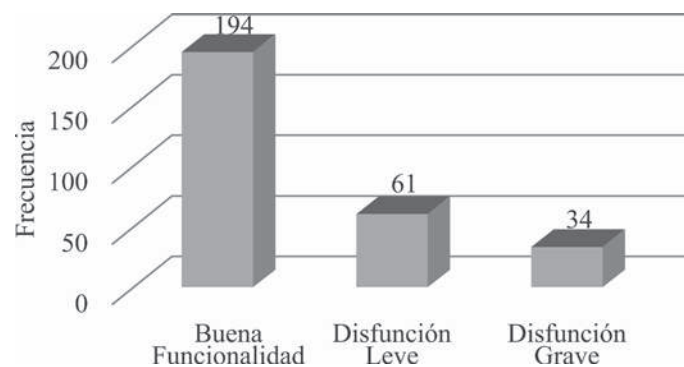
Tabla 1. Nivel de ideación suicida.

Ideación Suicida	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Positiva	Bajo	137	47,4
	Medio	71	25,6
	Alto	81	28
Negativa	Bajo	183	63,3
	Medio	24	8,3
	Alto	82	28,4
Total	Bajo	154	53,3
	Medio	49	17
	Alto	86	30

Con respecto a los resultados arrojados a partir del cuestionario de funcionalidad familiar (Apgar), el 67% de los estudiantes de la muestra perciben un buen funcionamiento de su familia,

identificando que se permite el desarrollo de sus integrantes y se enfrentan adecuadamente a los problemas relacionales y de crisis familiar (Figura 1).

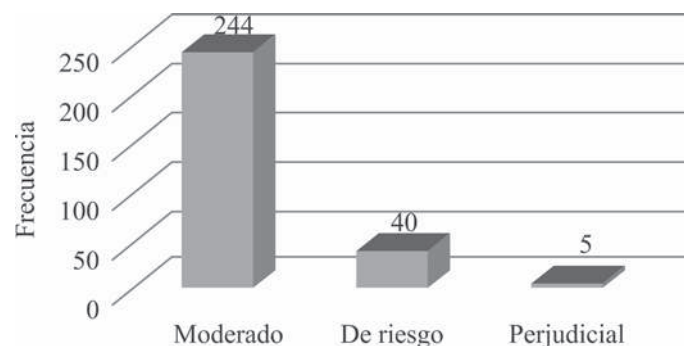
Figura1. Distribución por Funcionalidad Familiar.



En cuanto al consumo de alcohol de acuerdo con los resultados obtenidos en el test Audit, la mayoría de los participantes reportaron un consumo moderado de alcohol,

mientras el 14% se encontraron en un consumo de riesgo que puede contraer consecuencias adversas tanto para sí mismos como para los demás (Figura, 2).

Figura 2. Distribución por Consumo de Alcohol.



A continuación mostramos los resultados del análisis bivariado de las variables funcionalidad familiar y alcohol, respecto a ideación suicida:

En cuanto a la funcionalidad familiar, identificamos un mayor nivel de IS ($\chi^2=44,1$

$p < .001$) como de ISP ($\chi^2= 30,1$ $p < .001$) en quienes perciben disfuncionalidad grave. En relación a ISN no encontramos diferencias significativas (Tabla 2).

Tabla 2. Funcionalidad Familiar e Ideación suicida.

Fun. Familiar	N	ISP		ISN		IS	
		Mdn	$\bar{R}$	Mdn	$\bar{R}$	Mdn	$\bar{R}$
FF	194	5	128,1	0	126,7	6	123,9
DL	61	7	164,2	2	171,2	9	171,8
DG	34	9,5	207	3,5	202,5	15	217,2

Nota: FF=Funcionalidad Familiar, DL= Disfuncionalidad Leve, DG=Disfuncionalidad Grave, ISP= Ideación Suicida Positiva, ISN= Ideación Suicida Negativa, IS=Ideación Suicida.

Respecto al consumo de alcohol y la ideación suicida no identificamos diferencias significativas (Tabla 3).

Tabla 3. Consumo de Alcohol e Ideación suicida.

Consumo Alcohol	N	ISP		ISN		IS	
		Mdn	$\bar{R}$	Mdn	$\bar{R}$	Mdn	$\bar{R}$
Moderado	244	5,5	140,5	0	144,3	7	141,8
De Riesgo	40	6,5	166,6	0	146,2	7,5	160,1
Perjudicial	5	8	189,5	1	163,3	9	182,7

Nota: ISP= Ideación Suicida Positiva, ISN= Ideación Suicida Negativa, IS= Ideación Suicida.

4. Discusión

En general los hallazgos de este estudio nos permitieron conocer la situación actual de estudiantes de educación media de la ciudad de Tunja respecto a la ideación suicida, el funcionamiento familiar y el consumo de alcohol.

Con respecto a la ideación suicida, identificamos que el 30% de los sujetos participantes reportaron ideación suicida, de los cuales el 37% son mujeres y el 20% hombres; por su parte, Ceballos, Suarez, Suescún, Gamarra, González y Sotelo (2015), en el estudio realizado con adolescentes de Santa Marta, encontraron que el 13% de las participantes presentan ideación suicida en riesgo medio y alto, y de los hombres el 23% presenta ideación en nivel medio, asociándose la ideación con baja autoestima; entre tanto, Pérez, Rivera, Atienzo, Castro, Leyva y Chávez (2010) reportaron que el 47% indicó al menos un síntoma de ideación, y un porcentaje menor refirió antecedente de intento; de manera tal que estas cifras parecen indicar la alta prevalencia de ideación suicida en estudiantes tanto en estudios previos como en éste; sin embargo, los resultados no son concluyentes en relación con que dependiendo del género aumente la presencia de conductas suicidas, tal como ya lo habían afirmado Ceballos et al. (2015), quienes tampoco hallaron relación entre el género y la ideación suicida.

Adicionalmente, cabe resaltar que diversos estudios han reportado la importancia de analizar este tema en adolescentes, ya que a partir de dichos resultados se puede estar

alerta frente a los riesgos potenciales de ideación suicida, e iniciar los procedimientos de control a los que haya lugar (Córdova, Rosales, Guzmán & Zúñiga, 2013), incluyendo el monitoreo constante mediante instrumentos de medición que posteriormente funcionan como ayudas diagnósticas para prevenir situaciones de riesgo (Paniagua et al., 2014), así como proponer estrategias de prevención y promoción en factores protectores en los que se resalte el papel tan importante que desempeña la familia, la escuela y el contexto sociocultural del adolescente (Pérez et al., 2010, Ceballos et al., 2015).

En cuanto a la variable función familiar, si bien el 67% de la población objeto de estudio presentó una buena funcionalidad familiar, es importante resaltar que el 12% de los individuos participantes refieren disfuncionalidad familiar grave, y a su vez reportan ideación suicida e ideación suicida positiva, lo cual, según Villalobos-Galvis (2009b), está relacionado con baja presencia de pensamientos de protección, tales como satisfacción con la vida y sentido de control y expectativas positivas; estos resultados son similares a los ya reportados por Fuentes et al. (2009) en su estudio realizado con 339 adolescentes, en donde encontraron que el 11.4% presentó disfuncionalidad severa; a su vez, soportan los planteamientos de Carvajal y Caro (2011) -quienes ya habían afirmado que características familiares como apoyo, adaptabilidad, cohesión y grado de disfunción, predicen tanto la ideación como el intento suicida-y de Cabra et al. (2010), quienes hacen referencia al aumento de la cohesión familiar como un factor protector de la conducta suicida,

resaltando que la calidad en la interacción entre los sujetos integrantes y la convivencia familiar, es más importante que la estructura familiar en sí; aunque es de resaltar que al respecto Vargas y Saavedra (2012), reportaron que los resultados no parecen ser muy concluyentes, ya que a pesar de encontrarse una asociación significativa, la relación que se establece entre cohabitar con el padre y la madre y la conducta suicida, es indirecta.

Así mismo, se confirma lo mencionado en otras fuentes sobre la relación existente entre funcionalidad familiar y conducta suicida, en donde se ha planteado que los adolescentes y las adolescentes que perciben disfuncionalidad familiar grave son más propensos a presentar ideación suicida (Fuentes et al., 2009, Carvajal & Caro, 2011, Cabra et al., 2010 y Vargas & Saavedra, 2012).

Respecto a la variable consumo de alcohol, la mayoría de la población (84%) reportó un consumo moderado, por lo que a pesar de que no se trate de un consumo de alto riesgo sí implica que los estudiantes y las estudiantes, a su corta edad, ya se encuentran inmersos en el consumo; al respecto, el Ministerio de Protección Social (MPS, 2005) manifestó su preocupación en relación con el aumento significativo de consumo de alcohol a temprana edad, y señaló que la ingesta de alcohol en los sujetos adolescentes se ha convertido en una de las mayores preocupaciones sociales. Adicionalmente, Cicua, Méndez y Muñoz (2008), señalan que el consumo de alcohol en nuestro país, desde hace tiempo ha sido visto como una conducta aceptada socialmente, hecho que repercute de manera significativa no solo en el ámbito social y familiar, sino en la salud pública.

Entre tanto, los resultados de este estudio también arrojaron que el 2% de los participantes presentan un nivel perjudicial, lo que puede conllevar consecuencias para la salud física y mental, así como consecuencias sociales debido a los daños causados por el alcohol; es así que Martínez y Villar (2004), refieren en su investigación un estudio en el que el 31,5% de los estudiantes del primer año de secundaria reportaron el consumo de alcohol en las últimas dos semanas, y los motivos

para su uso varían, yendo desde la necesidad de ser aceptados por un grupo social, conducta aprendida de personas significativas hasta recurso para afrontar conflictos personales. Así mismo, Espada, Griffin, Botvin y Méndez (2003) refieren que algunos de los principales inconvenientes derivados del abuso de alcohol son problemas escolares, afectivos y legales, sexo ocasional, accidentes de tránsito e incluso consumo de otras drogas. En todo caso, por ser el consumo de alcohol una variable subjetiva y socialmente cuestionada, no se tendría claridad de la sinceridad en las respuestas y por tanto de su gravedad.

Por otro lado, para las variables consumo de alcohol e ideación suicida, no encontramos diferencias significativas, lo que coincide con el estudio realizado por Toro, Paniagua, González y Montoya (2009) en la investigación realizada con adolescentes escolarizados de colegios públicos de Medellín. En contraste, Fuentes et al., (2009) encontraron que un porcentaje mucho más elevado de sujetos adolescentes escolarizados de la ciudad de Manizales son dependientes del alcohol (39.2%), y a su vez este consumo se relaciona con el riesgo suicida. Al analizar la variable consumo de alcohol, es de resaltar que la gran mayoría de la población reportó un consumo moderado y que el 2% de los individuos participantes reportaron un nivel perjudicial, aspecto que, como es sabido, puede conllevar consecuencias para la salud física y mental, así como consecuencias sociales debido a los daños causados por el mismo (OMS).

A pesar de que los resultados de las relaciones entre estas dos últimas variables no son concluyentes, Evans et al. (2004) encuentran que hay una asociación entre el consumo de alcohol, el intento y la ideación suicida; especialmente con el alto consumo y con el consumo de bebidas con elevado contenido de licor; así mismo, Cardona y Hernández (2007) indican que en efecto el consumo de alcohol aumenta el riesgo suicida ya que el contacto con el organismo modifica sus funciones, y a su vez los estados de conciencia y el pensamiento; mientras que Toro et al. (2009) sugieren que el consumo de alcohol agrava los sentimientos depresivos y disminuye el autocontrol.

Con respecto a las cifras de consumo de alcohol y los estudios previos sobre la relación entre el consumo y la conducta suicida, proponemos retomar los planteamientos de Martínez y Villar (2004), quienes afirman que es necesario ejercer mayor seguimiento y vigilancia así como “reforzar el sentimiento de autoeficacia (confianza para rechazar)” y el manejo de la presión social para no caer en el consumo; adicionalmente, y tal como lo plantean Cabra et al., (2010), ya que los adolescentes y las adolescentes se encuentran en una etapa de la vida tan importante en su desarrollo personal, es necesario que se les preste un acompañamiento cercano, identificando la estructura y calidad de sus relaciones familiares, con el fin de establecer estrategias de comunicación efectiva y de resolución de problemas que les permita percibir un buen funcionamiento familiar; ya que como lo mencionamos, éste es un factor de protección para la conducta suicida, teniendo en cuenta que es un período de transición biopsicosocial que se caracteriza por modificaciones corporales y adaptación a nuevas estructuras psicológicas que llevan a la adultez (Silva, 2007).

Si bien los resultados de esta investigación no son concluyentes, proponemos que para futuras investigaciones relacionadas se profundice en el tema del consumo de alcohol, ya que la política Nacional para la reducción del consumo de sustancias psicoactivas y su impacto (Silva, 2007) plantea que el consumo de alcohol es un problema de alta relevancia social, que no solo afecta el desarrollo de la agenda del país sino su capital humano y social, identificando de manera más precisa los factores de riesgo y protección para el consumo en los adolescentes Tunjanos; ya que, como es sabido, Boyacá se encuentra en el tercer lugar por encima de la media nacional de ingesta de alcohol (Estudios Nacionales de Consumo de Sustancias Psicoactivas de Colombia-ENCSPC, 2013); así mismo, porque diferentes autores y autoras han reportado una relación entre el consumo y la ideación suicida (Evans, Hawton, Rodham & Deeks et al., 2004, Cardona & Hernández, 2007, Toro et al., 2009, y Fuentes et al., 2009). Al respecto, en Colombia es de resaltar que las políticas públicas pretenden orientar acciones en tres

ejes: prevención, mitigación y superación de los daños asociados al consumo de sustancias a través de la promoción de la salud, reduciendo las condiciones de vulnerabilidad de los ciudadanos y ciudadanas (Política Nacional de Reducción del Consumo de Sustancias Psicoactivas-PNRCSP, 2007).

Finalmente, y teniendo en cuenta las cifras de ideación suicida presentadas en este estudio, proponemos la generación de estrategias de prevención e intervención oportuna, tanto a nivel individual como familiar y social, con el fin de garantizar un acompañamiento integral por parte de personal capacitado en el proceso de formación de los individuos adolescentes de la ciudad de Tunja.

5. Conclusiones

Teniendo en cuenta que según los resultados encontramos que el 30% de los sujetos participantes se ubican en un nivel alto de ideación suicida (IS), siendo más alta la proporción en mujeres con respecto a los hombres, sugerimos continuar con el estudio de variables sociodemográficas que permitan mayor claridad en los resultados, con respecto a estudios previos.

Si bien encontramos que el 67% de las personas participantes refirieron tener un buen funcionamiento familiar, caracterizado por el desarrollo de sus integrantes, y el afrontamiento adecuado de los problemas relacionales y de crisis familiar, es importante profundizar sobre elementos tales como la influencia de los pares y del contexto social en general, como elementos de riesgo y/o protección en el fortalecimiento de las redes familiares.

Según la alta prevalencia de ideación suicida identificada en este estudio y su asociación con la disfuncionalidad familiar, proponemos continuar con otros estudios relacionados que permitan profundizar en aspectos asociados a la dinámica familiar, de tal manera que se pueda hacer un aporte en la generación de políticas públicas en pro del mejoramiento de la calidad de vida de las personas adolescentes y de sus familias.

Debido a que el presente estudio tuvo como limitante el número de variables

analizadas, sugerimos seguir profundizando en otros factores que puedan estar asociados a la ideación suicida, con el fin de generar o fortalecer los modelos explicativos de dicho fenómeno y avanzar en el proceso de generación de programas de prevención del riesgo y promoción de los factores protectores de la salud mental de los adolescentes y las adolescentes.

Si bien identificamos en la mayoría de los sujetos participantes un consumo moderado de alcohol, lo cual es de resaltar teniendo en cuenta su edad, esta variable no se asocia con la ideación suicida en dicha población, como se presenta en otros grupos etarios.

Lista de referencias

- Bailador, P., Viscardi, N. & Dajas, F. (1997). Desesperanza, conducta suicida y consumo de alcohol y drogas en adolescentes de Montevideo. *Revista Médica de Uruguay*, 13 (3), pp. 213-223.
- Cabra, O., Infante, D. & Sossa, F. (2010). El suicidio y los factores de riesgo asociados en niños y adolescentes. *Revista Médica Sanitas* 13 (2), pp. 28-35.
- Camacho, I. (2005). Factores psicosociales relacionados con el consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de secundaria. *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología*, 5 (1), pp. 41-56.
- Campo, G., Roa, J., Pérez, A., Salazar, O., Piragauta, C., López, L. & Ramírez, C. (2003). Intento de suicidio en niños menores de 14 años atendidos en el Hospital Universitario del Valle, Cali. *Colombia Medica*, 34 (1), pp. 9-16.
- Cardona, A. & Hernández, H. (2007). *Consumo de alcohol y otros psicoactivos en estudiantes universitarios y su relación con aspectos de la calidad de vida y factores psicosociales*. Tesis de pregrado. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Carvajal, G. & Caro, C. (2011). Ideación suicida en la adolescencia: Una explicación desde tres de sus variables asociadas en Bogotá, 2009. *Revista Colombia Médica*, 42 (2) (supl. 1), pp. 45-56.
- Ceballos, G., Suarez, Y., Suescún, J., Gamarra, M., González, K. & Sotelo, A. (2015). Ideación suicida, depresión y autoestima en adolescentes escolares de Santa Marta. *Revista Duazary*, 12 (1), pp. 15-22.
- Cicua, D., Meléndez, M. & Muñoz, L. (2008). Factores en el consumo de alcohol en adolescentes. *Pensamiento psicológico*, 4 (11), pp. 115-134.
- Córdova, M., Rosales, J., Guzmán, B. & Zúñiga, G. (2013). Características del estudiante con y sin ideación suicida del colegio de bachilleres de san Luis Potosí (México). *Revista Salud y Sociedad*, 4 (2), pp. 120-134.
- De Wilde, E. (2000). Adolescent suicidal behaviour: A general population perspective. En K. Hawton & K. van Heeringen (eds.) *The international handbook of suicide and attempted suicide*, (pp. 249-259). Chichester: John Wiley and Sons.
- Espada, J., Griffin, K., Botvin & Méndez, X. (2003). Adolescencia: Consumo de alcohol y otras drogas. *Papeles del psicólogo*, 23 (84), pp. 9-17.
- Evans, E., Hawton, K. & Rodham, K. (2004). Factors associated with suicidal phenomena in adolescents: A systematic review of population-based studies. *Clinical Psychology Review*, 24 (8), pp. 957-979.
- Evans, E., Hawton, K., Rodham, K & Deeks, J. (2004). The prevalence of suicidal phenomena in adolescents: A systematic review of population-based studies. *Suicide life threat Behavior*, 35 (3), pp. 239-250.
- Forero, L., Avendaño, M., Duarte, Z. & Campo, A. (2006). Consistencia interna y análisis de factores de la escala Apgar para evaluar el funcionamiento familiar en estudiantes de básica secundaria. *Revista Colombiana de psiquiatría*, 35 (1), pp. 23-29.
- Fuentes, M., González, A., Castaño, J., Hurtado, C., Ocampo, P., Páez, M. (...) Zuluaga, L. (2009). Riesgo suicida y factores relacionados en estudiantes de 6° a 11° grado en colegios de la ciudad de Manizales (Colombia). 2007-2008. *Archivos de Medicina*, 9 (2), pp. 110-122.

- García, M. & Calíope, C. (1998). Incidence and predictors of suicidal behaviors in a longitudinal sample of young adolescents. *Departamento de Medicina Legal. Facultad de Medicina Universidad de la República*, 37 (6), pp. 612-619.
- Gómez, C., Rodríguez, M., Bohórquez, A., Diazgranados, N., Ospina, M. & Fernández, C. (2002). Factores asociados al intento de suicidio en la población colombiana. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 31 (4), pp. 283-298.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2000). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGrawHill.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses-INMLCF (2013). *Forensis 2013. Datos para la vida*. Bogotá, D. C.: Panamericana.
- Martínez, G. & Villar, M. (2004). Estudio descriptivo del uso de drogas en adolescentes de educación media superior de la ciudad de Monterrey, Nueva León, México. *Revista Latinoamericana de Enfermería*, 12, pp. 391-397.
- Ministerio de Justicia de Colombia, Ministerio de Salud de Colombia & Observatorio de Drogas de Colombia (2013). *Estudio nacional de consumo de sustancias psicoactivas en Colombia (ENCSP)*. Recuperado de: http://www.unodc.org/documents/colombia/2014/Julio/Estudio_de_Consumo_UNODC.pdf
- Ministerio de Protección Social de Colombia-MPS (2005). *Encuesta sustancias psicoactivas*. Recuperado de: <http://www.minsalud.gov.co/paginas/default.aspx>
- Organización Mundial de la Salud-OMS (2001). *Cuestionario de Identificación de los Trastornos debidos al Consumo de Alcohol*. Recuperado de: http://www.who.int/substance_abuse/activities/en/AUDITmanualSpanish.pdf
- Organización Mundial de la Salud-OMS (2014). *Global status report on alcohol and health*. Recuperado de: <http://blogs.20minutos.es/el-nutricionista-de-la-general/2014/05/19/informe-oms-2014-consumo-de-alcohol-y-salud-en-el-mundo/>
- Organización Mundial de la Salud-OMS (2015). *Prevención del suicidio. Factores de riesgo*. Recuperado de: http://www.who.int/mental_health/prevention/es/
- Osman, A., Gutiérrez, P., Jiandani, J., Barrios, F., Linden, S. & Truelove, R. (2003). A preliminary validation of the positive and negative suicide ideation (Pansi) Inventory with normal adolescent samples. *Journal of Clinical Psychology*, 59, pp. 493-512.
- Paniagua, R., González, C. & Rueda, S. (2014). Orientación al suicidio en adolescentes en una zona de Medellín, Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 32 (3), pp. 314-321.
- Pérez, B., Rivera, L., Atienzo, E., de Castro, F., Leyva, A. & Chávez, R. (2010). Prevalencia y factores asociados a la ideación e intento suicida en adolescentes de educación media superior de la República mexicana. *Salud pública de México*, 52 (4), pp. 324-333.
- Pérez, I., Téllez, D., Vélez, A. & Ibáñez, M. (2012). Caracterización de factores asociados con comportamiento suicida en adolescentes estudiantes de octavo grado, en tres colegios bogotanos. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41 (1), pp. 26-47.
- Pérez, M., Vianchá, M., Martínez, L. & Salas, I. (2014). El maltrato familiar y su relación con la ideación suicida en adolescentes escolarizados de instituciones públicas y privadas de las ciudades de Tunja, Duitama y Sogamoso. *Psicogente*, 17 (31), pp. 80-92.
- Ramírez, M. & Andrade, D. (2005). La familia y los factores de riesgo relacionados con el consumo de alcohol y tabaco en los niños y adolescentes (Guayaquil, Ecuador). *Revista Latino-americana Enfermagem*, 13 (número especial), pp. 813-818.
- Sánchez, J., Villarreal, M., Musitu, G. & Martínez, B. (2010). Ideación suicida en adolescentes: Un análisis psicosocial. *Intervención psicosocial*, 19 (3), pp. 279-287. Doi:10.5093/in2010v19n3a8.
- Saunders, J., Aasland, O., Babor, T., De La Fuente J. & Grant, M. (1993). Development

- of the Alcohol Use Disorders Identification Test (Audit): WHO collaborative project on early detection of persons with harmful alcohol consumption-II. *Addiction*, 88, pp. 791-804.
- Silva, I. (2007). La adolescencia y su interrelación con el entorno. Madrid: Ministerio de sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de: <http://www.injuve.es/observatorio/familia-pareja-e-igualdad-de-genero/la-adolescencia-y-su-interrelacion-con-el-entorno>.
- Smilkstein, G. (1978). The family Apgar. A proposal for a family function test and its used for physicians. *The Journal of Family Practice*, 6 (6), pp. 1231-1239.
- Suárez, M. & Alcalá, M. (2014). Apgar familiar: Una herramienta para detectar disfunción familiar. *Revista Médica La Paz*, 20 (1), pp. 53-57.
- Toro, D., Paniagua, R., González, C. & Montoya, B. (2009). Caracterización de adolescentes escolarizados con riesgo de suicidio, Medellín, 2006. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 27 (3), pp. 302-308.
- Valencia, L. (2014). *Factores de riesgo y protección de ideación suicida en adolescentes de una institución educativa de Chiquinquirá*. Tesis de pregrado inédita. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Vargas, H. & Saavedra, J. (2012). Factores asociados a la conducta suicida en adolescentes. *Revista de Neuropsiquiatría*, 75 (1), pp. 19-28.
- Villalobos-Galvis, F. (2009a). Ideación suicida en jóvenes: Formulación y validación del modelo integrador explicativo en estudiantes de secundaria y superior. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada, España. Recuperado de: <http://hera.ugr.es/tesisugr/1805982x.pdf>
- Villalobos-Galvis, F. (2009b). Situación de la conducta suicida en estudiantes de colegios y universidades de San Juan de Pasto, Colombia. *Salud Mental*, 32 (2), pp. 165-171.

Referencia para citar este artículo: Nava-Preciado, J. M. & Ureña-Pajarito, J. H. (2017). Dominios y valoraciones sobre la felicidad en adolescentes de Guadalajara - México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 443-454.

Dominios y valoraciones sobre la felicidad en adolescentes de Guadalajara-México*

JOSÉ MARÍA NAVA-PRECIADO**
Profesor Universidad de Guadalajara, México.

JESÚS HERIBERTO UREÑA-PAJARITO***
Profesor Universidad de Guadalajara, México.

Artículo recibido en marzo 7 de 2016; artículo aceptado en junio 10 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** En el presente trabajo, abordamos las valoraciones de un grupo de sujetos adolescentes urbanos sobre lo que significa ser feliz en los micro-contextos de su vida cotidiana. Analizamos los dominios semánticos como resultado de la técnica listas libres, que es una modalidad de la entrevista estructurada; por esta razón, no es representativo en términos estadísticos. Se entrevistaron 264 jóvenes en la ciudad de Guadalajara, en México. Los resultados más relevantes señalan que los adolescentes identifican la felicidad con dominios relacionados con atributos personales, entre los que la salud es el más importante. Además, la vida feliz tiene como cimientos los afectos, principalmente de la familia, los amigos y las amigas. A pesar de su corta edad, estas personas jóvenes evalúan la felicidad con dominios suficientemente valiosos para cultivar una vida dichosa y duradera.

Palabras clave: Adolescencia, familia, salud, afectividad (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco). Felicidad (Tesauro Open).

Domains and assessments of happiness among adolescents from Guadalajara-Mexico.

• **Abstract (analytical):** The present study deals with the valuations that urban adolescents place on what it means to be happy or feel joyful in the micro contexts of their daily lives. The study analyzes semantic domains using the Freelisting technique, which is a form of structured interview. For this reason is not representative in statistical terms. The research was conducted in the city of Guadalajara, Mexico with the participation of 264 young people. The most relevant results show that adolescents identify happiness with domains related to personal attributes, with health being the most important. In addition, the young people stated that a happy life has affection as its foundation, mainly from family and friends. Despite their young age, the participants evaluated happiness with enough significant domains to cultivate a joyful and long lasting life.

* En este artículo de investigación científica y tecnológica presentamos una síntesis de los resultados de una investigación realizada entre el 15 de noviembre de 2013 y el 15 de junio de 2015, de la investigación "La percepción de la felicidad en los adolescentes: valoraciones desde el tener, el ser y el representar", dentro de la línea de investigación: "Adolescentes: mundo y vida" que se desarrolla dentro del Cuerpo Académico Epistemología y Axiología, auspiciada por el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara. Registro oficial de la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (Coordinación de Investigaciones) del 6 de octubre de 2014. Área de conocimiento: Otras Humanidades, sub-área filosofía.

** Doctor en educación. Profesor titular "C" del Departamento de Filosofía, Universidad de Guadalajara, miembro del SNI nivel I y responsable del Cuerpo Académico Epistemología y Axiología. Correo electrónico: jnava_preciado@yahoo.com.mx

*** Maestro en filosofía. Profesor investigador titular "A" miembro del Cuerpo Académico Epistemología y Axiología y responsable de la línea de investigación: Problemas epistemológicos y éticos. Correo electrónico: malos36@gmail.com



Key words: Adolescence, family, health, affectivity (Unesco Social Science Thesaurus). Happiness (Open Thesaurus).

Domínios e valorações sobre a felicidade em adolescentes de Guadalajara, no México

• **Resumo (analítico):** O presente trabalho aborda as valorações de um grupo de adolescentes urbanos sobre o que significa ser feliz nos microcontextos da vida cotidiana. O estudo analisa os domínios semânticos como resultado da técnica listas livres, uma modalidade da entrevista estruturada, por esta razão não é representativo em termos estatísticos. Foram entrevistados 264 jovens da cidade de Guadalajara, no México. Os resultados mais relevantes arrojam que os adolescentes identificam a felicidade com domínios relacionados a atributos pessoais, sendo a saúde o mais importante; além disso, a vida feliz tem como base os afetos, principalmente da família e dos amigos. Apesar da sua curta idade estes jovens avaliam a felicidade com domínios suficientemente valiosos como para cultivar uma vida longa e ditosa.

Palavras-chave: Jovem, avaliação, família, saúde, afetividade (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco). Felicidade (Thesaurus Open).

-1. Introducción. -2. Los criterios metodológicos. -3. Resultados. -4. Discusión. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

El ser humano históricamente se ha cuestionado si es feliz o infeliz; se ha preguntado sobre las razones que posee para calificar una vida de felicidad; ha indagado sobre los criterios que le permiten determinar en qué medida puede serlo. Ya en la antigüedad vemos plasmadas reflexiones en torno a esta temática. De manera general, los filósofos asociaban la felicidad al *modus vivendi* de las personas. Según Sócrates, los seres humanos deseamos siempre lo bueno, siendo la posesión de los bienes la que conduce a la felicidad: “Habíamos convenido -recordé- que si poseyésemos muchos bienes seríamos felices y dichosos” (Platón, 271a-307c - trad. en 1983, p. 280b). Si bien es cierto que todos los seres humanos deseamos ser felices con dicha posesión, como lo advierte Sócrates, no se refiere a bienes externos como la riqueza, sino a los bienes interiores del hombre, es decir, a la virtud y la sabiduría. Así, la persona logra ser feliz cuando recurre a la reflexión, al saber y a la bondad. En ese mismo sentido, para Platón la verdadera felicidad consistía en un estado mediante el cual el alma accede al encuentro con Dios, asociándola a un modo de vida donde el alma es prioritaria. Si ésta concentra las actividades superiores del intelecto, entonces la vida feliz es la que se dedica a la contemplación

(Brisson, 2011); mientras que para Aristóteles la felicidad es el más excelso de los bienes en el orden de la actividad humana; el estagirita llegó a considerarla como un fin en sí mismo.

Así, una de las posibles formas de evaluar una vida como feliz es estar satisfecho con lo logrado a lo largo de la existencia, misma que se compone de expectativas y satisfacciones, así como de la evaluación que hagamos de nuestras propias actuaciones. De esta manera, un sujeto adolescente puede evaluar cómo le ha ido en la vida, y partiendo de ello nos podría decir qué tan feliz es; esto es, el sentimiento de felicidad de un agente no se puede medir en momentos, dado su carácter fugaz. Por el contrario, determinar si una existencia es feliz implica que se evalúa después de hacer un balance de todas las cosas que ha tenido y disfrutado. Así, hablamos en más de un sentido de que su vida tiene algún tipo de significado (Singer, 1995). Además, como sostiene Aristóteles (trad. en 2012), la felicidad exige un suplemento de prosperidad que sólo puede medirse vitalmente. Como se observa, en la antigüedad los filósofos discutieron ampliamente este tema (Salazar & Arenas, 2016), y algunas de sus cavilaciones éticas siguen siendo relevantes en la actualidad tanto para el debate como para la vida cotidiana (Rojas, 2013). Sin embargo, hoy en día los principales estudios sobre la felicidad

no se dan necesariamente en la filosofía. Fundamentalmente, las investigaciones se pueden enmarcar en dos grandes discusiones: por un lado, se tienen los trabajos que abordan el tema desde la psicología cognitiva y, por el otro, se encuentran los estudios que correlacionan las cuentas nacionales del bienestar subjetivo con los niveles de felicidad de la sociedad (Diener, 2013). Estos últimos trabajos quizá son los más conocidos, debido a que recientemente algunos países¹ aplicaron encuestas a amplios sectores de la población con la finalidad de comparar los índices de bienestar a través de un índice de felicidad (Loewe, 2011). Como nos damos cuenta, la narrativa de la felicidad es fundamental; por eso cobra sentido preguntarse qué tan felices somos y cuáles son los dominios que abonan a su conquista. En el marco de estos acercamientos teóricos y empíricos llevamos a cabo la presente investigación, teniendo como propósito central reflexionar el tema con las gentes adolescentes. Es decir, buscamos hacer este trabajo encontrando una manera práctica de acercar la discusión con estos interlocutores e interlocutoras, con la intención de conocer más sus intereses y de explorar ciertas valoraciones acerca de su mundo, porque se encuentran en una edad que abiertamente presenta desafíos en la configuración de un proyecto de vida.

En este escrito, los referentes teóricos son las reflexiones que los grandes filósofos han expresado sobre el tema. Sabemos que lo han escudriñado con seriedad y profundidad, pero también se debe aceptar que no hay homogeneidad de criterio entre ellos. Sin embargo, a pesar de lo diverso y heterogéneo de sus teorías, se puede reconocer un pensamiento en común que sirve de punto de partida. Por esta razón, de antemano se descarta inclinarnos hacia un planteamiento filosófico particular, pues recuperamos lo conveniente de algunos de ellos para orientar y guiar la investigación. Desde luego que la felicidad es un tema complejo, como dice Marías (1989), porque tiene que ver con realidades que no son cosas y, al mismo tiempo, son elusivas; por ello se

podría cuestionar la posibilidad de llevar a cabo un estudio de este tipo. Sin embargo, como el mismo Marías sostiene, se debe buscar e indagar sobre el camino hacia la felicidad ya que nos es inherente como seres humanos. Además, es pertinente este tipo de estudios porque permiten conocer a qué se le da valor cuando se piensa en la felicidad (Rodríguez, 2015). Así pues, las preguntas de investigación son las siguientes: ¿Con qué dominios semánticos identifican los sujetos adolescentes la felicidad al poner en juego las valoraciones del tener, el ser y el representar? Para las personas adolescentes, ¿cuáles dominios son más relevantes para un proyecto de vida feliz?

2. Los criterios metodológicos

La investigación toma como eje central las valoraciones que los individuos adolescentes tienen sobre lo que significa ser feliz, o sentirse dichoso, en los micro-contextos de su vida cotidiana, los cuales están rodeados de muchas necesidades materiales creadas por la sociedad a la que pertenecen. El estudio, al privilegiar los dominios semánticos a través de listas libres, no se propone ser representativo en términos estadísticos; por sus objetivos se enmarca en un enfoque interpretativo debido a que las listas y las razones argumentativas de los agentes interlocutores, sobre la elección y los consensos de los dominios, se dotan de significados y se insertan en el contexto de las deliberaciones que se realizan acerca de la felicidad desde nuestro propio marco de comprensión. En este tipo de enfoques “El investigador hace preguntas más abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe, analiza y los convierte en temas que vincula y reconoce sus tendencias personales” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 8). El supuesto básico del que parte el presente trabajo radica en afirmar que las valoraciones de las adolescentes y los adolescentes acerca de la felicidad están relacionados con las formas de sentirse dichosos y de cómo les va *en* y *con* el mundo. Debemos reconocer, como dice Aristóteles (trad. en 2012), que la gente joven, por su propia naturaleza, no tiene experiencia suficiente en las acciones

1 En México, la Primera Encuesta Nacional sobre el Bienestar se realizó en el año 2012 por parte del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) y los resultados fueron publicados en el mes de noviembre de ese año.

de la vida; esto significa que las valoraciones de los entrevistados se ven limitadas por este sabio criterio aristotélico. Por tanto, lo anterior es una condición que no se deja de lado en este artículo.

Población objetivo. Realizamos la investigación con una muestra homogénea² de estudiantes del primer semestre de seis escuelas preparatorias de la Zona Metropolitana de Guadalajara (tabla 1), tomando como criterio que estuvieran representados los distintos subsistemas que ofrecen servicios educativos, y que por su propia estructura y organización cuentan con planes de estudios diferenciados. La edad promedio de los estudiantes y las estudiantes oscila entre 15 y 16 años. Las razones por las

cuales hicimos el estudio con personas de esta edad, son las siguientes: (1) en este período se observan importantes cambios actitudinales y éticos que determinan su visión de la realidad; (2) se encuentran en la plenitud de las adolescencias; (3) lo que se cultive en estos años es determinante para el logro de un plan de vida con futuro pleno; (4) están en la búsqueda de modelos éticos con los cuales identificarse. Los interlocutores e interlocutoras de estas edades son quienes aportan información relevante para los fines del estudio; por esta razón el muestreo tiene un carácter intencional, estrategia propia del paradigma cualitativo (Yuni & Urbano, 2014).

Tabla 1. Subsistemas educativos y escuelas preparatorias donde realizamos el estudio.

Subsistema educativo	Tipo de servicio	N° de estudiantes por grupo	Conformación del grupo
Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (Cobaej)	Público	46	Mixto
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco (Cecytej)	Público	38	Mixto
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep)	Público	39	Mixto
Sistema de Educación Media Superior Universidad de Guadalajara (Sems)	Público	42	Mixto
Universidad del Valle de Atemajac (Univa)	Privado	50	Mixto
Albergue “Villa de los Niños”	Asociación Civil (A. C.)	49	Hombres
Total		264	

Técnica. Concluimos que el listado libre era la técnica más pertinente para los objetivos del estudio. Listas libres es una técnica que pertenece propiamente a la antropología cognitiva (Romney, Weller & Batchelder, 1986), siendo una modalidad de la entrevista estructurada, porque plantea una serie de preguntas a los sujetos informantes sobre un dominio específico con la finalidad de encontrar consensos que

se manifiestan por el nivel de relevancia y el orden que le atribuyen a cada listado. Con base en esa técnica y nuestras reflexiones teóricas, la serie de preguntas giró sobre tres ejes que dan cuenta del tema de la felicidad: (1) lo que la persona tiene: dinero, trabajo, familia, amigos; (2) lo que la persona es: salud, belleza, inteligencia, jovialidad; (3) lo que la persona representa: fama, éxito, aceptación de los demás. En cada respuesta les pedimos a los sujetos investigados que profundizaran

² En la muestra homogénea se busca que los sujetos investigados tengan el mismo perfil o las mismas características.

en las razones de su elección, para contar con mayor información. Codificamos las respuestas a través del paquete Anthropic.

3. Resultados

La felicidad y sus dominios con los atributos de la persona. El sentimiento hacia sí mismo es fundamental para cualificar qué tanto se es feliz o desdichado. El sentirse feliz se relaciona con lo que uno mismo representa para sí. El listado que los individuos entrevistados mencionan con mayor relevancia para ser felices es *estar sano* (tabla 2). Sócrates decía que estar sano es una dicha. Tal idea se encuentra presente también en Schopenhauer (2008, p. 55) quien considera que la salud es el mayor de los bienes: “Con ella todo se convierte en manantial de placer; sin ella, por el contrario, no podríamos disfrutar de un bien exterior, de cualquier naturaleza que sea”. En realidad, cuando una persona está sana tiene lo fundamental para sentirse dichosa. Al analizar las respuestas de nuestros adolescentes encontramos que la mención *estar sano* presenta un nivel de significancia de .0871, mientras que el índice de prominencia es de 1.65. Entre las expresiones que utilizan los individuos entrevistados para referirse a la relevancia de la lista están las siguientes: “Un cuerpo sano, pues la salud, debemos agradecer por tenerla, es algo muy valioso y si nos ponemos a pensar, de ésta podemos desarrollar nuevas cosas; tener salud es tener capacidad para lograr cualquier cosa, para vivir, para sentir nuevas cosas, pues de ésta dependen las metas, las experiencias, la madurez, podemos lograr lo que queramos, lo demás son excusas. La salud es algo muy valioso y que no todos tenemos” (M); “Cuando estoy enfermo no soy feliz y cuando estoy sano es lo mejor, lo más importante de la vida es la vida misma” (H); “Porque si no estás sano no serías feliz y también porque estar sano es la puerta de todo lo demás” (H); “La salud es la base de la felicidad, una persona sana puede hacer lo que más le gusta de la forma que quiera y cuando quiera” (M)³.

Tabla 2. Felicidad y dominios relacionados con los atributos de la persona.

Mención identificada	Rango de prominencia	Correlación sobresaliente*
Estar sano o sana	1.65	0.871
Ser alegre	2.09	0.783
Ser inteligente	3.16	0.568
Ser joven	3.95	0.410
Tener buen físico	4.16	0.368

* La correlación sobresaliente indica el lugar de mención en el dominio.

Fuente: Elaboración propia.

La siguiente lista con mayor relevancia para ser feliz es *ser alegre*; el nivel de mención arroja una significancia de 0.783. Como se observa, es una significancia también muy alta. Sin lugar a dudas, la expresión alude al carácter de los agentes, a sus atributos personales que sirven de herramienta para hacer posible su encuentro con el mundo. Sobre el particular, Nussbaum (2004, p. 432) afirma lo siguiente: “Las excelencias más importantes del carácter residen, por así decirlo, en la persona; son estados de la persona”. Lo que Nussbaum sostiene es que el sentirse feliz se relaciona con lo que uno mismo representa para sí; eso queda claramente expresado a continuación: “Si tienes buena actitud toda tu vida será cómoda y mejor comunicada” (M); “La autoestima es el primer paso para estar bien, ser positivos, alegres, divertidos, contentos” (H); “Porque si eres alegre puedes hacer todo de buen modo” (M); “Por medio de la alegría y el lado positivo de todo, es más fácil aceptar las cosas que te matan. Por ello llegará la felicidad” (H); “Porque si eres alegre siempre le ves el lado bueno a las cosas” (M); “Cuando no somos alegres la vida se nos hace aburrida y cuando somos alegres se hace siempre feliz, aunque estemos enfermos” (H).

La felicidad y sus dominios con el tener. Aquí se enfatizan dos significados asociados al *tener*: a) la posesión de bienes materiales (calzado, alimento y casa, por ejemplo); y b) la posesión de bienes inmateriales, por ejemplo, *tener* relaciones, una familia, amistades, etc. Al respecto, la lista que ocupa el primer lugar de mención en la pregunta para ser feliz es *tener*

3 A lo largo del trabajo utilizamos la M para referirnos a la narrativa de las mujeres y H para el caso de los hombres.

familia (tabla 3). El índice de prominencia es de 1.20, con un nivel de significancia muy alto. Algunas expresiones ilustrativas son las siguientes: “Porque la familia es la base de todo, te apoya y te va a entender mejor que nadie” (M); “Es más importante tener a las personas que quieres y que jamás te cambiarán por cosas materiales. Es muy importante convivir con la familia” (M); “Es lo más importante, el crecer con los que te ven crecer” (H); “Se me ha sido asignada una familia, la cual gracias a ella es que hoy estoy aquí, vivo y agradecido por cada uno de ellos y por mí mismo” (H).

Tabla 3. Felicidad y dominios relacionados con el tener.

Mención identificada	Rango de prominencia	Correlación sobresaliente
Tener familia	1.20	0.961
Tener amigos y amigas	2.22	0.757
Tener dinero	3.19	0.563
Tener propiedades	3.89	0.423
Vivir con lujos	4.53	0.295

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, también hubo estudiantes que dijeron que tener amigos y amigas es lo más importante: “Los amigos son como tu familia porque saben más de ti” (M); “Porque es con las personas que te diviertes más y les puedes contar todo” (H); “Si no tienes familia así te quedes sin ella los amigos te ayudan” (H); “Ellos siempre están contigo no importa lo que pase te quieren como eres” (M); “Porque ellos te van a apoyar en las buenas y en las malas” (H).

La felicidad y sus dominios sobre lo que la persona representa para los demás. Como seres gregarios, la opinión de los otros también tiene peso al determinar si se es feliz o no. Al respecto, los resultados muestran que en el caso de nuestros interlocutores e interlocutoras encontramos que *ser reconocido por los amigos y amigas* es valorado como muy importante; el índice de prominencia es de 1.38 con un nivel de significancia de 0.924; ninguna otra mención tiene este peso (tabla 4). Tal relevancia

se manifiesta por medio de los siguientes enunciados: “Con ellos se convive mucho y es bueno saber que les importas” (M); “Es bueno que tus amigos conozcan de lo que eres capaz” (H); “Eso te va a dar seguridad de ti mismo, cuando tienes amigos que te reconocen” (M); “Es importante ser valorado por las virtudes y capacidades que tenemos” (H); “Creo que te da gusto que un amigo te reconozca por ser alguien bueno” (M); “Cuando hacemos algo bueno, los amigos siempre nos admiran y quieren seguir tu ejemplo y te sientes feliz” (H).

Tabla 4. Felicidad y dominios relacionados sobre lo que la persona representa para los demás.

Mención identificada	Rango de prominencia	Correlación sobresaliente
Ser reconocido por los amigos y amigas	1.38	0.924
Recibir aplausos	2.41	0.718
Tener fama	3.04	0.591
Tener poder sobre los demás	4.08	0.385
Tener cargos políticos	4.10	0.380

Fuente: Elaboración propia.

En un menor porcentaje, hubo estudiantes que basan la felicidad en menciones como *ser famoso o famosa y recibir aplausos* que, en sentido estricto, pudieran ser expresiones que se refieren a lo mismo: se busca que los demás nos reconozcan. Los comentarios sobre *ser famoso o famosa* giran en alocuciones como: “Sería reconocida por todos, significa que sería importante y cambiar algo” (M); “A las personas nos gusta ser reconocida por todos” (H); “Ser famoso hoy en día es algo grande es como ser popular donde sea” (H). En cuanto a *recibir aplausos* algunas expresiones ilustrativas se escriben a continuación: “Pues no sé, señal de que estoy haciendo bien las cosas XD” (M); “Recibir aplausos me motiva para hacer las cosas” (H); “Te sentirás bien por lo que has hecho o dicho al igual cuando ayudas a una persona le das las gracias” (M).

La felicidad y la infelicidad en el yo proyectivo de los adolescentes. Marías (1989, p. 20) afirma que la: “Felicidad es mi felicidad, no solo en el sentido de que tiene que poseer un carácter individual, particular, diferenciado, sino sobre todo en que tiene que tener conexión con el quién proyectivo que es cada uno de nosotros.” La pertinencia de esta cita, pensando en que había que particularizar más las preguntas para referirlas a ellos mismos, llevó a cuestionarlos sobre qué los hace felices o infelices. Así, desde su yo proyectivo lo que más los hace felices es el hecho de *tener una familia*. El nivel de mención arroja una significancia de 0.926, seguido de la mención *estar sano* que, a su vez, presenta un nivel de 0.763 (tabla 5). Sobre la mención en este dominio se agrupan expresiones como las siguientes: “La familia te apoya en las buenas y en las malas y nunca te dejarán solo y pues, tener familia es un gran privilegio” (M); “Es la raíz de la vida” (H); “Porque la familia te ama y te dan lo que necesitas” (M); “Al momento de convivir con mi familia siento el apoyo y aprecio de todos lo que me hacen estar muy feliz” (H); “Para mí son lo más importante, son el único apoyo que tengo y gracias a ellos disfruto lo bueno de la vida, soy feliz y aprendo de su ejemplo” (M); “Mi familia me ha enseñado al paso de los años la vida de la mejor manera, aceptando mis aciertos y aceptando mis errores, y aunque vivir no siempre es estar feliz, siempre hay un motivo para poder levantarse” (M).

En relación con la mención *estar sano* se encuentran expresiones como las siguientes: “Si no estás sano no puedes disfrutar de nada ni de tu familia o de tus amigos menos” (M); “Si no estuviera sano me impediría todo lo demás porque si tuviera alguna enfermedad no iría a la escuela, no tendría amigos, no disfrutaría la vida” (H); “Porque es lo importante para poder hacer todo lo que quiera y poder ser feliz” (M); “Si no estás sano ni tú ni la familia son felices, la familia por tu dolor o enfermedad y tú porque ves a tu familia triste por tu enfermedad” (H); “Hago lo que me gusta, estoy feliz y de buen humor y no me siento agotado” (H).

Tabla 5. Dominios que hacen fel es a los individuos adolescentes.

Mención identificada	Rango de prominencia	Correlación sobresaliente
Tener familia	1.74	0.926
Estar sano o sana	3.37	0.763
Convivir con amigos y amigas	4.28	0.672
Disfrutar lo bueno de la vida	5.00	0.600
Poder ir a la escuela	5.09	0.591
Sacar buenas calificaciones	5.65	0.535
Ser apreciado por mis compañeros y compañeras	6.37	0.463
Tener tiempo libre	7.28	0.372
Tener buen físico	7.81	0.319
Tener dinero para comprar lo que quiero	8.42	0.258

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes y las estudiantes identifican la infelicidad, principalmente, con las menciones *no tener familia* y *estar enfermo o enferma*. En el primer caso se encuentra un índice de significancia de 0.836, con una medida de prominencia de 2.64, mientras que en el segundo se observa una significancia de 0.693 con un índice de prominencia de 4.07 (tabla 6). Entre algunas expresiones que permiten ejemplificar el primer dominio resaltan las siguientes: “Necesito de ellos o más bien ellos son un complemento en mi vida que me ayudan a seguir adelante” (M); “Caería en depresión y no sabría qué hacer, caería en vicios o en drogas” (H); “Sería una persona triste y amargada, porque no habría nadie a mi lado” (M); “Porque no tendría consejos ni apoyo para poder enfrentar la vida” (H); “Aunque muchas personas no tienen una, yo corrí con la suerte de crecer con una y es lo más importante para mí en la vida” (M); “Sin tu familia, no podrás recibir apoyo, convivir con ellos, y tener su amor” (H); “Nuestra familia es la base de nuestra vida, el ejemplo, las primeras personas que te brindan amor y felicidad” (M).

Tabla 6. Dominios que hacen infelices a los individuos adolescentes.

Mención identificada	Rango de prominencia	Correlación sobresaliente
No tener familia	2.64	0.836
Estar enfermo o enferma	4.07	0.693
No tener amigos ni amigas	4.27	0.673
Los problemas entre mis padres	5.02	0.528
Sacar malas calificaciones	5.61	0.539
No poder ir a la escuela	5.90	0.510
Sufrir bullying	6.08	0.492
No tener dinero	6.51	0.449
No tener tiempo libre	6.94	0.406
Estar feo o fea	7.97	0.303

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

A partir de las propias experiencias de nuestros sujetos adolescentes, se puede constatar cómo se valora el sentido de la felicidad; observamos que está en relación con las formas de verse, de sentirse y actuar con el mundo, tal como ellos y ellas lo han expresado. Esta primera reflexión lleva a sostener que el cultivo de la felicidad requiere de una tenaz persistencia para edificarla sobre bases sólidas a lo largo de sus biografías. De antemano se sabe que es una mezcla de experiencias felicitarias y de momentos de desventura; no puede ser de otra manera. Sin embargo, cada etapa de la vida está marcada por esas experiencias que definen las trayectorias vitales, esto es, el modo de ser feliz. Todos los seres humanos experimentamos la felicidad, algunos quizás más que otros. Esto tiene que ver con una serie de atributos relacionados con el ser de los agentes, de los cuales dos son centrales, según la posición de los individuos entrevistados: la salud y el carácter. En términos generales, no se puede poner en duda el valor de estos dominios por lo que representan en la vida de cualquier persona. Estar sano o sana es un atributo altamente valorado por ellos y ellas; lo reconocen como

algo fundamental en la consecución de la felicidad, entre otras razones porque: “La salud es un bien completo y perfecto porque no requiere otro bien para ser objeto del deseo” (Zagal, 2013, p. 86). Esta idea de Zagal tiene una implicación práctica, porque la felicidad transcurre de manera paralela a nuestra salud física y mental. Para encontrarle sentido a la existencia, nuestros adolescentes demandan estar sanos. Esto significa que si lo están, muchas otras acciones y metas en su vida se pueden trazar. La salud es un agradable proceso físico y psíquico que los hace sentirse libres, plenos y alegres. Como los interlocutores e interlocutoras lo expresan, se trata de *la puerta a todo lo demás*. Pero además, estar sano afecta en su totalidad la vida de las personas, dado que encontrarse libre de cualquier enfermedad, o sanar si se padece, es condición para llevar a cabo cualquier actividad. Es por ello que se puede afirmar que la salud no es un asunto trivial, como se puede pensar, sino que constituye la principal fortaleza de un sujeto adolescente: insertarse en el mundo y trazarse un plan de vida, no sólo para el presente inmediato sino con la mirada puesta en el porvenir, implica estar sano o sana. De este modo, la salud posibilita sentir y apasionarse por las tareas que cotidianamente le dan sentido a cada momento de su existencia. Estar sano o sana, siguiendo la narrativa de nuestros adolescentes, permite experimentar las cosas del mundo, de las cuales no nos podemos sustraer en el diario vivir porque, precisamente, son ellas las que abonan al proyecto de un mundo feliz. Es así que la salud se convierte en el principal atributo que cualquier ser humano puede tener como algo valioso en sí mismo. Contar con salud, permite compartir nuestra felicidad con los demás y con las cosas del mundo. Un pobre sano es más feliz que un rey enfermo, como bien dice Schopenhauer (2008). Las experiencias felicitarias, o la ausencia de ellas, dejan huella en nuestra biografía y van configurando nuestro carácter, ese peculiar modo de ser y estar *con* y *en* el mundo. En ese sentido, es común escuchar expresiones como: *tiene buen humor, siempre está contenta, eres pesimista*, mismas que cuales refieren precisamente a ese modo de ser. Como lo valoran los estudiantes y las estudiantes, la

felicidad depende en cierto modo de nuestro carácter; *ser alegre* es manifestar el optimismo por las experiencias que se disfrutan día tras día. Esto permite afirmar, con cierta propiedad, que el tipo de carácter es una *conditio* favorable o desfavorable para que las personas adolescentes conquisten la felicidad. En muchas ocasiones ese núcleo subyacente de buen carácter, como arguye Nussbaum (2004), hace ver las cosas con más serenidad y permite estar en condiciones de hacer frente a lo adverso. *Ser alegre* es vivir las cosas de la vida cotidiana con cierta intensidad, con una mirada de mesura y cordialidad con el mundo; por esta razón se vuelve un aprendizaje del diario vivir con sus atractivos y sinsabores, en algún sentido: “Un soplo de alegría llena de luz una jornada que hasta entonces no era ni buena ni mala, pero que de pronto se tiñe de un color especial” (Bruckner, 2008, p. 117). Es verdad que la alegría anima a no caer en la desesperación cuando las expectativas no coinciden con las vivencias. Dicho en otras palabras: la actitud hacia el mundo nace de un proyecto acompañado de optimismo. Sin embargo, conviene aclarar que la alegría debe ser cultivada en un entorno afectuoso, porque una adolescente o un adolescente no pueden estar sometidos a condiciones familiares o escolares adversas en la formación del buen carácter; éste se construye, sin duda, en un entorno apropiado. La importancia del carácter es tal, que permite, en primera instancia, concebir al mundo en el que se vive. Así, según nuestro parámetro, se puede ver el mundo de determinado color, esto es, se torna aburrido o interesante. El carácter en estos sujetos adolescentes, por tanto, es determinante para ver qué tan agradables o desagradables son sus semejantes y las cosas; eso es primordial porque, como lo postula Schopenhauer (2008), la concepción del mundo reside en nuestro interior. Lo que brinda nuestro carácter es tan fundamental que en muchas ocasiones se llega a identificar que de él depende la felicidad. Cuando se enfrentan con optimismo los sucesos del mundo se hace porque somos felices y viceversa, por esta razón se llega a esgrimir que: “... la felicidad también depende de aquello que podríamos identificar en general como alegría” (Foot, 2002, p. 153). Sin embargo, la felicidad no se puede alcanzar

de una sola manera en cualquier adolescente; podrán tener salud, ser de carácter jovial y ser inteligentes, pero estos atributos no son suficientes para que aquella se despliegue. La vida feliz, desde las valoraciones del tener, tiene como cimiento los afectos, siendo éstos centrales para evaluar qué tan dichoso se es. El cariño y la amistad que reciben y dan a los demás determina su vida venturosa: “La felicidad básica depende sobre todo de lo que podríamos llamar un interés amistoso por las personas y las cosas” (Russell, 2003, p. 94). Sin duda, y la experiencia mundana lo dice, en cualquier caso nuestro interés por las personas se centra fundamentalmente en el afecto. El sentir afecto de los demás y corresponder a él se traduce en un ingrediente de felicidad. Como se constata, nada hay tan grato para un individuo adolescente como el amor de la familia y la amistad de los amigos y amigas; cuando se experimentan esos lazos afectivos se disfruta de la vida, pero además por el placer que despiertan dignifican y fortalecen su carácter. ¿Qué esperan los sujetos adolescentes de la familia? Para ellos la familia tiene una doble valoración: como algo especial en el presente que protege y ayuda tanto emocional como intelectualmente; pero también como algo que brinda seguridad para proyectar el futuro, porque siempre estará ahí para servir de ancla en la conquista de la felicidad. Sin embargo, es pertinente señalar que la familia también puede malograr la felicidad. Una relación familiar conflictiva contribuye al deterioro de su alegría. Así, estas personas adolescentes van aprendiendo que la felicidad se vive conforme se encuentran condiciones felicitarias afectivas, siendo la familia un elemento básico de ello: “... el amor de los padres es aún más poderoso, pero en los mejores casos el sentimiento parental es consecuencia del amor entre los padres” (Russell, 2003, p. 27). Siguiendo a Russell, se puede argumentar que el amor de los padres y madres, y el amor entre ellos, es uno de los sentimientos más poderosos en la conquista de la felicidad, sobre todo en la infancia y la adolescencia.

El otro lazo afectivo es la amistad. La relación con los pares atraviesa su modo de actuar y esa experiencia se acompaña del reconocimiento de

los compañeros y compañeras, de su aprecio y de su apoyo: “Sin amigos nadie escogería vivir, aunque tuviese los bienes restantes. Los ricos mismos, y las personas constituidas en mando y dignidad, parecen más que todo tener necesidad de amigos” (Aristóteles, 1094a - trad. en 2012, p. 182). Los compañeros y compañeras juegan un papel fundamental en las experiencias felicitarias. Alrededor de ellos y ellas, de algún modo, los estudiantes y las estudiantes basan su felicidad, saben que no pueden tener una vida plena si pierden de vista a los demás: “El secreto de la felicidad es este: que tus intereses sean lo más amplios posible y que tus reacciones a las cosas y personas que te interesan sean, en la medida de lo posible, amistosas y no hostiles” (Russell, 2003, p. 95). Dada la fragilidad de la vida, nuestra felicidad pende de las personas que tenemos, que amamos y estimamos; en este caso concreto, de los amigos y amigas. La amistad, como se infiere de la postura de nuestros sujetos interlocutores, es algo necesaria, pero no sólo eso sino también, como dice Aristóteles (1094a - trad. en 2012), es algo hermoso en la vida del ser humano. Los lazos afectuosos con los amigos y amigas constituyen, como se ha visto, uno de los bienes exteriores más preciados por estos individuos adolescentes. Con los amigos y amigas se llega a establecer lazos de afinidad en ocasiones muy profundos porque, por un lado, complementan lo que en lo individual no pueden tener y, por otro lado, favorecen la configuración de su propia personalidad; es decir, se da un afecto recíproco donde el vínculo de amistad se establece por lo que es cada uno de los amigos y amigas. En este orden de ideas debemos aclarar algo que es esencial, y lo hacemos a partir de las reflexiones que Aristóteles (1094a - 2012) hace sobre el tipo de amistad que cultivan las personas jóvenes. A esta edad, dice el filósofo, la amistad se da preferentemente por la búsqueda de placer, esto es, por los momentos agradables que un amigo o amiga nos hace pasar: “La amistad de los jóvenes parece tener por motivo el placer. Los jóvenes, en efecto, viven por la pasión, y van sobre todo tras lo placentero para ellos y lo presente; pero mudándose de edad, otros deleites sobrevienen” (Aristóteles, 1094a - trad. en 2012, p. 186). Con base en esto es importante

acotar que el compañerismo en la escuela no necesariamente constituye la amistad por excelencia, pero sí viene a ser una forma de cultivar y disfrutar cotidianamente la compañía de los pares y, al ser así, se convierte en un vector importante en la consecución diaria de su felicidad. En síntesis, se puede argumentar que nuestros adolescentes tienen su propia forma de apreciar el valor de la amistad, pero justamente este tipo de valoración permite darnos cuenta cuánto vale como fuente de una vida plena.

Seguidamente, es importante analizar que la felicidad también tiene relación con lo que una persona representa para los demás, aunque en nuestros estudiantes este dominio no cuenta con el peso suficiente en su vida. En esta edad, como se observa, no tiene mucho sentido lo que representa tener fama o poder. La admiración pública como necesidad de la vanidad individual -idea postulada por Arendt (1991)-, no es relevante en nuestros sujetos interlocutores. Lo importante, en todo caso, como ellos lo expresan, es contar con el reconocimiento de los amigos y amigas, lo cual nos vuelve a remitir a la importancia de la amistad. Lo que piensan los demás se cierra al círculo de los amigos y amigas. Por tanto, el argumento de que la felicidad también se basa en la consecución de fama y poder no tiene fuerza en los juicios adolescentes. Esta valoración se puede deber, quizás, a la transparencia de su corta vida. La lección a promover en todo caso, es que nuestros individuos adolescentes deben aprender a valorarse a sí mismos y no hacerlo desde la mirada de los demás. Creemos que ellas y ellos ubican de manera precisa que un plan de una vida feliz se afianza en los atributos personales, en lo que tienen y en lo que son, así como en la posesión de los afectos. El poder sobre los demás, los aplausos y los cargos políticos, en los cuales reside en muchas ocasiones la felicidad, no pueden reemplazar tan fácilmente los argumentos esgrimidos en favor de la felicidad. Una cita de Aristóteles (1094a - trad. en 2012, p. 6) es pertinente para sintetizar esta reflexión:

El honor, sin embargo, parece ser un bien harto superficial para ser el que buscamos nosotros, pues manifiestamente está más en quien da la honra que en el que

la recibe, en tanto que, según podemos presentir desde ahora, el verdadero bien debe ser algo propio y difícil de arrancar de su sujeto.

5. Conclusiones

Después de analizar las valoraciones de las personas adolescentes, podemos concluir que existe el consenso de que estar sano, ser alegres, tener familia y amigos y amigas son bienes deseables en sí mismos para tener una vida feliz, y son fuente determinante de experiencias privilegiadas. Pero además, conviene subrayar que cuando se valora de ese modo es una garantía de que la felicidad es compartida. Es preciso recordar que de la lista de dominios que ellas y ellos mencionaron, todos tienen algún sentido en su vida dichosa, pero no todos tienen el mismo énfasis ni la misma intensidad. ¿Cuáles son las razones de ello? Una clasificación de Aristóteles (trad. en 2012) puede ser útil en este razonamiento final. El filósofo clasifica los bienes en tres tipos: exteriores, del alma y del cuerpo. Los del alma son los bienes de máxima propiedad porque se vinculan con el estado interno del ser humano. De esta forma, cuando los estudiantes se representan la felicidad relacionada con la vida afectiva, podemos descubrir que le atribuyen valor a los bienes que satisfacen una necesidad interna relacionada con el afecto. Principalmente son las relaciones con los demás, las maneras de tratarse unos a otros, los que fundamentan los fines de la vida (Berlin, 2009, p. 3). Los bienes exteriores o materiales que constituyen solo una parte complementaria en las trayectorias de las personas, son valorados como menos necesarios en la calificación de una vida dichosa.

Los resultados también explican que las valoraciones acerca de la felicidad se comprenden en cierto modo por los límites históricos y personales en los cuales se encuentran los agentes, esto es, por su contexto; lo que significa que la vida feliz no solo es un asunto meramente conceptual como bien lo establece Domingo (1994), sino que está anclada al mundo cotidiano. Esta reflexión es importante, porque nos invita a pensar en las condiciones materiales, educativas y de esparcimiento

deseables para cultivarla no solamente en este sector de la población, sino también en edades como la infancia y la juventud. En cada etapa de la vida, suponiéndolas diversas y distintas, la felicidad tiene sus propias formas de instalarse; por ello se puede afirmar que tiene su particular modo de ser en la adolescencia: se emplaza con sus propios encuentros y desenlaces. En modo alguno se puede pensar que al ser así, la felicidad sea vista por ellos como algo superficial; por el contrario, está relacionada con su desarrollo pleno. Por estas razones, la aspiración a la felicidad, en estos momentos en que están construyendo su plan de vida, no debe ser considerada un ideal lejano y abstracto; por el contrario, los encuentros con los sujetos entrevistados ilustran que esto es posible, y la escuela y la familia pueden ser importantes promotoras en su consecución.

En *stricto sensu*, se podría objetar que se puede enseñar a las personas adolescentes a ser felices, lo cual tendría sentido pues su encuentro está en el diario vivir, experimentándose de manera íntima y personal; pero sí se puede decir que para vivirla deben aprender a conquistarla para que se instale justificada y permanentemente. Esta es sin duda una pretensión que se puede impulsar en nuestros adolescentes. Ellas y ellos deben aprender a estar en la vida sin excesos, siempre con la mirada puesta en los demás y en las cosas que los rodean; de ahí la importancia de hacer las mediaciones necesarias de temas tan cruciales como éstos, justo en la edad en que se encuentran nuestros interlocutores e interlocutoras. De esta idea podemos inferir que el modo de ser, desde la niñez y la adolescencia, marca el carácter de las personas; por eso la importancia de promover en ellas su merecimiento. Finalmente, podemos destacar que las valoraciones de los individuos entrevistados acerca de los principales dominios sobre la felicidad no presentan diferencias significativas entre los géneros, ni el tipo de establecimiento educativo condicionó la valoración obtenida; esto quiere decir que a pesar de su corta edad y del contexto urbano, los sujetos adolescentes consultados tienen un consenso sobre lo que entraña el significado de la felicidad. Esto no significa que hemos llegado a conclusiones determinantes, más

bien los resultados invitan a pensar en la pertinencia de una muestra más amplia de población, considerando no solo los individuos adolescentes insertos en el sistema educativo, sino aquellos grupos que, en nuestro medio social, por diversas razones no están en la escuela.

Lista de referencias

- Arendt, H. (1991). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles (1094a - trad. en 2012). *Ética Nicomaquea*. 3ª ed. México, D. F.: Unam.
- Berlin, I. (2009). *El estudio adecuado de la humanidad. Antología de ensayos*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Brisson, L. (2011). La felicidad según Platón y la tradición platónica. Ser feliz es asimilable al dios. En C. Trueba (coord.) *La Felicidad*, (pp. 23-31). México, D. F.: UAM, Siglo XXI.
- Bruckner, P. (2008). *La euforia perpetua*. México, D. F.: Tusquets.
- Diener, E. (2013). ¿Por qué las sociedades necesitan la felicidad y cuentas nacionales de bienestar? En F. Manzanilla (dir.) *2012 Ranking de la felicidad en México*, (pp. 14-31). México, D. F.: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Domingo, A. (1994). Felicidad. En A. Cortina (dir.) *10 palabras claves en ética*, (pp. 101-153). Navarra: Verbo Divino.
- Foot, P. (2002). *Bondad Natural. Una visión naturalista de la ética*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Loewe, D. (2011). La felicidad y el bienestar subjetivo. En C. Trueba (coord.) *La Felicidad*, (pp. 362-388). México, D. F.: Universidad Autónoma de México, Siglo XXI.
- Marías, J. (1989). *La felicidad humana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nussbaum, M. (2004). *La fragilidad del bien*. Madrid: La balsa de la Medusa.
- Platón (271a-307c - trad. en 1983). *Diálogos. Eutidemo*. Madrid: Gredos.
- Rodríguez, M. J. (2015). Representación social de la noción de felicidad en estudiantes y profesionales de educación y salud de Chile e Italia. *Universitas Psychologica* 14 (1), 15-29. Doi: 10.11144/Javeriana.upsy141.rsnf.
- Rojas, M. (2013). Hacia una sociedad más feliz. En F. Manzanilla (dir.) *2012, Rankig de felicidad en México*, (pp. 222-238). México, D. F.: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Romney, A. K., Weller, S. C. & Batchelder, W. H. (1986). Culture as consensus. A theory of culture and informant accuracy. *American Anthropologist* 81 (2), pp. 313-338.
- Russell, B. (2003). *La conquista de la felicidad*. Barcelona: De Bolsillo.
- Salazar, J. J. & Arenas, L. (2016). Un modelo económico de felicidad y su evidencia en México. *Estudios Sociales: Revista de investigación científica*, 47 (24), pp. 3-31.
- Schopenhauer, A. (2008). *El arte del buen vivir*. Madrid: Edaf.
- Singer, P. (1995). *Ética práctica*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yuni, J. A. & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar*. Buenos Aires: Brujas.
- Zagal, H. (2013). *Felicidad, placer y virtud. La vida buena según Aristóteles*. México, D. F.: Ariel.

Referencia para citar este artículo: Molina, M. F., Raimundi, M. J. & Gimenez, M. (2017). Los posibles sí mismos de los adolescentes de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), pp. 455-470.

Los posibles sí mismos de los adolescentes de Buenos Aires*

MARÍA FERNANDA MOLINA**

Becaria Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina.

MARÍA JULIA RAIMUNDI***

Becaria Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina.

MARIEL GIMENEZ****

Especialista en evaluación psicológica-Investigadora en formación UBACyT, Argentina.

Artículo recibido en octubre 1 de 2015; artículo aceptado en febrero 9 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** El objetivo de este trabajo fue explorar y describir los posibles sí mismos (PSs) de un grupo de adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires (C.A.B.A.). Participaron de este estudio 72 adolescentes (69.4% mujeres) de una escuela privada de la C.A.B.A. ($M = 15.04$; $DE = 1.56$). Los adolescentes respondieron un cuestionario de preguntas abiertas en el que se les pidió que realicen un listado de sus PSs cuando terminen el secundario. Se realizó un análisis de contenido temático de las respuestas y un conteo de frecuencias de las categorías. Los adolescentes generaron PSs en cinco grandes áreas: personal, académico/ocupacional, física, social, y de satisfacción y logros. El área más prevalente es la académico/ocupacional. La mayoría de los adolescentes generaron PSs en una o dos áreas.

Palabras clave: autoconcepto, adolescencia, investigación cualitativa, adolescentes en Buenos Aires (PsychInfo Thesaurus).

The possible selves of adolescents from Buenos Aires

• **Abstract (analytical):** The aim of this study is to explore and describe the possible selves (PSs) of a group of teenagers from the City of Buenos Aires (C.A.B.A.). Participants were 72 adolescents (69.4% female) from a private school in C.A.B.A. ($M = 15.04$; $SD = 1.56$). Adolescents completed

* Este artículo de investigación científica y tecnológica (Área: Psicología / Sub-área: Psicología -incluye relaciones hombre-máquina) presenta resultados finales del proyecto de investigación "La visión del sí mismo en el futuro: Su relación con el autoconcepto actual y la percepción del funcionamiento familiar en la adolescencia", financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Res. N° 4823/13, inició en abril de 2014 y finalizó en marzo de 2016) y por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (Proyecto UBACyT 20020130100434. Directora: Dra. Vanina Schmidt. Co-directora: Dra. Nora Leibovich de Figueroa). Estudio descriptivo-correlacional con diseño transversal.

Agradecimientos: Se agradece a los alumnos, docentes, y autoridades de la escuela en la que se realizó el estudio, su colaboración en este proyecto de investigación.

** Dra en Psicología. Becaria postdoctoral de Conicet. Filiación institucional: Conicet-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. UBA-Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: fernandamolina@psi.uba.ar

*** Dra en Psicología. Becaria postdoctoral de Conicet. Filiación institucional: Conicet-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. UBA-Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: jraimundi@psi.uba.ar

**** Lic en Psicología. Filiación institucional: UBA-Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: mariel.y.gimenez@gmail.com



a questionnaire with open-ended questions in which adolescents were asked to make a list of their PSs when they finish high school. Thematic content analysis of responses and frequency counts of categories was conducted. Teens generated PSs in five major areas: academic/occupational, physical, social, and satisfaction and achievements. The most prevalent area is the academic/occupational. Most teenagers generated PSs in one or two areas.

Key words: Self-concept, adolescents, qualitative research, adolescents in Buenos Aires (PsychInfo Thesaurus).

Os possíveis si mesmos de adolescentes de Buenos Aires

• **Resumo (analítico):** O objetivo deste estudo foi explorar e descrever os possíveis si mesmos (PSS) de um grupo de adolescentes da Cidade de Buenos Aires (Caba). Este estudo envolveu 72 adolescentes (69.4% mulheres) de uma escola particular da Caba ($M = 15.04$, $DP = 1.56$). Os adolescentes responderam a um questionário de perguntas abertas, que foram convidados a fazer uma lista de seu PSs quando terminem o ensino médio. Análise de conteúdo temática das respostas e uma frequência de contagem das categorias foi realizada. Os adolescentes geraram PSs em cinco grandes áreas: acadêmica / profissional, físico, social, e pessoal de satisfação e realizações. A área mais prevalente é o acadêmico / profissional. A maioria dos adolescentes geraram PSs em uma ou duas áreas.

Palavras-chave: Auto-conceito, adolescência, pesquisa qualitativa, adolescentes em Buenos Aires (PsychInfo Thesaurus).

-1. Introducción. -2. Método. -3. Resultados. -4. Discusión. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

La formación de la identidad es una de las tareas centrales que deben enfrentar los adolescentes. En esta etapa vital se crea el sí mismo en el que uno se podría convertir (Erikson, 1968) y el autoconcepto sufre importantes modificaciones (Harter & Bukowski, 2012). En la adolescencia temprana, los jóvenes empiezan a usar descripciones más abstractas, pudiendo integrar diferentes perspectivas del sí mismo: cómo son, cómo fueron, cómo quieren ser, y cómo se presentan al mundo. De esta forma, la representación del sí mismo enfocada en el pasado y el futuro, evoluciona (Oyserman, 2001).

Es por esto que el estudio de los posibles sí mismos (PSs) es de particular importancia en esta etapa vital. Éstos constituyen el autoconocimiento que hace referencia al propio potencial y al futuro posible (Markus & Nurius, 1986). Son los componentes multifacéticos del autoconcepto que se encuentran proyectados

hacia el futuro (Oyserman & Fryberg, 2006). Los PSs no son simples metas o aspiraciones. Es necesario que haya una representación de uno mismo siendo agente en esa situación, estando en dicho escenario, experimentándolo desde el interior (Erikson, 2007). Los PSs pueden ser más o menos realistas, pueden ser deseados o temidos, y percibidos como alcanzables o evitables (Markus & Nurius, 1986, Oyserman & Fryberg, 2006).

Para Markus y Nurius (1986) los PSs proveen un nexo entre el autoconcepto actual y la motivación ya que brindan la energía y los medios para alcanzar las metas, permiten desarrollar un plan, llevarlo adelante y supervisar su progreso por medio de la autoevaluación de competencias (Wurf & Markus, 1991, citados en Shepard & Marshall, 1999). Esto sucede principalmente cuando el contexto situacional es relevante para el PSs que se activa (Oyserman, Destin, & Novin, 2015).

Por otra parte, la construcción de PSs funciona como un proceso cognitivo en el que

se prueban imágenes futuras de uno mismo (Sica, 2009). Es por esto que son una expresión de la exploración de la identidad en tanto la construcción de dichas imágenes es una forma de explorar activamente quién uno podría ser (Cadely, Pittman, Kerpelman & Adler-Baeder, 2011).

La proyección de sí mismos en el futuro tiene efectos en el bienestar (Oyserman & James, 2011), la autoestima (Knox, Funk, Elliot & Bush, 1998), los logros académicos, y el compromiso con la escuela y el estudio (Destin & Oyserman, 2010) de los adolescentes. Asimismo, se vincula con problemas de conducta (Brewer, Gearing, Schwalbe & Ibrahim, 2013), consumo de alcohol (Lee, Corte, Stein, Park, Finnegan & McCreary, 2015) y modera la relación entre el comportamiento negativo de los pares y el comportamiento violento de los adolescentes (Pierce, Schmidt & Stoddard, 2015). Por su poder en la regulación de la conducta, los PSs tienen importantes implicancias para la psicoterapia (Bak, 2015).

Los PSs son una construcción social. Un individuo puede crear una variedad de sí mismos potenciales pero éstos derivan de las categorías salientes en su contexto sociocultural e histórico. Los modelos, imágenes y símbolos provenientes de los medios de comunicación y de los entornos sociales más próximos (e. g. la familia, la escuela) del individuo le proveen representaciones de quién podría ser en el futuro (Oyserman & Fryberg, 2006). El ambiente físico y geográfico también tiene implicancias en la constitución de los PSs (Prince, 2014). En Argentina, los adolescentes dan mucha importancia a la construcción de su futuro desde el momento presente. La escuela y la familia son contextos con gran relevancia para dicha construcción (Molina, Gimenez, Raimundi, Leibovich & Schmidt, 2015).

El contenido de los posibles sí mismos ha sido estudiado en otros países. En la Tabla 1 se resumen los resultados obtenidos en estos estudios. Éstos fueron llevados a cabo en países anglosajones y, recientemente, en países asiáticos, como Hong Kong (Zhu & Tse, 2015). Por lo tanto es necesario considerar

el contenido idiográfico de los PSs de los adolescentes latinoamericanos. La posibilidad de proyección de las personas, en tanto devenir subjetivo, en contextos anglosajones puede ser diferente que aquella surgida en la idiosincrasia latinoamericana. Ya que involucra una valoración del futuro, de la posibilidad de estabilidad y previsibilidad de los roles a llevar a cabo en el futuro. Hasta ahora no se han estudiado, en Argentina, los posibles sí mismos de los adolescentes.

Tabla 1. Estudios acerca del contenido de los PSs en adolescentes.

Autor	Muestra	Referencia temporal	Tipo de PSs	Posibles Sí mismos
Oyserman & Markus (1990)	Adolescentes norteamericanos ($n = 238$) de 13 a 16 años, población general y con distintos niveles de comportamiento delictivo.	Próximo año	Esperados y temidos	Sí mismos intrapersonales Sí mismos interpersonales Escuela y actividades extraescolares Trabajo Bienes materiales
			Esperados	PSs negativos
			Temidos	Pobreza Crimen Drogas Muerte
Knox et al. (1998)	Adolescentes norteamericanos ($n = 212$) de población general de 14 a 19 años.	El futuro	Deseados y temidos	Descriptor personal según uno mismo Descriptor personal según se es visto por los otros Apariencia física Funcionamiento psicológico Ocupación Educación Descriptor materiales y financieros Intereses y hobbies Deportes Relaciones y funcionamiento interpersonal
				Salud física Intereses sociales/religión Independencia Éxito general/reconocimiento Enfermedad física/muerte Dependencia
			Deseados	Fracaso general/inferioridad Sexualidad Daño externo/victimización
			Temidos	
Shepard & Marshall (1999)	Adolescentes ($n = 44$) de entre 11 y 13 años de Canadá.	Futuro	Deseados y temidos	Educación/aprendizaje Relaciones interpersonales Ideales Estilo de vida Trabajo significativo Ocupación Posesiones
			Deseados	Tiempo libre
			Temidos	Salud Mortalidad Seguridad/protección
Aloise-Young et al. (2001)	Adolescentes Norteamericanos de población general ($n = 1606$) de entre 11 y 15 años.	Próximo año	Deseados y temidos	Intrapersonal ^a Interpersonal Trabajo/empleo Crimen Escolar o actividades extracurriculares Bienes materiales Salud Abuso de sustancias General
Oyserman (2004)	Basado en las investigaciones de Oyserman con diferentes muestras de adolescentes norteamericanos	Próximo año y adulto	Esperados y temidos	Logros escolares y en otras actividades Relaciones interpersonales Rasgos de personalidad Físico y relativo a la salud Material/estilo de vida
			Esperados	PSs negativos
			Temidos (próximo año)	Comportamiento desviado o de riesgo
McClelland (2011)	Adolescentes ($n = 52$) de 13 a 16 años de Inglaterra.	Futuro	Deseados y temidos	Delincuencia
				Éxito/fracaso general Ocupación Interpersonal/relaciones Material/financiero Educativo/académico Salud general Salud psicológica Apariencia general
Zhu & Tse (2015)	Adolescentes ($n = 3078$) de 12 a 20 años de Hong Kong.	Futuro	Deseados y temidos	Escuela Profesión Logros Interpersonal Rasgos de personalidad Salud/física Bienes materiales y estilo de vida Alcohol y drogas Delincuencia

Nota. PSs = posibles sí mismos.

^aSiete de las categorías son tomadas del estudio de Oyserman y Markus (1990) y dos son desarrolladas para este estudio.

Por otra parte, los PSs pueden ser distantes en el tiempo como el sí mismo adulto de un adolescente o más próximos como en quién se va a convertir el próximo año (Oyserman & Fryberg, 2006). En estudios anteriores se consideró como punto de referencia la adultez, el futuro o el año próximo (ver Tabla 1). En este estudio se decidió indagar los PSs de los adolescentes al terminar el secundario. Dicho suceso constituye una transición vital significativa en la que el adolescente entra a un nuevo ambiente y que se encuentra asociada al inicio de la vida adulta (Malin, Reilly, Quinn & Moran, 2014). Se la eligió por ser un punto de referencia definido a diferencia de puntos de referencia como “ser adulto” o el “futuro”, que son inespecíficos y que pueden ser interpretados de manera diferente por cada adolescente.

En síntesis, los posibles sí mismos cumplen un rol capital en la exploración de la identidad de los adolescentes, asimismo tienen un importancia central para la elección de acciones entre las conductas posibles y para poder llevar adelante dichas acciones. La influencia del contexto sociocultural en los PSs plantea la relevancia de estudiar el contenido de los PSs antes de aplicarlos al estudio o intervención en una nueva población (Zhu & Tse, 2015). El estudio de los PSs en adolescentes argentinos, permite conocer las áreas que más los motivan y mayor poder tienen en la regulación de su comportamiento, y los dominios que componen la exploración de su identidad. Asimismo, permite conocer aquellas áreas en las que no se proyectan a futuro y en las que puede ser relevante intervenir.

La importancia de estudios de este tipo radica en otorgar validez ecológica a conceptos estudiados en otros contextos, de relevancia teórica indudable, pero sobre los cuales desconocemos su contenido particular en nuestro contexto específico. De esta forma, el objetivo central del trabajo es describir las características de los posibles sí mismos en adolescentes de una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires.

2. Método

El presente estudio es de tipo exploratorio-descriptivo con un diseño transversal (Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista Lucio, 2010).

Participantes

La muestra estuvo compuesta por adolescentes ($n = 72$) de ambos sexos (mujeres = 69.4%) que asistían a una escuela, privada y católica, de enseñanza media de la Ciudad de Buenos Aires (edad $M = 15.06$; $SD = 1.56$). Un 70.4% de los adolescentes pertenecían a hogares biparentales. Un 48.6% de las madres y el 40.3% de los padres tenía estudios universitarios completos. La mayoría de los padres tiene un empleo estable (madres = 90.0%; padres = 88.7%).

Instrumentos

-Cuestionario socio-demográfico: cuestionario especialmente diseñado para caracterizar a la muestra en función de variables sociodemográficas (e. g. edad, nivel educativo de los padres, composición familiar).

-Cuestionario de los posibles sí mismos. Autores: Oyserman (2004). Adaptación: Molina (2014). Es un cuestionario de preguntas abiertas en el que se pide al adolescente que realice un listado de cuatro posibles sí mismos esperados, deseados y temidos.

Procedimiento

Se contactó a las autoridades de la escuela en la que se realizó el estudio. Se les explicó el propósito del proyecto. La participación de los adolescentes fue voluntaria, anónima y confidencial. Se solicitó el consentimiento escrito de los padres indicando que aceptaban que sus hijos participaran en el estudio. Los adolescentes respondieron los cuestionarios en forma grupal. La consigna fue explicada por los investigadores.

Este proyecto cuenta con el aval del Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido temático a las respuestas de los adolescentes, para lo que se siguieron los lineamientos propuestos por Strauss y Corbin (1990).

Tres codificadores analizaron las respuestas de los adolescentes sobre sus PSs esperados. A partir del consenso entre los codificadores se estableció un libro de códigos. Dicho libro de códigos fue aplicado de forma independiente por dos codificadores para analizar las respuestas para los PSs deseados y temidos con un 76% de concordancia. Se discutieron las categorías en las que no hubo concordancia hasta llegar a un consenso. A partir de las categorías identificadas se generaron categorías globales o temas que integran a las categorías de primer nivel.

En último lugar, como criterios de validez en metodología cualitativa, un investigador, externo al proceso ya realizado, fue convocado para revisar y auditar las categorizaciones realizadas. Este procedimiento se orientó a establecer la “credibilidad”, “dependencia” y “confirmabilidad” de los datos (Hernández-Sampieri et al., 2010).

Se realizó un conteo de la frecuencia con que las categorías de primer nivel y globales fueron informadas por los adolescentes. Para esto se estimó el porcentaje de sujetos que mencionó la categoría, por lo menos, una vez. Para conocer la diversidad del contenido de los PSs expresados por los adolescentes, se calculó la cantidad de temas a los que hacían referencia los posibles sí mismos de cada adolescente.

3. Resultados

Descripción de los dominios y áreas de los PSs de los adolescentes

En la Tabla 2 se presenta un resumen de los dominios y áreas encontrados para los PSs de los adolescentes. A continuación se describe su contenido en cada tipo de PSs: esperados, temidos y deseados.

Tabla 2. Contenido y prevalencia de las áreas y dominios de los PSs encontrados.

Área	Dominio	Descripción	PSs Esperados n (%)	PSs Temidos n (%)	PSs Deseados n (%)
I. Personal			37 (51.4)	47 (65.3)	33 (45.8)
1. Ético/moral		Valores éticos y morales que los adolescentes esperan, temen o desean tener.	9 (12.5)	21 (29.2)	10 (13.9)
2. Responsabilidad		Descriptoros personales que hacen referencia a la madurez, dedicación y compromiso con las propias actividades	25 (34.7)	20 (27.8)	9 (12.5)
3. Energía/vitalidad		Descriptoros personales que dan cuenta de la fuerza y empuje de la persona	6 (8.3)	4 (5.6)	3 (4.2)
4. Sociabilidad		Descriptoros personales que hacen referencia a la forma en que la persona se relaciona con los demás	11 (15.3)	18 (25.0)	12 (16.7)
5. Competencias		Competencias generales y específicas que caracterizan a los PSs	7 (9.7)	3 (4.2)	9 (12.5)
6. Confianza en sí mismos		Descriptoros personales referidos a la seguridad o confianza personal	6 (8.3)	4 (5.6)	4 (5.6)
7. Autonomía		Independencia o autonomía económica, emocional o afectiva	11 (15.3)	10 (13.9)	6 (8.3)
8. Conducta problemática		Conductas de riesgo o disruptivas	0 (0.0)	5 (6.9)	0 (0.0)
II. Físico			5 (6.9)	2 (2.8)	2 (2.8)
1. Apariencia física		Características del cuerpo, cambios en el cuerpo.	2 (2.8)	0 (0.0)	2 (2.8)
2. Deportivo		Aptitud para los deportes y relación con la actividad deportiva (si se continúa o no practicándola).	4 (5.6)	2 (2.8)	0 (0.0)
III. Académico /ocupacional			52 (72.2)	50 (69.4)	53 (73.6)
1. Estudio e intereses académicos		Relación de los adolescentes con el estudio y las cosas que quieren aprender. Incluye los intereses y aspiraciones, y el compromiso que espera, desea o teme tener con el estudio.	25 (34.7)	22 (30.6)	18 (25.0)
2. Profesión/ocupación		Profesiones y ocupaciones específicas	30 (41.7)	17 (23.6)	33 (45.8)
3. Trabajo		Relación de los adolescentes con el trabajo. Si piensan que van a trabajar o no. Cuestiones generales del trabajo.	5 (6.9)	20 (27.8)	10 (13.9)
4. Estilo de vida		Características de la forma de vida que esperan, temen o desean tener.	9 (12.5)	7 (9.7)	13 (18.1)
IV. Social			18 (25.0)	7 (9.7)	18 (25.0)
1. Familia y seres queridos		Referencias a las relaciones familiares y a relaciones afectivas inespecíficas.	13 (18.1)	4 (5.6)	15 (20.8)
2. Pares		Relación con los amigos o compañeros.	7 (9.7)	3 (4.2)	6 (8.3)
V. Satisfacción y logros			17 (23.6)	13 (18.1)	23 (31.9)
1. Felicidad		Referencias a ser felices y estar satisfechos con sus vidas.	5 (6.9)	1 (1.4)	7 (9.7)
2. Éxito		Éxito y satisfacción con los logros. Incluye el éxito social, ser reconocido o destacado entre los demás.	7 (9.7)	5 (6.9)	10 (13.9)
3. Metas		Referencias a la claridad de metas y objetivos, la motivación para seguir esas metas y deseos de auto-superación. Cuestiones vinculadas al proceso de llevar adelante un objetivo (saber tomar decisiones y aprovechar las oportunidades).	8 (11.1)	7 (9.7)	11 (15.3)
4. Ilusiones y sueños		Deseos o aspiraciones lejanos e idealizados	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (2.8)
VI. Complejidad			10 (13.88)	3 (4.17)	6 (8.33)

Nota. PSs = posibles sí mismos.

I. Personal: PSs que describen características personales o rasgos de personalidad.

A. Ético/moral: Los adolescentes esperan (PSs esperados) ser personas que poseen y se comportan de acuerdo a valores morales y éticos (*“Una persona con muchos valores adquiridos”, “Buena persona”, “Honesto”*). Temen ser (PSs temidos) malas personas, mentirosos, deshonestos e irrespetuosos. También hacen mención a la falta de gratitud y el perdón (*“Mala persona en todo tipo de casos”, “Hipócrita”*). Los PSs deseados coinciden en gran medida con la que creen que van a ser (*“Una persona incorruptible”, “Tener buenos modales”*).

B. Competencias: Los adolescentes esperan ser personas capaces y tener habilidades cognitivas como: ser creativo, ser prolijo y ordenado (*“Una persona capaz”, “Una persona más inteligente”*). Los adolescentes temen a la falta total de competencias. No hacen referencias a competencias específicas (*“Mediocre”, “Inútil”*). Los PSs deseados coinciden con los esperados. Desean tener altas capacidades y habilidades cognitivas específicas (*“Talentosa”, “Creativa”*).

C. Responsabilidad: Los adolescentes esperan ser trabajadores, comprometidos, perseverantes (*“Más maduro”, “Dedicada, perseverante”*). Temen tener falta de dedicación y compromiso en sus actividades (*“Una persona vaga”, “Alguien que no le importe nada”*). Los PSs deseados coinciden con los esperados.

D. Energía/vitalidad: Los adolescentes esperan y desean ser personas con fuerza y empuje; ser activos, alegres, entusiastas y divertidos (*“Entusiasta”, “Impaciente”*). Temen a la falta de energía y vitalidad (*“Aburrida”, “Malhumorada”, “Negativa”*).

E. Sociabilidad: Los PSs esperados hacen referencia a la disposición a interactuar con los demás, a la falta de temor o inhibición en la relación con los demás, y a la disposición a ayudar a otros (*“Amigable”, “Extrovertida”, “Solidario”*). Los PSs temidos son la contracara de los esperados: temen tener poca disposición para relacionarse, tener miedo y desconfianza hacia los otros y a la falta de disposición a ayudar a los demás e, incluso,

a agredirlos (*“Una persona solitaria”, “Tímida”, “Agresivo”*). También temen tener características que generan el rechazo de los demás (*“Insoportable”*). En general, los PSs deseados coinciden con los PSs esperados, pero se suman a éstos el ser agradable a los demás (*“Carismática”*).

F. Autonomía: Los adolescentes piensan que van a ser independientes, tener su propio hogar, tomar sus propias decisiones y no necesitar de los demás (*“Voy a tomar mis propias decisiones”, “Voy a ser independiente, teniendo mi propio hogar”*). No quieren depender de otros, hacer lo que los demás quieren, ser una carga (*“Ser una carga para alguien”, “Hacer lo que los demás quieren”*). Los PSs deseados coinciden en su contenido con los PSs esperados.

G. Confianza en sí mismo: Los adolescentes creen que van a ser seguros y confiar en ellos mismos (*“Una chica más confiada”, “Segura de mi misma”*). El exceso de autoconfianza es temido por los adolescentes (*“Creérmela”*). En el extremo opuesto, los adolescentes temen a la falta de decisión (*“Indecisa”*). Los adolescentes desean tener características que denotan autoconfianza: ser decididos, audaces y creer en ellos mismos (*“Decidida”, “Audaz”*).

H. Conducta problemática: Específicamente en los PSs temidos aparece el temor a desarrollar conductas relacionadas con el consumo excesivo de sustancias psicoactivas, con la participación en peleas y el descontrol (*“Un chico que pelee”, “Voy a emborracharme todos los días”, “Voy a descontrolarme siempre”*).

II. Académico/ocupacional: PSs que describen las ocupaciones y cuestiones vinculadas a ellas.

A. Profesión/ocupación: Como parte de sus PSs esperados, los adolescentes hacen referencia a distintos tipos de ocupaciones y profesiones. En su mayoría son profesiones que requieren de estudios terciarios o universitarios, también hacen mención a carreras artísticas o deportivas. Algunos adolescentes hacen referencia a sus intereses ocupaciones más que a una profesión definida (*“Médico”, “Cantante”*).

o actriz”, “Tenista”, “Psicóloga porque me gusta ayudar mucho a los demás”). Algunas de las profesiones u ocupaciones temidas por los adolescentes coinciden con las esperadas, sin embargo, otras aparecen exclusivamente entre los PSs temidos (“Ama de casa”, “Taxista” “Cartonera”, “Masajista”). En los PSs deseados aparecen en mayor medida que en los esperados las profesiones deportivas.

B. Trabajo: Los adolescentes esperan tener trabajo o buscar trabajo (“Voy a estar buscando trabajo”). Como parte de los PSs temidos aparece, en primer lugar, la falta de trabajo. También hacen referencias a características del trabajo que no quieren tener. Por último, hacen referencia a tener un mal desempeño laboral (“Una persona desempleada”, “Una persona que trabaje en una oficina todo el día”, “Ser malo en mi trabajo”). En los PSs deseados, además del deseo de tener trabajo, aparece el deseo de que éste sea bueno y estable (“Tener un trabajo bueno y estable”).

C. Estudios e intereses académicos: En los PSs esperados, los adolescentes hacen referencia al compromiso con el estudio, continuar estudiando después de terminar el secundario, la elección vocacional y al estudio como un medio para el desarrollo profesional y vocacional (“Más estudioso”, “Elegir la carrera que más me guste”, “Estudiaría actuación o canto para llegar a ser una actriz y gran cantante”). Asimismo, hacen referencia a los deseos de aprender y de poseer conocimientos (“Una persona culta con muchos intereses”, “Voy a conocer cosas nuevas y me va a interesar aprender”).

Los adolescentes temen no seguir estudiando después del secundario, no estar comprometidos con el estudio, no tener definida la vocación y no tener conocimientos en general (“Alguien que apruebe con la nota mínima”, “Sin conocimientos culturales y educativos”). Por otro lado, aparece el temor a no poder dedicar tiempo a otras actividades e intereses más allá del estudio (“Concentrada sólo en el estudio”).

El contenido de los PSs deseados coincide con el de los PSs esperados con la diferencia de que los adolescentes no hacen referencia a la adquisición de conocimientos por sí misma

sino que se vincula siempre con el desarrollo de la vocación y profesión.

D. Estilo de vida: Los adolescentes esperan tener un estilo de vida en el que puedan viajar, disfrutar del tiempo libre, realizar actividades recreativas y tener ciertos bienes materiales (“Tener mi auto”, “Alguien que dedique tiempo a sus gustos”). Temen ser alguien que no tenga vivienda, a quien le falte el sustento material y el dinero necesario para vivir y progresar (“Ganar muy poco dinero para progresar”, “Vivir en la calle [intentaría salir]”). El contenido de los PSs deseados es similar al de los esperados. Sin embargo, los adolescentes ponen más énfasis en la posesión de riquezas materiales y de la fama. Al igual que en los PSs esperados, desean viajar, vivir en otro país, realizar actividades recreativas y disponer de lo necesario para el autosustento (“Tener una mansión y vivir bien”, “Ser famosa”).

III. Físico. PSs que describen características de la apariencia y aptitudes físicas de los adolescentes.

A. Apariencia física: Son muy pocos los adolescentes que hacen referencia a este dominio. Los que lo hacen se refieren a su estatura y a la posibilidad de que su cuerpo no cambie, lo cual es vivido con disgusto (“Igual de cuerpo, el cual no me gusta”, “Más alto”). No hacen referencia en esta categoría a la forma en que temen ser. Desean ser más altos, más delgados y bellos (“Más alta”, “Más flaca y bonita”).

B. Deportivo: Los adolescentes esperan poder seguir practicando deportes. Algunos creen que van a ser malos en los deportes (“Continuar con la actividad deportiva”, “Mala deportista”). Temen abandonar la actividad deportiva (“No terminar los deportes que me gustan”). Desean dedicarse a los deportes (“Deportista”).

IV. Social: PSs que describen las relaciones interpersonales.

A. Relación con los pares: Los adolescentes esperan tener muchos amigos, estar unidos a ellos, recibir su apoyo y mantener el contacto con los amigos que ya tienen (“Con amigos al pie del cañón con los

con que mantengo contacto y salgo”, “Alguien con muchos amigos”). Temen no tener amigos y perder el contacto con los que tienen (“Perder el contacto con mis amigos o las personas que quiero”, “No tener amigos”). Desean mantener los amigos del secundario (“Seguir con los amigos de la secundaria”, “Seguir hablando con mis ex compañeros”).

B. Familia y seres queridos: Los adolescentes esperan ser parte de una familia, poder formar una familia propia, y mantenerse unidos a su familia de origen y seres queridos en general (“Parte de una familia”, “Voy a formar una familia con cuatro hijos”, “Muy unida a las personas que quiero”). Temen no tener una familia o poder formar pareja (“No tener familia”, “Soltero”) El contenido de los PSs deseados es el mismo que en PSs esperados.

V. Satisfacción y logros: PSs que describen la satisfacción general, las aspiraciones y los logros de los adolescentes.

A. Felicidad: Los adolescentes esperan y desean ser felices y estar satisfechos con sus vidas (“Satisfecha por como llevo mi vida”, “Ser feliz”). Temen ser infelices (“No quiero ser infeliz”).

B. Metas personales: Los adolescentes piensan que cuando terminen el secundario van a ser personas con metas y objetivos claros, con motivación para seguir esas metas y deseos de autosuperación (“Voy a ser una persona con objetivos claros”, “Cuando me proponga algo lo voy a cumplir”). Temen no tener metas, objetivos o proyectos. También hacen referencia a no saber aprovechar las oportunidades, tomar malas decisiones, o manejarse mal en la vida (“Una persona que no le guste tener un futuro”, “No quiero ser una persona sin objetivos y metas para mi futuro”). Desean tener proyectos definidos, luchar por esas metas y cumplirlas (“Seguir teniendo propósitos para mi vida”, “Una luchadora por lo que quiero”).

C. Éxito general: Esperan ser exitosos, triunfar, llegar lejos en sus actividades, estar satisfechos por sus logros (“Poder triunfar”, “Una personas feliz por sus logros”). Temen fracasar, no tener futuro y a la falta de reconocimiento social (“Una mujer sin futuro”, “No ser nadie en el mundo social”). Desean tener éxito y progresar en la vida (“Exitosa en

lo que me proponga”, “Progresar en la vida”).

D. Sueños e ilusiones: Específicamente en los PSs deseados aparecen deseos o aspiraciones platónicas, es decir, lejanos e idealizados. Involucran la fama y reconocimiento social (“Ir al “the x factor” para ganar y ser una gran cantante”, “Estar en “Mastercheff”).

VI. Complejidad: Algunos adolescentes articulan más de uno de los dominios anteriores en una síntesis totalizadora que integra varios aspectos del posible sí mismo o realizan una mayor elaboración de sus PSs en un mismo dominio. En algunos casos esto implica una interfaz entre dos microcontextos. Puede ser tanto que el desempeño en un contexto favorezca el de otro (“Una persona con una buena formación secundaria la cual trabaje”) como la idea de poder compatibilizar los roles en dos microsistemas diferentes (“Me veo haciendo danza a la par del estudio”, “Voy a trabajar para ganar plata mientras estudio”, “Un chico que se concentre en sus estudios pero que le de mucha importancia a sus amigos”). En otros casos, se articulan el éxito o el progreso con el desempeño en otros dominios (“Un fracaso, tardar mil años y fracasar en la carrera que elija”).

Prevalencia del contenido de los PSs

En la Tabla 2 se presenta la frecuencia con que los adolescentes generaron PSs en cada uno de los dominios y áreas descriptos. El área más prevalente es la académico/ocupacional. Dentro de esta área, para los PSs esperados y deseados, el dominio más prevalente es el de la profesión/ocupación. El dominio de los estudios e intereses académicos y el trabajo son los más prevalentes en los PSs temidos.

El segundo área más prevalente es la personal. Entre los PSs esperados, el dominio más prevalente es el de la responsabilidad. Entre los PSs temidos, es el ético/moral. El dominio de la sociabilidad es el más prevalente entre los PSs deseados.

Diversidad temática en los PSs de los adolescentes

En la Tabla 3 se presenta el porcentaje de adolescentes que generó posibles sí mismos en entre una a cinco de las áreas encontradas.

La mayoría de los adolescentes generó PSs en una o dos áreas de PSs. En los PSs esperados y deseados un porcentaje considerable de adolescentes generó PSs en tres áreas. Son

escasos los adolescentes que generaron PSs en cuatro de las áreas y sólo uno de ellos generó PSs deseados en todas las áreas.

Tabla 3. Número de áreas en las que los adolescentes generaron PSs.

Nº de áreas	PSs Esperados n (%)	PSs Temidos n (%)	PSs Deseados n (%)
1	34 (47.9)	33 (45.8)	24 (36.4)
2	18 (25.7)	33 (45.8)	25 (37.9)
3	17 (24.3)	4 (5.6)	14 (21.2)
4	2 (2.9)	2 (2.8)	2 (3.0)
5	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (1.5)

Nota. PSs = posibles sí mismos.

4. Discusión

El objetivo del presente estudio fue explorar cómo se perciben a sí mismos en el futuro un grupo de adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina). El análisis cualitativo de los datos reveló que los adolescentes proyectan su visión de sí mismos en el futuro en cinco grandes áreas. En el área personal hacen referencia a los valores éticos y morales según los que esperan actuar, a su dedicación y compromiso con las propias actividades, a su fuerza y empuje; a sus conductas en la relación con los demás, a sus competencias personales; a la seguridad en sí mismos, a su independencia económica y emocional, y a las conductas disruptivas que no quieren tener. El área académico/ocupacional refleja las expectativas de los adolescentes con respecto a ocupación, los logros materiales y su desempeño en el ámbito del estudio y la adquisición de conocimientos. El área física refleja la imagen corporal que proyectan a futuro y su relación con los deportes. El área social se conformó por los dominios de la relación con la familia y seres queridos, y los pares. Por último, el área de la satisfacción y logros refleja la posibilidad de ser felices, la claridad de sus objetivos y la motivación para seguir sus metas, el éxito en sus actividades y el reconocimiento social, y los deseos o aspiraciones que parecen lejanos y difíciles de alcanzar.

En general, el contenido encontrado coincide con el de los estudios presentados en la Tabla 1. Sin embargo, se encontraron algunas

diferencias. Por un lado, los adolescentes no hacen referencia a la salud física, psicológica o general, la seguridad o protección, o la mortalidad que sí fueron expresadas por adolescentes de otras muestras (Aloise-Young et al., 2001, Knox et al., 1998, McClelland, 2011, Oyserman & Markus, 1990, Oyserman, 2004, Shepard & Marshall, 1999, Zhu & Tse, 2015). Pareciera que los dominios expresados por los adolescentes de este estudio están claramente anclados en el momento actual, expresando inquietudes propias de esta etapa evolutiva (Oyserman & James, 2009). Estos resultados son coherentes con la idea de la adolescencia como etapa signada por la vitalidad, la actividad y las posibilidades (Barber, Abbott, Blomfield & Eccles, 2009).

Los adolescentes del presente estudio, tampoco hacen referencias al crimen y delincuencia que sí aparecen en otros trabajos (Aloise-Young et al., 2001, Oyserman, 2004, Oyserman & Markus, 1990, Zhu & Tse, 2015). Es importante señalar que muchos de los estudios citados trabajaron con adolescentes institucionalizados por comportamiento delictivo.

Uno de los dominios emergentes en nuestro estudio es el de las metas. Resulta interesante que los adolescentes no se plantean sólo la meta, el llegar a ser de determinada manera, sino que también valoran ser personas que continúan planteándose metas y que se comprometen para lograrlas. En este sentido, el posible sí mismo con metas plantea un dinamismo, en el que el

conseguir las metas deseadas no es un momento cristalizado, sino que se resignifica y se vuelve al mismo movimiento que empuja a la persona a abrazar nuevos desafíos, en un continuo. En el estudio del bienestar se ha encontrado que es el proceso de esforzarse tras metas, más que el logro de metas por sí mismo, lo que es crucial para la felicidad y para la afectividad positiva (Watson, 2002). En un trabajo con adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires se muestra la importancia de las metas para los adolescentes, las cuales tienen un papel central en la asunción de desafíos (Raimundi, Molina, Gimenez & Minichiello, 2014).

Asimismo, un tema emergente en nuestro trabajo es que algunos adolescentes presentan una articulación e integración entre sus PSs que complejiza su percepción de sí mismos en el futuro. Esta categoría puede ser pensada desde el Paradigma de la Complejidad en tanto proyecta una visión unificadora a partir de la integración de todos los elementos y dimensiones que lo constituyen, siendo una visión multidimensional e integradora que establece puentes entre los distintos niveles de organización del sistema generando enfoques integrados del conocimiento (Núñez & Romero, 2003).

Al igual que en otros contextos, la mayoría de los adolescentes generaron PSs en el área académico ocupacional (Marshall, Young, Domene, & Zaidman-Zait, 2008, Oyserman & James, 2009, Zhu & Tse, 2015). Dentro de esta área, los PSs más prevalentes se refieren a la profesión/ocupación y a los estudios e intereses académicos. Esto es coherente con lo que se encontró al preguntar a los adolescentes por su futuro en general, el contenido principal de la imagen que tienen de su futuro hace referencia al estudio y la ocupación (Molina et al., 2015).

Entre los PSs temidos también aparece el dominio del trabajo con una alta prevalencia. La inestabilidad laboral que caracterizó a la historia socio-económica reciente en nuestro país, y en la mayoría de los países latinoamericanos, presenta al campo del trabajo como crítico para proyectarse. Esta historia muy posiblemente no fue vivida directamente por estos adolescentes, por su edad, pero el contexto en el que nacieron trajo consigo esta resignificación del campo del

trabajo como inestable y poco previsible sobre el cual proyectarse.

Al comparar los tipos de PSs se observa que los tres tipos (esperados, temidos y deseados) se expresaron en las mismas áreas y dominios. Salvo en el caso del dominio de conducta problemática, que sólo emergió como PSs temido, e ilusiones y sueños, que sólo emergió como un PSs deseados.

Sin embargo, en algunos dominios se observan diferencias en el contenido según el tipo de PSs. En el dominio de la profesión/ocupación, en los PSs esperados aparece un listado de profesiones clásicas y en los PSs deseados muchos adolescentes pudieron desarrollar más sus intereses o, quizás, sus deseos más profundos, más allá de lo “socialmente esperado”. Es posible que esto exprese la influencia del contexto sociocultural en el que viven los adolescentes. Como se mencionó anteriormente, la inestabilidad económica ha sido predominante en nuestro contexto y las profesiones “clásicas” pareciera que son las más “recomendadas” para subsistir, mientras otras, sobre todo, las artísticas y las deportivas no son las más “alentadas” como profesiones por la escuela y por los padres. Por otra parte, en esta muestra, en particular, esto puede tener que ver con la historia familiar, ya que muchos de los participantes son hijos de profesionales.

Por otra parte, entre los PSs deseados y temidos hay una gran diferencia en este dominio. Los PSs deseados involucran la realización vocacional asociada, además, a logros materiales y reconocimiento social (“un creador de joyas cinematográficas”, “ser la más grande veterinaria”, “jugar en la NBA”). Las PSs temidos incluyen oficios de servicio, con un menor reconocimiento social y menores niveles de ingresos salariales (“taxista” o “mucama”); e incluso situaciones que connotan marginación y exclusión social (“prostituta”, “Cartonera”).

Asimismo, en el dominio estilo de vida en los PSs deseados la adquisición de riquezas y fama se destaca, mientras que en los temidos surge el temor a situaciones extremas de falta de recursos y sustento (e. g. “estar tirado en la calle”, “vivir bajo un puente”).

En cuando a la diversidad de áreas en los PSs, la mayoría de los adolescentes generó PSs en una o dos áreas. La diversidad de áreas en los PSs tiene consecuencias motivacionales. Los PSs son más efectivos en su función de autorregulación cuando proveen imágenes concretas y detalladas (Oyserman & James, 2009). Los PSs están fuertemente influenciados por los factores socioculturales. En Argentina, la educación secundaria está orientada en gran medida a la preparación para insertarse en el mundo profesional a través de la continuación de los estudios (universitarios o terciarios) o de la inserción en el mercado laboral. Por esta razón no es extraño que la mayoría de los adolescentes hayan podido generar PSs en un sólo área y que el área más prevalente sea la académico/ocupacional. Sin embargo, esto señala la importancia de alentarlos a plantearse y explorar una mayor diversidad de posibles sí mismos.

Durante la adolescencia y la adultez emergente los jóvenes deben ser animados a participar en una búsqueda amplia y variada de propósito, y también deben ser alentados a centrarse en cómo planean avanzar hacia sus propósitos en la vida (Bronk, Hill, Lapsley, Talib & Finch, 2009). Esta idea implica pensar a la adolescencia como etapa llena de potencial, y no de patología y desviación; implica alentar a buscar alternativas diversas y validarlas, no sólo impulsar destinos normalizantes relacionados con el deber ser. Explorar que aquello que se disfruta también puede convertirse en trabajo. Los adolescentes necesitan oportunidades para lograr desafíos así como resolver cuestiones vinculadas con su identidad, desarrollar una creciente autonomía y adquirir experiencias necesarias para los roles adultos de trabajo (Barber et al., 2009). Los adolescentes de Buenos Aires dan gran importancia a la construcción de su futuro desde el momento presente. Refieren que tanto sus proyectos a futuro como su actividad actual (el estudio) son claves para su desarrollo como adultos. Asimismo, la familia y la escuela aparecen como contextos con un gran potencial para desarrollar ese futuro (Molina et al., 2015).

El objetivo de este trabajo fue estudiar los PSs desde la perspectiva de un grupo de

particular interés: los adolescentes. Para ello se trabajó con un grupo que concurre a una escuela secundaria privada de la Ciudad de Buenos Aires. Asimismo, se trató de una escuela religiosa, católica. Sería interesante comparar los PSs de estos adolescentes con los de adolescentes de escuelas públicas, de escuelas laicas o de otras religiones o, incluso, adolescentes que no estén escolarizados. Estudios llevados a cabo en otros países muestran que existen diferencias en los PSs de adolescentes de nivel socioeconómico bajo o que pertenecen a grupos minoritarios (Oyserman, Bybee & Terry, 2006). Adolescentes en contextos de vulnerabilidad psico-social aportarían otros contenidos relevantes para poder pensar sus posibilidades de proyección a futuro. Por otro lado, la socialización por parte de una escuela religiosa, puede tener características específicas marcadas por su orientación hacia la ética de cada religión.

Una cuestión relevante para tener en cuenta es la edad de los participantes y la distancia temporal. El punto temporal de referencia utilizado no tiene el mismo significado para los adolescentes que están iniciando el secundario que para los que lo están terminando. El punto de referencia de los PSs no importa por su distancia cronológica sino de cuán lejano o próximo es percibido desde el punto de vista psicológico (Oyserman & James, 2009). Futuras investigaciones deberán replicar este estudio considerando las diferencias en función de la edad.

Futuras investigaciones deberán profundizar en el estudio de los PSs recurriendo a diferentes técnicas y por medio de la triangulación de métodos. La combinación de enfoques cuali-cuantitativos permitiría dar cuenta de este constructo en toda su complejidad (Velandia-Morales, 2008). Por otro lado, se alienta a explorar cuáles son los antecedentes y consecuencias de la forma en que los adolescentes latinoamericanos se perciben a sí mismo en el futuro, así como a desarrollar estrategias para intervenir sobre ellos.

Otra de las limitaciones de este estudio es que no se estudiaron los PSs en varones y mujeres por separado. Hay estudios que señalan que los PSs difieren en función del sexo

(Oyserman & Fryberg, 2006 para una revisión). En futuras investigaciones será necesario ver si estas diferencias se encuentran en los adolescentes argentinos.

Más allá de estas limitaciones, este estudio permitió describir los posibles sí mismos de un grupo de adolescentes con características socioculturales particulares. Esta primera aproximación al tema, nos permite conocer cuáles son las áreas en las cuales los adolescentes proyectan su autoconcepto a futuro. Cómo piensan que van a ser, cómo temen ser y cómo desean ser en un momento particular de su futuro, que implica una transición vital significativa: el terminar la escolaridad. Conocer la diversidad de dominios y la complejidad de esta proyección en el futuro permite pensar de qué manera los adultos y los agentes de salud pueden favorecer el desarrollo de una visión del sí mismo en el futuro que sea significativa para el bienestar, la motivación y autorregulación del comportamiento actual y la exploración y formación de la identidad.

5. Conclusiones

Los adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) proyectan su visión de sí mismos en el futuro en cinco grandes áreas: sus características personales o rasgos de personalidad; sus ocupaciones y su estilo de vida; su apariencia y aptitudes físicas; sus relaciones interpersonales; y su satisfacción general, aspiraciones y logros. Dentro de los dominios incluidos en estas áreas, un contenido idiosincrático de los adolescentes de Buenos Aires es el de las metas: el valor de tener metas y del compromiso con ellas. Asimismo, algunos adolescentes logran una articulación e integración entre sus PSs, lo cual implica una visión más compleja de ellos mismos a futuro. Los PSs más prevalentes son los referidos a la profesión y ocupación, y a los estudios e intereses académicos. El dominio del trabajo toma prevalencia entre los PSs temidos. Si bien los distintos tipos de PSs se expresan en las mismas áreas, hay algunas diferencias. En cuanto a la diversidad, la mayoría de los adolescentes generó PSs en una o dos áreas, siendo el máximo cinco áreas. El

bajo porcentaje de adolescentes que pudieron generar PSs complejos y en más de una o dos áreas, así como la alta prevalencia de PSs en el ámbito académico/ocupacional lleva a considerar la necesidad de alentarlos a explorar una mayor diversidad de posibles sí mismos, a considerar otras áreas en las que proyectarse y a profundizar en las características de los PSs que se plantean a futuro, articulando diferentes dominios entre sí.

Lista de referencias

- Aloise-Young, P. A., Hennigan, K. M. & Leong, C. W. (2001). Possible selves and negative health behaviors during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 21 (2), pp. 158-181. <http://doi.org/10.1177/0272431601021002002>
- Bak, W. (2015). Possible selves: Implications for psychotherapy. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 13 (5), pp. 650-658. <http://doi.org/10.1007/s11469-015-9553-2>
- Barber, B., Abbott, B., Blomfield, C. & Eccles, J. (2009). Secrets of their success. Activity participation and positive youth development. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Taylor & Francis.
- Brewer, K. B., Gearing, R. E., Schwalbe, C. S. & Ibrahim, R. W. (2013). Possible Selves and Risk Behavior Among Adolescents in Conflict with the Law in the Hashemite Kingdom of Jordan. In *The Society for Social Work and Research 2013 Annual Conference*. Retrieved from: <https://sswr.confex.com/sswr/2013/webprogram/Paper18730.html>
- Bronk, K. C., Hill, P. L., Lapsley, D. K., Talib, T. L. & Finch, H. (2009). Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. *The Journal of Positive Psychology*, 4 (6), pp.500-510. <http://doi.org/10.1080/17439760903271439>
- Cadely, H. S. E., Pittman, J. F., Kerpelman, J. L. & Adler-Baeder, F. (2011). The role of identity styles and academic possible selves on academic outcomes for high

- school students. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 11 (4), pp. 267-288. <http://doi.org/10.1080/15283488.2011.613580>
- Destin, M. & Oyserman, D. (2010). Incentivizing education: Seeing schoolwork as an investment, not a chore. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46 (5), pp. 846-849. <http://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.04.004>. Incentivizing
- Erikson, E. H. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, M. G. (2007). The meaning of the future: Toward a more specific definition of possible selves. *Review of General Psychology*, 11 (4), pp. 348-358. <http://doi.org/10.1037/1089-2680.11.4.348>
- Harter, S. & Bukowski, W. M. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. New York: The Guilford Press.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación [Research methodology]*. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Knox, M., Funk, J., Elliot, R. & Bush, E. G. (1998). Adolescents' possible selves and their relationship to global self-esteem. *Sex Roles*, 39, pp. 61-80. Retrieved from: <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1018877716225>
- Lee, C. K., Corte, C., Stein, K. F., Park, C. G., Finnegan, L. & McCreary, L. L. (2015). Prospective effects of possible selves on alcohol consumption in adolescents. *Research in Nursing and Health*, 38 (1), pp. 71-81. <http://doi.org/10.1002/nur.21641>
- Malin, H., Reilly, T. S., Quinn, B. & Moran, S. (2014). Adolescent purpose development: Exploring empathy, discovering roles, shifting priorities, and creating pathways. *Journal of Research on Adolescence*, 24 (1), pp. 186-199. <http://doi.org/10.1111/jora.12051>
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41 (9), pp. 954-969. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Marshall, S. K., Young, R. A., Domene, J. F. & Zaidman-Zait, A. (2008). Adolescent possible selves as jointly constructed in parent-adolescent career conversations and related activities. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 8, pp. 185-204. <http://doi.org/10.1080/15283480802181727>
- McClelland, C. (2011). An examination of the present and future selves of adolescents: Investigating possible selves and self-esteem in relation to gender and attachment. *The Plymouth Student Scientist*, 4 (2), pp. 104-130. Retrieved from: <http://studentjournals.plymouth.ac.uk/index.php/pss/article/viewArticle/179>
- Molina, M. F. (2014). Cuestionario de los posibles sí mismos. *Material Inédito*.
- Molina, M. F., Gimenez, M., Raimundi, M. J., Leibovich, N. B. & Schmidt, V. (2015). ¿Cómo perciben los adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires su futuro? Una mirada desde sus actores. *Manuscrito Presentado Para Su Publicación*.
- Núñez, L. & Romero, C. (2003). *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Madrid: Pirámide.
- Oyserman, D. (2001). Self-concept and identity. In A. Tesser & N. Schwarz (eds.) *Blackwell handbook of social psychology: Intraindividual processes*, (pp. 499-517). Massachusetts: Blackwell.
- Oyserman, D. (2004). *Possible selves citations, measure, and coding instructions*. Retrieved from: http://www.sitemaker.umich.edu/culture.self/files/possible_selves_measure.doc
- Oyserman, D., Bybee, D. & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (1), pp. 188-204. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.91.1.188>
- Oyserman, D., Destin, M. & Novin, S. (2015). The context-sensitive future self: Possible selves motivate in context, not otherwise. *Self and Identity*, 14 (2), pp. 173-188. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/15298868.2014.965733>

- Oyserman, D. & Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. In C. Dunkel & J. Kerpelman (eds.) *Possible selves: Theory, research, and applications*, (pp. 1-23). New York: Nova Science Publishers.
- Oyserman, D. & James, L. (2009). Possible selves: From content to process. In K. D. Markman, W. M. Klein & J. A. Suhr (eds.) *Handbook of imagination and mental simulation*, (pp. 373-394). New York: Taylor & Francis.
- Oyserman, D. & James, L. (2011). Possible identities. In S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (eds.) *Handbook of Identity Theory and Research*, (pp. 117-145). New Jersey: Springer Link. <http://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9>
- Oyserman, D. & Markus, H. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (1), pp. 112-125. Retrieved from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2213484>
- Pierce, J., Schmidt, C. & Stoddard, S. A. (2015). The role of feared possible selves in the relationship between peer influence and delinquency. *Journal of Adolescence*, 38, pp. 17-26. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.10.009>
- Prince, D. (2014). What about place? Considering the role of physical environment on youth imagining of future possible selves. *Journal of Youth Studies*, 17 (6), pp. 697-716. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2013.836591> What
- Raimundi, M. J., Molina, M. F., Gimenez, M. & Minichiello, C. (2014). ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), pp. 521-534. <http://doi.org/10.11600/1692715x.1221110414>
- Shepard, B. & Marshall, A. (1999). Possible selves mapping: Life-career exploration with young adolescents. *Canadian Journal of Counselling*, 33 (1), pp. 37-54. Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?id=EJ587281>
- Sica, L. S. (2009). Adolescents in different contexts: The exploration of identity through possible selves. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, XIII (3), pp. 221-252. Retrieved from: psycnet.apa.org/psycinfo/2009-21493-001
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Velandia-Morales, A. (2008). Investigación cualitativa y psicología del consumidor: alternativas de aplicación. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26 (2), pp. 290-303.
- Watson, D. (2002). Positive affectivity. The disposition to experience plesurable emotional states. In C. R. Snyder & S. Lopez (eds.) *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Zhu, S. & Tse, S. (2015). Possible selves, strategies and perceived likelihood among adolescents in Hong Kong: Desire and concern. *International Journal of Adolescence and Youth. Advance on Line Publication*. <http://doi.org/10.1080/02673843.2015.1031683>

Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis*

DAVID ARTURO ACOSTA–SILVA**
Investigador Corporación Universitaria Unitec, Colombia.

Artículo recibido en junio 14 de 2016; artículo aceptado en agosto 8 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** En el presente documento reporto los avances de una metasíntesis realizada sobre investigaciones que en los últimos 15 años han buscado evaluar las competencias digitales de los jóvenes; ello con el fin de establecer si sus resultados soportan las posturas que afirman que los jóvenes y las jóvenes tienen unas competencias digitales generalizadas y de alto nivel. Para tal fin realicé una selección en la literatura de reportes de investigaciones cuyos objetivos se dirigieran al análisis de las competencias digitales, posteriores al planteamiento original de los nativos digitales y que presentaran resultados empíricos. De los artículos obtenidos analicé sus concepciones, métodos y resultados. El producto de este proceso indica que la mayoría de tales estudios concluyen que las aseveraciones sobre las superiores competencias digitales de los sujetos jóvenes no están soportadas empíricamente.

Palabras clave: nativos digitales, competencias digitales, jóvenes, tecnología digital, TIC (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

In search of the competencies of digital natives: progress of a meta–synthesis

• **Abstract (descriptive):** This paper reports the first results of a meta–synthesis of research studies over the last 15 years that have sought to evaluate the digital competencies of young people; our purpose was to establish whether these results support the claim that young people have widespread and high–level digital competencies. For this purpose, a screening was performed as part of the literature review, searching for papers that had the objective of analyzing digital competencies following an exploration of the concept of digital natives and the sharing of empirical results. An analysis was conducted for the concepts, methods and results from these studies. The result of this process showed that most of these studies conclude that such claims about young people’s digital competencies are not empirically supported.

Key words: digital natives, digital competences, youth, digital technology, ICT (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Em busca de competências dos nativos digitais: avanços de uma meta–síntese.

• **Resumo (descritivo):** O presente documento reporta os avanços de uma meta–síntese realizada sobre investigações que nos últimos 15 anos buscaram avaliar as competências digitais de

* Este **artículo corto** presenta los primeros avances de la investigación «Meta-síntesis (meta-análisis cualitativo) sobre las concepciones y modelos de evaluación de las competencias digitales empleados en estudios realizados en el periodo 2001-2016». El proyecto ha sido financiado por el Sistema Institucional de Investigación de la Corporación Universitaria Unitec para su realización durante el año 2016 (cód. I-0316013). Se llevó a cabo entre los meses de febrero y noviembre de 2016. Área de conocimiento: Ciencias Sociales, Subárea: Temas especiales.

** Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación de la Universidad de La Salle. Candidato a Doctor, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Correo electrónico: davidacostasilva@gmail.com



jovens; isso com o fim de estabelecer se seus resultados suportam as posturas que afirmam que os jovens possuem algumas competências digitais generalizadas e de alto nível. Para tanto realizou-se uma seleção de literatura de relatórios de investigação cujo os objetivos se dirigiram a análise das competências digitais que, foram posteriores ao planteamento original dos nativos digitais e que apresentaram resultados empíricos. Dos artigos obtidos analisaram-se seus concepções, métodos e resultados. O produto deste processo nos diz que a maioria de tais estudos concluem que as declarações sobre as superiores competências digitais dos jovens não possuem suporte empírico.

Palavras-chave: nativos digitais, competências digitais, jovens, tecnologia digital, TIC (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

–1. Introducción. –2. Método. –2.1. Descripción del estudio. –2.2. Estrategias de análisis. –3. Resultados y discusión. –3.1. Concepciones y teorizaciones sobre la competencia digital. –3.2. Métodos e instrumentos. –3.3. Análisis de los resultados. –4. Conclusiones. –Lista de Referencias.

1. Introducción

Ya son 15 años desde que Prensky (2001) propuso la irrupción de una nueva generación a la que calificó como *fundamentalmente* diferente a las anteriores, gracias a ser contemporánea de uno de los acontecimientos capitales de los últimos 50 años: la popularización de la tecnología digital a comienzos de la década de los 80 y su masificación –al menos en los niveles socioeconómicos más altos– en los 90 asociada a la aparición de Internet en los hogares. De esta manera, el hecho de ser la primera generación en crecer rodeada de la tecnología digital significaría, según la lectura de Prensky, que mantendría una relación con aquella caracterizada especialmente por su «naturalidad»; y precisamente para subrayar lo anterior, llamó a sus miembros *nativos digitales*, los hablantes de la lengua digital. El resto de la población, excluido de esta supuesta estrecha relación, serían entonces apenas *inmigrantes digitales*, relegados a mantenerse siempre «con un pie en el pasado» (p. 2). Esta cercanía a lo digital les daría a los nativos una serie de características pronunciadas y definitorias; entre otras, preferirían la información gráfica a la textual, prosperarían gracias a las gratificaciones inmediatas, así como también pensarían y procesarían información de forma diferente a cualquier «inmigrante».

La potencia de esta categoría es indudable: encapsulaba tres fenómenos que calaban cada vez con mayor fuerza en el imaginario colectivo de occidente, generando escozor y,

en muchos, abiertamente miedo. En primer lugar, la extrema rapidez con la que lo digital se colaba en nuestra cotidianeidad; segundo, la facilidad con la que aparentemente los jóvenes la manejaban, así como el papel preponderante de aquella en sus vidas; y, tercero, el innegable impacto de lo anterior en los procesos educativos. No obstante, la fragmentación de la sociedad en nativos e inmigrantes sirvió para señalar otro capítulo en el proverbial pánico social frente a la tecnología, que sería luego, como podría esperarse, avivado, hiperbolizado y dramatizado por los medios de comunicación y por ciertos autores insidiosos.

La notoriedad adquirida por la etiqueta de los nativos digitales finalmente llamaría la atención de la academia más o menos un lustro después de la propuesta de Prensky. Varios investigadores e investigadoras comenzaron a preguntarse por sus sustentos fácticos –e incluso teóricos–, y los resultados que obtuvieron empezaron a resquebrajar dicha construcción: en primer lugar, se ha mostrado que el acceso a la tecnología varía ampliamente entre las personas jóvenes (Bennett, Maton & Kervin, 2008, Thinyane, 2010), así que, de entrada, es imposible calificar a *todos* los jóvenes y las jóvenes como nativos digitales cuando millones de ellos y ellas ni siquiera tienen acceso a ésta; asimismo, también se ha sugerido que en esta generación hay personas que rara vez emplean la tecnología (Bennett, Maton & Kervin, 2008, Helsper & Eynon, 2010), y quienes sí lo hacen, difieren ampliamente en las características de dicho uso, así como en su nivel de desempeño

(Hargittai & Hinnant, 2008, Kennedy, Judd, Churchward, Gray & Krause, 2008, Margaryan, Littlejohn & Vojt, 2011), lo que implica una fuerte heterogeneidad contraria a la imagen propuesta por la etiqueta; por otra parte, varios estudios han llegado a la conclusión de que no existen diferencias significativas en el uso de la tecnología por las diferentes generaciones (Bennett, Maton & Kervin, 2008, Bullen, Morgan, Belfer & Qayyum, 2009, Dias da Silva, da Silva & do Amaral, 2014, Fajardo, Villalta & Salmerón, 2015, Helsper & Eynon, 2010).

Finalmente, un grupo importante de estudios ha buscado analizar el foco de la postura de Prensky y de otros que han descrito a los nativos digitales (Oblinger & Oblinger, 2005, Howe & Strauss, 2000, Tapscott, 1998): que la gran brecha entre éstos y los inmigrantes radica en que los primeros tienen unas habilidades y conocimientos más sofisticados y cuantitativamente superiores a los segundos, lo que les permite navegar lo digital con total tranquilidad. No obstante, el problema es que al traducir esta postura al lenguaje académico, las interpretaciones se han multiplicado; así, dichas habilidades han sido entendidas como *alfabetismo digital* (*digital literacy*, Gilster, 1997, Eshet-Alkali & Amichai-Hamburger, 2004), *habilidades en Internet* (*Internet skills*, Van Deursen, Van Dijk & Peters, 2011), *habilidades digitales* (*digital skills*, Gui & Argentin, 2011), *alfabetismo en Internet* (*Internet literacy*, Livingstone, Bober & Helsper, 2005) y, desde luego, como competencias digitales.

No obstante, la dificultad que presentan estas propuestas no es simplemente una cuestión de denominaciones, sino más bien de solapamientos. Si bien muchas de ellas provienen de agendas de investigación diferentes, sus objetivos no permiten trazar entre ellas límites precisos. Y a esta situación se le suma el hecho de que hay además diferentes interpretaciones en cada una de estas posturas, lo que las acerca o las aleja de las demás –dependiendo del énfasis que le dé cada académico–, sin que una concepción siquiera compartida por una mayoría sea posible al día de hoy. Por

ejemplo, el alfabetismo digital usualmente ha sido interpretado exclusivamente como el manejo de la información digital; no obstante, no es difícil encontrar interpretaciones que lo consideren como sinónimo del constructo de las competencias digitales (Li & Ranieri, 2010).

Ahora bien, respecto a la elección de éste y otros trabajos de la expresión ‘competencias’, las críticas que esta opción puede recibir ya son añejas (Brunet & Belzunegui, 2003). Pero sin entrar en ese espinoso terreno –para el cual no hay espacio en este texto–, no podemos olvidar que dicha elección puede ser una cuestión de contexto. Por ejemplo, su aparición en la gran mayoría de los artículos que analizaré a continuación se explica por la inserción de éstos en el marco europeo de educación, en donde ésta es la terminología adaptada (Comisión Europea, 2007), así como también lo es en algunos países latinoamericanos. Por su parte, en mi caso particular, dicha elección tiene que ver con una apuesta teórica que incluye las competencias como una de las etapas del desarrollo de las potencialidades humanas, que parte de las capacidades básicas hasta llegar al virtuosismo (Acosta-Silva & Vasco, 2013).

Pero volviendo a los estudios, la pregunta que nos podemos hacer es, después de todos estos años, ¿las investigaciones realizadas en este campo han socavado definitivamente las bases de esta famosa etiqueta, en especial en lo referido al supuesto dominio de la tecnología por los jóvenes? En este marco, en el proyecto de investigación –del cual en estas líneas presento sus primeros avances– he pretendido realizar una metasíntesis de la literatura científica desde la publicación de Prensky, buscando determinar cómo han sido entendidas las competencias digitales y sus constructos paralelos, de qué manera han sido evaluadas en los jóvenes y qué resultados se ha obtenido. No obstante, mi objetivo en lo que sigue no será presentar los resultados de toda la investigación, sino que me centraré en el análisis de un subgrupo de dichas investigaciones: aquellas que directamente han buscado analizar las competencias digitales. A partir de sus resultados, y de manera especial, me interesa responder la cuestión sobre si

todavía se puede seguir manteniendo que los jóvenes y las jóvenes tienen un alto nivel de competencias digitales.

2. Método

La metodología que elegí para cumplir con dicho objetivo es la *metasíntesis*, también llamada metaanálisis cualitativo (Bondas & Hall, 2007a, Sandelowski & Barroso, 2003). Dado que hay una enorme ambigüedad en el uso y la interpretación de la metasíntesis o de sus diferentes variaciones –metaresumen, síntesis temática, metaestudio, etc.–,¹ así como también de ésta frente a su equivalente en el paradigma cuantitativo –el metaanálisis–, es preciso que aclaremos de qué manera la entiendo en estas líneas. En mi opinión, la metasíntesis es un método de análisis cualitativo que reúne investigaciones previas sobre un tema particular a fin de crear una interpretación nueva, integrada y exhaustiva de éstas, la cual permite una comprensión profunda del campo de estudio; de esta manera, más que un mero resumen, pretende ir *más allá* –lo que se expresa por el uso del prefijo ‘meta’–. Por otra parte, también busco aclarar las inconsistencias encontradas, articular las diferentes concepciones teóricas y llegar a mayores niveles de abstracción, incluyendo además un elemento crítico (Bondas & Hall, 2007a, Timulak, 2009)².

Frente a lo anterior, la apropiación que hago de esta metodología presenta una importante diferencia frente a los modelos tradicionales de su desarrollo: la versión más usual de las metasíntesis implica una revisión cualitativa de estudios dentro del mismo paradigma (Walsh & Downe, 2005, Timulak, 2009); por su parte, mi análisis tiene la *temática estudiada* como su principal fundamento, de manera que cubre tanto investigaciones de corte cuantitativo,

como cualitativo y mixtas, teniendo una mirada que también podríamos considerar como mixta. Esto significa que, aunque el grueso del análisis sea cualitativo, ello no implica, como veremos más adelante, que dejemos de lado análisis estadísticos en la descripción y examen de la muestra. Esta decisión simplemente se debe a que no considero que los dos paradigmas sean posturas antagónicas o bandos en los que hay que tomar partido, sino proveedores de herramientas que *pueden y deben* ser empleadas según las necesidades de una investigación.

Pero antes de continuar con la descripción del estudio, es necesario realizar una aclaración adicional frente a su naturaleza y justificación. Sobre la temática de los nativos digitales, se han desarrollado –hasta donde he podido determinar– dos investigaciones previas con un acercamiento metodológico similar, ya que son revisiones sistemáticas de la literatura: la de Cabra-Torres y Marciales-Vivas (2009) y la de Esteve, Duch y Gisbert (2014). De manera que la pregunta sería, ¿para qué realizar una nueva síntesis? Tres razones justifican mi decisión: en primer lugar, y como veremos con mayor precisión más adelante, en los últimos cinco años se han multiplicado los estudios sobre el tema de los nativos digitales, de forma tal que considero importante revisar los resultados de estos nuevos estudios³; en segundo lugar, mi investigación, en tanto metasíntesis, tiene una naturaleza y unos objetivos diferentes a los de una revisión sistemática, de manera tal que reviso distintas investigaciones a las examinadas por aquellas; y, en tercer lugar, cabría esperar que haya habido cambios en este último lustro dado el aumento de la posesión de dispositivos digitales. Ahora, ello de ninguna manera quiere decir que esté dejando de lado las conclusiones y aportes de estos dos estudios; por el contrario, los considero vitales para esta empresa.

2.1. Descripción del estudio

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, empleé cuatro criterios de

1 Para una revisión de las diferentes variaciones, véanse Barnett-Page y Thomas (2009), Finlayson y Dixon (2008).

2 Por las anteriores razones este trabajo no deber ser considerado o entendido como una revisión de literatura, la cual, aunque a veces se emplee como un sinónimo de la metasíntesis, no lo es en realidad. Es más, si deseáramos ser aún más precisos, las características de mi investigación se pueden clasificar como un *metaestudio*. Para la aclaración de sus diferencias véanse Bondas y Hall (2007a) y Zhao (1991).

3 Las dos revisiones sistemáticas mencionadas cubren lo publicado hasta el 2010.

inclusión durante el proceso de selección de los artículos: primero, que fueran reportes de investigaciones –ya fuese en inglés o español– evaluadas por pares; segundo, que sus objetivos se dirigieran al análisis de las competencias digitales –o de sus constructos paralelos– de los jóvenes y las jóvenes; tercero, que fueran posteriores al planteamiento original de Prensky (2001); y cuarto, que presentaran resultados empíricos y no fueran exclusivamente revisiones teóricas.

Siguiendo los criterios –de alguna manera tradicionales– de la metasíntesis (Bondas & Hall, 2007b), excluí reportes de investigaciones presentados en libros, tesis, memorias de conferencias y cualquier forma de literatura gris, dadas las dificultades de acceder a este tipo de documentos. Asimismo, prescindí de estudios que centraran su evaluación en competencias demasiado particulares –por ejemplo, el manejo de teléfonos celulares o redes sociales–. Finalmente, y a diferencia de otras metasíntesis (Finlayson & Dixon, 2008), no consideré la calidad de los estudios como un criterio de exclusión⁴.

El primer proceso fue la elección de las palabras clave para la búsqueda; para ello tomé como referencia la revisión bibliográfica previa que hice, así como el análisis de Esteve, Duch y Gisbert (2014); esto me llevó a identificar dos grupos principales de palabras clave: aquellas que marcaban los principales constructos paralelos al de los nativos digitales⁵ y aquellas referidas a los constructos paralelos al de las competencias digitales⁶.

Con ellas, establecí dos cadenas de términos –una por cada idioma–, buscando obtener una alta sensibilidad en la búsqueda, es decir, alcanzar la mayor cantidad de resultados relevantes, aun si su precisión –la cantidad de

artículos que cumplieran con los criterios de inclusión– no fuera la mejor (Ring, Ritchie, Mandava & Jepson, 2010, p. 11). La estructura general de las cadenas⁷ fue adaptada a las características de los motores de búsqueda de cada base de datos, dado que no todos, por ejemplo, permiten el uso de operadores *booleanos* o difieren en la forma de manejar las búsquedas de los plurales. Las cadenas, siempre que fue posible, fueron aplicadas a las opciones de título, resumen y palabras clave, en el rango temporal del año 2001 al 2016.

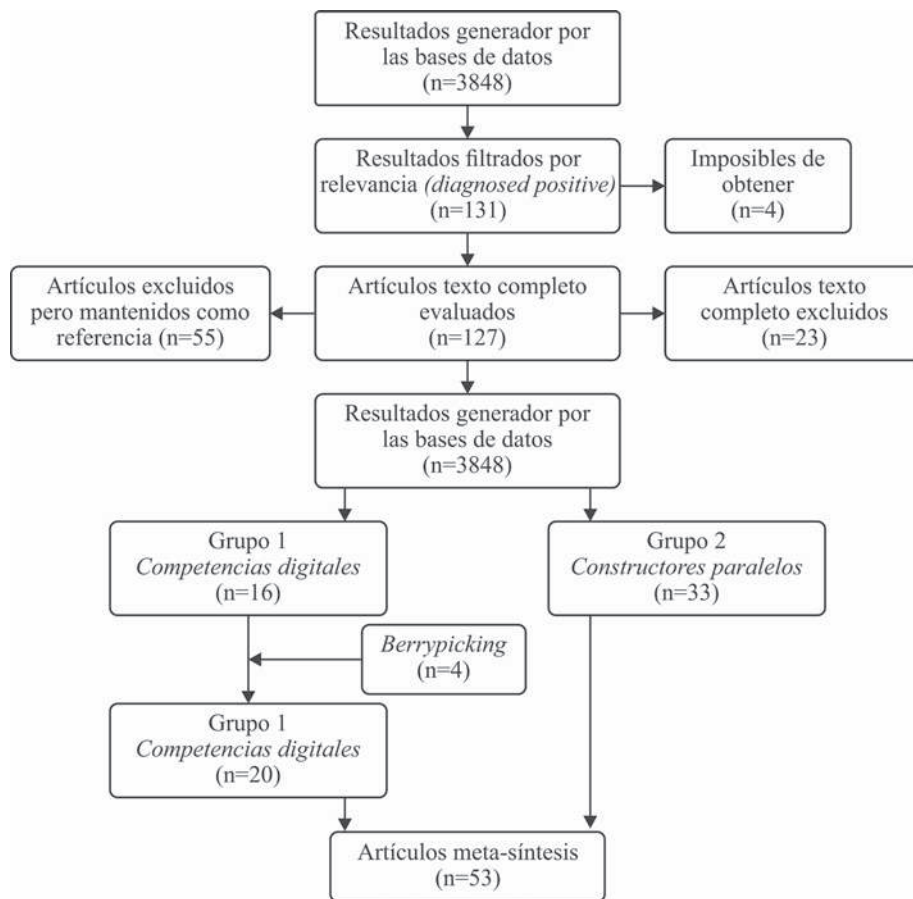
Las bases de datos y servicios de indexación en las que apliqué la búsqueda fueron: Scopus, Science Direct, SciELO, Web of Science, Redalyc, Google Scholar, Doaj y Ebsco, cuyos resultados en términos de número de artículos potencialmente relevantes (*tested positive*; Shaw et al., 2004) y aquellos que establecí como efectivamente relevantes (*diagnosed positive*; Shaw et al., 2004) pueden observarse en la figura 1 –la cual «tomé prestada» de los estándares para la realización de los metaanálisis–. Dicha relevancia la establecí al analizar sus títulos y palabras clave.

4 Solo uno de ellos fue excluido por cuestiones que podríamos encuadrar en términos de calidad; pero fue más por no contar con los elementos mínimos que deseaba analizar –descripción teórica, objetivo, etc.–.

5 Generación net, generación Google, generación digital, *millennials*, estudiantes digitales, jóvenes digitales y *homo zappiens*.

6 Habilidades TIC/digitales/tecnológicas/del siglo 21/de Internet, alfabetismo computacional/digital/informacional, competencias informacionales/TIC.

7 Por ejemplo, para el caso del inglés, la estructura de la cadena fue: (“Digital Competenc*” OR “ICT skill*” OR “information technology skill*” OR “digital skill*” OR “computer Literacy” OR “IT literacy” OR “Information technology literacy” OR “Information Literacy” OR “Media Literacy” OR “Digital literacy” OR “technology skill*” OR “21st century skill*” OR “Literacy skill* for the twenty-first century” OR “Internet skill*”) AND (“Digital nativ*” OR “net generation” OR “Google generation” OR “Digital generation” OR “Millennials” OR “Young” OR “homo zappiens”).

Figura 1. Proceso de selección de los artículos.

Nota: adaptado de los estándares Prisma para el desarrollo de meta-análisis. Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. G., The Prisma Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The Prisma Statement. *PLoS Med*, 6 (7), e1000097. Doi:10.1371/journal.pmed1000097 Licencia Creative Commons CC BY 2.0

En una segunda fase, de los 131 artículos resultantes revisé sus *abstracts* —cuando éstos no contenían la información completa, revisé ciertas partes clave de los textos—, a fin de determinar que efectivamente cumplieran con mis criterios de inclusión y no existieran artículos duplicados. Esta evaluación me permitió establecer los 49 artículos que examinaría, los 55 que guardaría como referencia y, por último, los 23 excluidos.

Durante el desarrollo de este proceso decidí dividir los 49 artículos en dos categorías: la de los que presentarían estudios que hubiesen evaluado expresamente competencias digitales —o su análogo directo, las competencias TIC—; mientras que la segunda contendría artículos

que evaluaran constructos paralelos —v. g. las habilidades digitales— y que llegarán a conclusiones sobre la existencia de los nativos digitales. La razón de este agrupamiento es simple: todos y cada uno de ellos proporcionan pistas frente a mi pregunta de investigación, mas, por su naturaleza misma, no podrían ser analizados de manera estructurada como una unidad.

Esta división también me permite realizar una importante aclaración sobre el presente documento: éste cubre la primera fase de análisis única y exclusivamente del primer grupo de artículos, el cual consta de los 20 artículos relacionados en la tabla 1.⁸

8 Todas las tablas de este documento son elaboración del autor.

Tabla 1. Artículos incluidos en la metasíntesis.

Autor(es)	Año	Autor(es)	Año
Aesaert, K., & van Braak, J.	2015	Hatlevik, O. E., Guomundsdóttir, G. B., & Loi, M.	2015
Arias, M., Torres, T., & Yáñez, J. C.	2014	Li, Y., & Ranieri, M.	2010
Arras, A. M., Torres-Gastelú, C. A., & García-Valcárcel, A.	2011	Matamala, C.	2014
Brazo, L., Ipiña, N., & Zuberogoitia, A.	2011	Pino, M., & Soto, J.	2010
Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M.	2010	Roig, R., & Pascual, A. M.	2012
Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M., & Picci, P.	2012	Romaniuk, M. W.	2015
Carrasco, M. E. E., Sánchez, C., & Carro, A.	2015	Romero, M., & Minelli, J.	2011
Centeno, G., & Cubo, S.	2013	San Nicolás, M. B., Fariña, E., & Area, M.	2012
García, J., García-Sánchez, J. N., Álvarez-Fernández, M. L., & Díez-Caso, H.	2014	Torres-Gastelú, C. A.	2015
Guo, R. X., Dobson, T., & Petrina, S.	2008	Torres-Gastelú, C. A., Domínguez, A. L., Flores, M. A., Kiss, G., & Alejandre, A. R.	2015

Finalmente, aunque las metasíntesis no buscan determinar la «verdadera» o «completa» población, ya que esto requeriría un estándar para la búsqueda de evidencia cualitativa que no existe (Shaw et al., 2004), de todas formas continué con la búsqueda de nuevos artículos relevantes durante la lectura y el análisis de los textos. Para ello, empleé la técnica del *berrypicking* (Bates, 1989); esto es, analicé las citas y fuentes de cada artículo buscando nuevas fuentes potenciales de información. Por medio de este procedimiento, logré identificar cuatro nuevos artículos, lo que me indicó que mi búsqueda inicial había sido bastante cercana a esa esquiua población.

2.2. Estrategias de análisis

Para el análisis de los datos seguí las directrices de Miles, Huberman y Saldaña (2014) para el análisis de casos múltiples. Las conclusiones parciales que presento en este escrito se derivan de la estrategia del *amontonamiento* (*stacking*) de casos comparables. Para ello creé una matriz del tipo resumen analítico de contenido⁹, en la

que condensé la información, de manera que me permitiera realizar una comparación exploratoria de los diferentes estudios. Dicha información analizada y organizada fue: año de publicación, paradigma, pregunta/hipótesis de la investigación, objetivo, concepción de competencia digital, método, herramienta de evaluación, muestra, principales resultados y nivel de competencias digitales demostrado por los participantes. Posteriormente generé metamatrices descriptivas ordenadas por caso¹⁰ para los tres elementos principales: concepción, método y resultados, de forma que pudiese comparar y analizar los diferentes casos a partir de dichos elementos.

3. Resultados y discusión

Los 20 estudios que cubro en este análisis representan trabajos desarrollados en cuatro continentes, pero con una especial

9 Content-analytic summary matrix. Es una matriz que agrupa to-

dos los datos relevantes de varios casos en una única forma para su análisis exploratorio (Miles, Huberman & Saldaña, 2014, p. 148).

10 Case-Ordered Descriptive Meta-Matrix. Aquella que contiene los datos de todos los casos organizados según una variable, permitiendo así ver sus diferencias y similitudes (Miles, Huberman & Saldaña, 2014, p. 214).

presencia de los realizados en España (55%) y México (20%). También tienen una sugerente representación aquellos cuya población de estudio son estudiantes de licenciatura o de maestría en educación (45%), lo que responde, según estos textos, a la creciente necesidad de que los futuros docentes cuenten con este tipo de competencias. Por otra parte, como lo mencioné anteriormente, es notorio cómo se han multiplicado los estudios sobre las competencias digitales en el último lustro, de tal manera que sólo el 20% de los artículos cubiertos fueron publicados previamente al año 2011, como podemos observar en la tabla 2.

Tabla 2. Artículos por año.

Año	f	%
2008	1	5
2010	3	15
2011	3	15
2012	3	15
2013	1	5
2014	3	15
2015	6	30
	20	100

3.1. Concepciones y teorizaciones sobre la competencia digital

Respecto a la concepción de competencia digital, mi primera conclusión –detectada desde la revisión previa de los artículos– es que, al menos dentro del sub-grupo de estudios analizados, las expresiones ‘competencia digital’ y ‘competencia en TIC son empleadas como sinónimos. Esto no quiere decir que necesariamente los investigadores e investigadoras hayan establecido expresamente dicha equivalencia, pero en sus marcos teóricos no hay diferencias entre una y otra. Por ejemplo, Torres–Gastelú (2015) presenta la competencia en TIC como un «grupo de habilidades, conocimientos y actitudes aplicados a la

utilización de sistemas de información y comunicación» (p. 146), mientras que Centeno y Cubo (2013) hablan de la competencia digital en términos de «la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes basadas en el uso elemental del hardware de los ordenadores, sus sistemas operativos, el software como herramienta de trabajo...» (p. 521). Como podemos observar, ambas definiciones son completamente simétricas.

El segundo patrón que pude establecer es que todas las concepciones del término, de una y otra forma, se centran en los mismos elementos nucleares: los conocimientos –el saber qué–, las habilidades –el saber cómo–, las actitudes –positivas– y los usos eficaces y éticos de la tecnología.¹¹ De forma más precisa, los estudios pueden ser divididos en tres grupos según el énfasis que realicen en ciertas combinaciones de los anteriores elementos: en el primero se encuentran las que entienden la competencia digital como la suma de conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas al ámbito de lo tecnológico. Si bien no se lo exprese de esta manera, en este caso creo ver la definición general de competencia defendida por la OECD (Rychen & Salganik, 2001), siendo simplemente trasladada a lo digital. En el segundo grupo podemos reunir aquellas que ponen el acento en la praxis; es decir, subrayan el uso productivo, exitoso y ético de la tecnología, pero no en un sentido en el que la tecnología es el fin último, sino de manera que se la entiende como una herramienta que permite a las personas desarrollarse y expresarse en un mundo cada vez más mediado por lo digital.

Finalmente, y como un elemento digno de ser subrayado, el tercer grupo está constituido por siete investigaciones que no expresan ningún concepto de competencia o no se adhieren explícitamente a ninguno previo. Esto es importante ya que, en un campo con tan pocos acuerdos conceptuales y tantos constructos que «compiten» unos con otros, es muy llamativo

11 A lo que podríamos añadir el saber *cuándo* y el saber *dónde* para el logro de la transferencia de dichos conocimientos y habilidades (Acosta-Silva & Vasco, 2013).

que los investigadores e investigadoras no tratemos de colaborar en la clarificación de la situación o, al menos, pongamos nuestra apuesta frente a alguno de ellos. Y es precisamente en este contexto en donde dos trabajos analizados se destacan por darse a la tarea de tratar de explorar el constructo, a fin de aclararlo y presentar propuestas fundamentadas tanto teórica como empíricamente. Por un lado, está el grupo de investigación de Calvani, Fini y Ranieri –representado en tres investigaciones de esta muestra– y, por otro, la investigación de Aesaert y van Braak (2015).

3.2. Métodos e instrumentos

Al revisar los métodos reportados por los artículos, el primer patrón observable es el notorio «dominio» del paradigma cuantitativo en los estudios de la muestra (tabla 3). Seguramente se podrá argumentar que, como estamos frente a investigaciones con metas *evaluativas*, lo cuantitativo presenta las herramientas clásicas para enfrentarlas. Sin embargo, con la misma fuerza se podría argumentar que la complejidad del fenómeno y sus marcadas características socio-culturales llaman también al empleo de lo cualitativo para su exploración.

Ahora, y precisamente hablando de lo cualitativo, también es llamativo cómo, en los pocos estudios que lo aplican, su inclusión en todos los casos se limita al empleo de grupos focales. Obviamente, esta elección no tiene nada censurable. Sin embargo, al menos en los artículos revisados, tristemente no se reporta ningún análisis cualitativo de los resultados de dichos grupos focales; es decir, los autores y autoras terminan solamente empleándolos como una fuente para presentar extractos de los comentarios de los participantes. De nuevo, el «darle la palabra» a quienes participan es una característica fundamental de dicho paradigma, pero la ausencia de los resultados de los análisis cualitativos se me antoja como una deuda de estos artículos.

Tabla 3. Paradigmas e instrumentos reportados.

Autor(es)	Paradigma	Instrumento	Origen del Instrumento
Arias, Torres, & Yáñez	Cuantitativo	Escala de Likert	Específicamente diseñado para el estudio
Centeno, G., & Cubo			Basado en Incotic
Roig & Pascual			Cuestionario de Guzmán (2008)
Romero & Minelli			Adaptación de Romero (2008)
Carrasco, Sánchez, & Caro		Cuestionario y Escala de Likert	Específicamente diseñado para el estudio
García, García-Sánchez, Álvarez-Fernández, & Díez-Caso		Cuestionario	Específicamente diseñado para el estudio
Romaniuk			Específicamente diseñado para el estudio
San Nicolás, Fariña, & Area			Específicamente diseñado para el estudio
Torres-Gastelú, Domínguez, Flores, Kiss, & Alexandre			Específicamente diseñado para el estudio
Arras, Torres-Gastelú, & García-Valcárcel		Encuesta	Específicamente diseñado para el estudio
Matamala		Prueba	Trabaja con datos secundarios para el estudio
Aesaert & van Braak			Específicamente diseñado para el estudio
Calvani, Fini, & Ranieri		Prueba de Opción Múltiple	Instant Digital Competence Assessment (iDCA)
Calvani, fin, Ranieri, & Picci			
Li & Ranieri		Cuestionario	Específicamente diseñado para el estudio
Hatlevik, Guomundsdóttir, & Loi		Prueba de Opción Múltiple	
Brazo, Ipiña, & Zuberogoitia	Mixto	Cuestionario	Adaptación de Kennedy (2009)
		Grupo Focal	-----
Guo, Dobson, & Petrina		Cuestionario	Adaptación de Gable & Wolf (1993); Gibson & Nocente (1998); ISTE NETS (2000); Scheffler & Logan (1999)
		Observaciones	-----
Pino & Soto		Cuestionario	Adaptación de Gallego (2007), Mominó y Sigalés (2009)
		Grupo Focal	-----
Torres-Gastelú		Cuestionario	Específicamente diseñado para el estudio
		Grupo Focal	-----

El siguiente elemento que se destaca en los métodos de evaluación es cómo la mitad de los estudios emplea instrumentos específicamente diseñados por y para ellos (tabla 3). La lectura que hago de este fenómeno es que ello se deriva de la falta de acuerdos –y de preocupación– sobre qué es o qué son la(s) competencia(s) digital(es) y cuáles son sus componentes. Así que –al menos dentro de la muestra analizada– los investigadores e investigadoras terminen proponiendo sus propias lecturas sobre las competencias, sus propias dimensiones a considerar y sus propios comportamientos a evaluar, teniendo como consecuencia que sea prácticamente imposible hacer comparaciones totalmente transversales de sus resultados –si bien existen solapamientos–.

Respecto a los instrumentos empleados, es patente la homogeneidad de su naturaleza. El 75% de los estudios emplean herramientas –ya sean cuestionarios o escalas de Likert– diseñadas para que los estudiantes y las estudiantes evalúen sus competencias de forma *autoevaluativa* y *retrospectiva* (tabla 4)¹². Este es el resultado que más me interesa subrayar, sobre todo porque mucho de lo que se pueda concluir de una investigación depende de sus instrumentos de recolección de datos. Considero que si mi objetivo es determinar las competencias, las autoevaluaciones retrospectivas no son las herramientas más potentes. Sus limitaciones han sido ampliamente establecidas: principalmente, los problemas de validez generados por el sesgo de la percepción subjetiva (*self-reported bias*) que es particularmente fuerte en las personas adolescentes (Fan et al., 2006); asimismo, las autoevaluaciones solo presentan datos indirectos (Litt, 2013). De manera tal que, si mi objetivo es establecer las *percepciones* de los jóvenes sobre sus competencias, las autoevaluaciones son la herramienta adecuada, con la que –sin duda– podré encontrar datos importantes en la búsqueda de falencias y en el desarrollo de intervenciones educativas para darles solución.

Pero si quiero evaluar sus *competencias*, lo ideal sería trabajar con mediciones directas, como las pruebas de desempeño (Aesaert & van Braak, 2015).

12 Lo cual también se puede observar en los estudios que evalúan constructos paralelos como los de las habilidades digitales y la alfabetización digital (Gui & Argentin, 2011).

Tabla 4. Paradigmas e instrumentos reportados.

Autor(es)	Forma de evaluación	Muestra	Rangos Etéreos
Arias, Torres, & Yáñez	Autoevaluación	578 estudiantes universitarios españoles	Sin información
Centeno, G., & Cubo		101 estudiantes universitarios españoles	Sin información
Roig & Pascual		61 estudiantes españolas (todas mujeres)	19 a 44 años (media 22)
Romero & Minelli		54 estudiantes universitarios españoles	21 a 43 años: a) nacidos antes de 1982 b) nacidos después de 1982
Carrasco, Sánchez, & Carro		15 estudiantes universitarios españoles	a) 20-29 (53%) b) 30-49 (47%)
García, García-Sánchez, Álvarez-Fernández, & Díez-Caso		286 estudiantes universitarios españoles	a) menos 22 (61) b) 22-23 (69) c) 24-26 (71) d) 26-35 (54) e) mayores 36 (31)
Romaniuk		135 estudiantes universitarios españoles	19 a 22 años
San Nicolás, Fariña, & Area		1561 alumnos españoles universitarios 206 profesores	Sin información
Torres-Gastelú, Domínguez, Flores, Kiss, & Alejandro		979 estudiantes secundaria mexicanos	Sin información
Arras, Torres-Gastelú, & García-Valcárcel		1710 estudiantes universitarios españoles y mexicanos	Sin información
Matamala		4496 estudiantes chilenos de secundaria	Sin información
Brazo, Ipiña, & Zuberogoitia		249 estudiantes españoles universitarios	Promedio 20 años
Guo, Dobson, & Petrina		9 estudiantes españoles universitarios	Sin información
		2583 estudiantes de especialización (<i>Postbaccalaureate</i>) canadienses y estadounidenses	a) 20-24 (46%) b) 25-29 (37%) c) 30-40 (10%) d) más de 40 (3%)
		Sin información	Sin información
Pino & Soto		219 estudiantes universitarios españoles y 10 docentes ^a	19 a 33 años (media 21)
		5 estudiantes universitarios españoles y 3 docentes ^b	Sin información
Torres-Gastelú		308 estudiantes mexicanos universitarios ^a	Sin información
		40 estudiantes mexicanos universitarios ^b	
Hatlevik, Guomundsdóttir, & Loi	Autoevaluación y desempeño	593 estudiantes de secundaria noruega	17 a 18 años
Aesaert & van Braak	Desempeño	378 estudiantes de primaria belgas	10 a 13 años (media 12)
Calvani, Fini, & Ranieri		Presentan los resultados de los otros dos artículos de los mismos autores en Italia y China	
Calvani, Fini, Ranieri, & Picci		1056 jóvenes italianos	14 a 16 años (media 15)
Li & Ranieri		317 estudiantes de secundaria chinos	14 a 17 años

Sin embargo, y este es el mayor descuido que veo en una importante cantidad de estudios de esta muestra –7 de 20–, estos caen en el error de igualar estas percepciones con las actuales competencias de los jóvenes, lo que implica que se llega a conclusiones sobre competencias a partir de las opiniones y autoevaluaciones que los participantes hacen de su propio desempeño¹³.

Por otra parte, la verdad es que, aunque sean complejas, sí es posible realizar evaluaciones de desempeño con un alto nivel de validez ecológica.¹⁴ Un ejemplo concreto de ello se encuentra en esta muestra: Aesaert y van Braak (2015) diseñaron una prueba en la que los sujetos participantes debían realizar una serie de tareas que poseían las mismas características de aquellas que dichos sujetos podrían llegar a encontrar en su vida diaria, de forma tal que demostrasen tanto sus conocimientos como sus habilidades de forma directa¹⁵.

Finalmente, no puedo dejar de notar cómo la mitad de los artículos (tabla 4) no reportan una variable fundamental en los estudios sobre jóvenes: la edad de sus participantes. Podría suponer que este patrón es simplemente una característica circunstancial de la muestra, pero infortunadamente debo reportar otros errores metodológicos en varios artículos: inconsistencias en la presentación de la información, incoherencia entre los objetivos y las conclusiones presentadas y ausencia de los procesos de validación de los instrumentos.

3.3. Análisis de los resultados

Como lo acabo de plantear, es imposible hacer una comparación de los resultados de los estudios, dada la fuerte variación de las dimensiones y elementos medidos por cada uno de ellos, de manera que solo me limitaré a explorar qué se plantea frente a la pregunta

central. Según los resultados reportados, ¿es posible mantener las afirmaciones de Prensky sobre las competencias digitales sofisticadas y extendidas entre los jóvenes? En la tabla 5, podemos observar cómo el 80% de los estudios las ponen en entredicho: para un 25% la respuesta es un contundente no; simplemente los jóvenes fallan en demostrar –o en creer que tienen– un alto nivel de competencias y, en el mejor de los casos, a éstas apenas se las considera como moderadas (v. g. Carrasco, Sánchez & Carro, 2015). Resultados similares también se encuentran en la literatura (por ejemplo, Thinyane, 2010). Para otro grupo de estudios, aunque la respuesta en general continúa siendo un no, reconocen que no se puede negar que entre los jóvenes sí existen muchos con un alto nivel de competencias, aunque sean una minoría –lo cual también ha sido reportado en los modelos alternos; v. g., Kennedy et al., 2008–. De manera similar, están quienes detectan una alta fluctuación entre las competencias de los participantes, tanto de forma vertical en una única dimensión –por ejemplo, la búsqueda de información–, como de forma horizontal al comparar todas las dimensiones evaluadas, lo que de nuevo va en contra de clasificarlos a todos como competentes; ello está también reportado en otras investigaciones fuera de esta muestra (entre otras, Helsper & Eynon, 2010, Zimic, 2009). En este caso, conviene anotar que las actividades en las que se demuestra competencia generalmente están dirigidas a las comunicaciones interpersonales y al ocio, mientras que sus mayores dificultades están en el análisis de la calidad de la información, lo que es coherente con otras investigaciones de la literatura que revisan constructos paralelos (v. g. Eshet-Alkali & Amichai-Hamburger, 2004).

Por otra parte, sólo hay tres estudios que llegan a conclusiones opuestas a lo anterior –los cuales considero «refutacionales» dentro de la terminología de la metasíntesis [Timulak, 2009]–, esto es, que sostienen que sus participantes sí son competentes digitales y, por lo tanto, Prensky tenía razón –aunque sólo uno de ellos lo expresa explícitamente así–. Estos casos comparten tres características: en primer lugar, los tres son investigaciones desarrolladas

13 El problema es tan extendido que sólo uno de todos los estudios que emplean autoevaluaciones (Romero & Minelli, 2011) explícitamente es consciente de las limitaciones de éstas, y sus conclusiones mantienen coherencia con ello.

14 Véase Tupper y Cicerone (1990).

15 Para otro ejemplo, aunque en el ámbito de la evaluación de la alfabetización digital, véase Eshet-Alkali y Amichai-Hamburger (2004).

con estudiantes de universidades españolas; segundo, están basados en autoevaluaciones; y, tercero, sus instrumentos fueron diseñados específicamente para dichos estudios. Pero

determinar el porqué de sus resultados refutacionales está fuera del alcance de este examen, al menos por el momento.

Tabla 5. Resultados reportados en relación a la competencia digital.

¿Son competencias digitales?	Estudios	f	%
Si	Arias, Torres, & Yáñez (2014); García, García-Sánchez, Álvarez-Fernández, & Díez-Caso (2014); Roig & Pascual (2012)	3	15
No	Carrasco, Sánchez, & Carro (2015); Romaniuk (2015); Romero & Minelli (2011); Torres-Gastelú, Domínguez, Flores, Kiss, & Alexandre (2015)	5	25
Existen, pero son una minoría	Calvani, Fini, & Ranieri (2010); Calvani, Fini, Ranieri, & Picci (2012); Hatlevik, Guomundsdóttir, & Loi (2015); Li & Ranieri (2010); Matamala (2014)	5	25
Sus competencias fluctúan	Aesaert & van Braak (2015); Arras, Torres-Gastelú, & García-Valcárcel (2011); Centeno, G., & Cubo (2013); Pino & Soto (2010); San Nicolás, Fariña, & Area (2012)	5	25
No son más competentes que los adultos	Guo, Dobson, & Petrina (2008)	1	5
No plantean una conclusión sobre ello	Brazo, Ipiña, & Zuberogoitia (2011)	1	5
		20	100

4. Conclusiones

En el presente trabajo he revisado 20 artículos publicados en los últimos 15 años que han buscado evaluar las competencias digitales de los jóvenes y las jóvenes, con el fin de establecer si sus resultados soportan las afirmaciones de Prensky en relación con las supuestas competencias *generalizadas* de los nativos digitales. Para ello, analicé sus concepciones, métodos y resultados. El producto de este proceso me permite afirmar que tales aseveraciones *en general* parecen no estar soportadas fácticamente y, por ende, ser inducciones mal realizadas basadas en apenas un subgrupo de jóvenes. Esta conclusión es coherente con la obtenida por un estudio paralelo al mío (Cabra-Torres & Marciales-Vivas, 2009).

Sin embargo, esta conclusión debe ser matizada, a fin de no caer en el mismo problema de Prensky de crear estereotipos: en primer lugar, el que no todos los individuos jóvenes sean competentes desde luego presenta el hecho de que sí existen quienes poseen

altísimas competencias o que son competentes pero únicamente en algunas de ellas –por ejemplo, aquellas referidas a los procesos de comunicación–, demostrando efectivamente un promedio de desempeño mayor al de otros rangos de edad. En segundo lugar, en general los jóvenes parecen y dicen sentirse más cómodos y familiarizados con la tecnología (Bennet, Maton & Kervin, 2008, Zimic, 2009) y es por ello que pueden darse procesos de *retrosocialización* (Morduchowicz, 2008) en los que los jóvenes y las jóvenes enseñan a sus mayores a utilizar elementos tecnológicos (Acosta-Silva & Muñoz, 2012). Así las cosas, la situación que se presenta, más que la de un grupo homogéneo de jóvenes, es la de una enorme variación en sus competencias digitales. De manera que los nativos digitales parecen disolverse en una larga gradación de comportamientos.

Por otra parte, algunos estudios nos recuerdan que todavía existe una brecha digital que no permite el acceso por igual a toda la gente joven; es así que millones de sujetos jóvenes nacidos en las últimas dos décadas y media no han tenido acceso –o este es muy limitado–

a la tecnología, y por ello no solo no pueden considerarse como nativos, sino que, de forma más preocupante, se están quedando aislados. Ello me lleva a recordar los peligros que genera esta etiqueta: por un lado, disuade a padres, madres, docentes y al Estado a tomar partido en la educación digital de las personas jóvenes ya que no se la considera importante (Guo, Dobson & Petrina, 2008); asimismo, el que los jóvenes y las jóvenes crean ser competentes también tiene el efecto indeseable de que no consideren trascendental desarrollarlas más allá de su estado actual (Romaniuk, 2015).

Por otra parte, como cualquier otro estereotipo, la etiqueta «nativos digitales» nos hace olvidar de que más que buscar similitudes deberíamos estar preocupados por entender y hacer visible la diversidad. De la misma forma, tampoco podemos olvidar que al dividir entre competentes e *in*-competentes podemos caer en la misma dicotomía que entre nativos e inmigrantes.

La siguiente conclusión que puedo obtener es que, en un campo tan complejo y con tantas aristas como el de las competencias digitales, se requieren estudios con una potencia teórica y metodológica que infortunadamente no he visto en todas de las investigaciones analizadas. El principal problema que he detectado es que no se están evaluando directamente las competencias, sino la percepción que de éstas tienen los participantes, la cual, como lo he mostrado previamente, tiende a ser incorrecta. Esta situación la considero completamente insostenible: si precisamente el énfasis de las competencias está en el saber y, sobre todo, en el *saber hacer*, deberíamos estar evaluando cuánto saben y qué tanto son capaces de hacer, en vez de las percepciones que tengan sobre ello. De esta manera, éste se convierte en el principal problema a corregir en posteriores investigaciones.

Otro punto clave en futuros trabajos es la corrección de los errores metodológicos que detallé arriba. Más allá de fallas «estéticas», éstos se convierten en problemas que no permiten la replicación de los resultados de los estudios – para el caso de los realizados bajo el paradigma cuantitativo– y, en general, en elementos que le restan potencia a sus conclusiones y hallazgos.

En consecuencia, los retos para próximas investigaciones en este campo son múltiples: por un lado está la cuestión de definir cuáles son las competencias digitales a considerar, o visto desde otra óptica, determinar qué considerar como un comportamiento digitalmente competente. Con ello nos deberemos enfrentar a la difícil tarea de buscar acuerdos entre la multitud de opciones que se han planteado. Este aspecto es definitivo ya que al revisar los resultados de las investigaciones examinadas podríamos aventurarnos a hipotetizar que no es que los participantes no tengan competencias digitales, sino que las que hemos medido hasta el momento *no son las que ellos efectivamente tienen y valoran*. Esto es, podemos establecer una ruptura entre las que esperamos que las personas jóvenes desarrollen y las que efectivamente tienen. Por tanto, futuras investigaciones deberían tratar de comprender la enorme diversidad de competencias en los jóvenes, si es que realmente queremos comprenderlos, así como estudiar por qué no tienen las que deseamos.

El siguiente desafío es de corte metodológico, a saber, la construcción de instrumentos que realmente tengan como objetivo determinar el desempeño de la gente joven en el mundo digital. Además, como plantean Calvani, Fini y Ranieri (2010), el constructo de las competencias digitales es tan amplio que seguramente no bastará con tan solo un instrumento.

En cuanto a las limitantes de este estudio, aunque he tratado de cubrir la mayor parte de los artículos relevantes, seguramente algunos habrán quedado por fuera. Por ejemplo, los artículos incluidos sólo cubrieron los escritos en inglés y español, pero es de esperar que en otros idiomas existan publicaciones relevantes. Lo mismo se puede decir de los estudios reportados en libros y literatura gris; esa información todavía está por analizarse. La otra gran limitante es producto del hecho de que el proceso de investigación haya sido realizado por un único investigador.

Finalmente digamos que 15 años de exploración del tema parecen muchos; no obstante, es tal su complejidad que hasta ahora tan solo estoy comenzando a cubrir su

superficie. Esta agenda de investigación apenas comienza.

Lista de referencias

[Las referencias marcadas con un asterisco indican estudios incluidos en la metátesis (APA, 2010)]

- Acosta-Silva, D. A. & Muñoz, G. (2012). Juventud digital: Revisión de algunas aseveraciones negativas sobre la relación jóvenes-nuevas tecnologías. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 107-130.
- Acosta-Silva, D. A. & Vasco, C. E. (2013). *Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y del saber cómo*. Bogotá, D. C.: Corporación Universitaria Unitec, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.
- *Aesaert, K. & van Braak, J. (2015). Gender and socioeconomic related differences in performance based ICT competences. *Computers & Education*, 84, pp. 8-25. Doi:10.1016/j.compedu.2014.12.017.
- *Arias, M., Torres, T. & Yáñez, J. C. (2014). El desarrollo de competencias digitales en la educación superior. *Historia y Comunicación Social*, 19 (esp.), pp. 355-366. Doi:10.5209/rev_HICS.2014.v19.44963.
- *Arras, A. M., Torres-Gastelú, C. A. & García-Valcárcel, A. (2011). Competencias en tecnologías de información y comunicación (TIC) de los estudiantes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, (66), pp. 1-26. Doi:10.4185/RLCS-66-2011-927-130-152.
- Barnett-Page, E., & Thomas, J. (2009). Methods for the synthesis of qualitative research: a critical review. *BMC medical research methodology*, 9 (1). Doi:10.1186/1471-2288-9-59.
- Bates, M. J. (1989). The design of browsing and berrypicking techniques for the online search interface. *Online Review*, 13 (5), pp. 407-424.
- Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008). The «digital natives» debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), pp. 775-786. Doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x.
- Bondas, T. & Hall, E. O. (2007a). A decade of metanalysis research in health sciences: A meta-method study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2 (2), pp. 101-113. Doi:10.1080/17482620701251684.
- Bondas, T. & Hall, E. O. (2007b). Challenges in approaching metanalysis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), pp. 113-121. Doi:10.1177/1049732306295879.
- *Brazo, L., Ipiña, N. & Zuberogitia, A. (2011). Análisis de las competencias digitales de los estudiantes de tres títulos de grado de Mondragon Unibertsitatea. *Educat: Revista electrónica de tecnología educativa*, (36), pp. 7-12.
- Brunet, I. & Belzunegui, Á. (2003). *Flexibilidad y formación: una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.
- Bullen, M., Morgan, T., Belfer, K. & Qayyum, A. (2009). The net generation in higher education: Rhetoric and reality. *International Journal of Excellence in E-Learning*, 2 (1), pp. 1-13.
- Cabra-Torres, F. & Marciales-Vivas, G. P. (2009). Nativos digitales: ¿ocultamiento de factores generadores de fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), pp. 113-130.
- *Calvani, A., Fini, A. & Ranieri, M. (2010). Digital competence in K-12. Theoretical models, assessment tools and empirical research. *Anàlisi*, (40), pp. 157-171. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/record/70680>
- *Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. & Picci, P. (2012). Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers. *Computers & Education*, 58 (2), pp. 797-807. Doi:10.1016/j.compedu.2011.10.004.
- *Carrasco, M. E. E., Sánchez, C. & Carro, A. (2015). Las competencias digitales en estudiantes del posgrado en educación.

- Revista Lasallista de Investigación*, 12 (2), pp. 10–18.
- *Centeno, G. & Cubo, S. (2013). Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las TIC del alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), pp. 517–536. Doi:10.6018/rie.31.2.169271.
- Comisión Europea (2007). *Key competences for lifelong learning. European reference framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Dias da Silva, M., da Silva, D. & do Amaral, S. L. (2014). The Y generation myth: Evidences based on the causality relations among age, diffusion and adoption of technology of college students of São Paulo State. *Future Studies Research Journal: Trends and Strategies*, 6 (1), pp. 32–52. Doi:10.7444/fsrj.v6i1.158.
- Eshet–Alkali, Y. & Amichai–Hamburger, Y. (2004). Experiments in Digital Literacy. *CyberPsychology & Behavior*, 7 (4), pp. 421–429. Doi:10.1089/cpb.2004.7.421.
- Esteve, F. M., Duch, J. & Gisbert, M. (2014). Los aprendices digitales en la literatura científica: diseño y aplicación de una revisión sistemática entre 2001 y 2010. *Pixel–Bit. Revista de Medios y Educación*, (45), pp. 9–21.
- Fajardo, I., Villalta, E. & Salmerón, L. (2015). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de Psicología*, 32 (1), p. 89. Doi: 10.6018/analesps.32.1.185571.
- Fan, X., Miller, B. C., Park, K. E., Winward, B. W., Christensen, M., Grotevant, H. D. & Tai, R. H. (2006). An exploratory study about inaccuracy and invalidity in adolescent self-report surveys. *Field Methods*, 18 (3), pp. 223–244. Doi:10.1177/152822X06289161.
- Finlayson, K. W. & Dixon, A. (2008). Qualitative meta-synthesis: a guide for the novice. *Nurse researcher*, 15 (2), pp. 59–71. Doi:10.7748/nr2008.01.15.2.59.c6330.
- *García, J., García–Sánchez, J. N., Álvarez–Fernández, M. L. & Díez–Caso, H. (2014). Efectos en la competencia digital tras la aplicación de un programa de competencias ocupacionales. *European Journal of Education and Psychology*, 7 (2), pp. 73–81. Doi:10.1989/ejep.v7i2.180.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Nueva York: John Wiley.
- Gui, M. & Argentin, G. (2011). Digital skills of internet natives: Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. *New Media & Society*, 13 (6), pp. 963–980. Doi:10.1177/1461444810389751.
- *Guo, R. X., Dobson, T. & Petrina, S. (2008). Digital natives, digital immigrants: An analysis of age and ICT competency in teacher education. *Journal of Educational Computing Research*, 38 (3), pp. 235–254. Doi:10.2190/EC.38.3.
- Hargittai, E., & Hinnant, A. (2008). Digital inequality differences in young adults' use of the Internet. *Communication Research*, 35 (5), pp. 602–621. Doi:10.1177/0093650208321782.
- *Hatlevik, O. E., Guðmundsdóttir, G. B. & Loi, M. (2015). Digital diversity among upper secondary students: A multilevel analysis of the relationship between cultural capital, self-efficacy, strategic use of information and digital competence. *Computers & Education*, 81, 345–353. Doi:10.1016/j.compedu.2014.10.019.
- Helsper, E. J. & Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36 (3), pp. 503–520. Doi:10.1080/01411920902989227.
- Howe, N. & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. Nueva York: Vintage Original.
- Kennedy, G. E., Judd, T. S., Churchward, A., Gray, K. & Krause, K.–L. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24 (1), pp. 108–122.
- *Li, Y. & Ranieri, M. (2010). Are «digital natives» really digitally competent?: A study on Chinese teenagers: Chinese teenagers' digital competence. *British Journal of Educational Technology*, 41

- (6), pp. 1029–1042. Doi:10.1111/j.1467–8535.2009.01053.x.
- Litt, E. (2013). Measuring users' internet skills: A review of past assessments and a look toward the future. *New Media & Society*, 15 (4), pp. 612–630. Doi:10.1177/1461444813475424.
- Livingstone, S., Bober, M. & Helsper, E. J. (2005). *Internet literacy among children and young people. Findings from the UK Children Go Online project*. London: London School of Economics and Political Science.
- Margaryan, A., Littlejohn, A. & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56 (2), pp. 429–440. Doi:10.1016/j.compedu.2010.09.004.
- *Matamala, C. (2014). Factores predictivos de las competencias TIC en alumnos chilenos de secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67 (1), pp. 121–136.
- Miles, M., Huberman, M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia: significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Oblinger, D. & Oblinger, J. (2005). *Educating the net generation*. Washington, D. C.: Educause.
- *Pino, M. & Soto, J. (2010). Identificación del dominio de competencias digitales en el alumnado del grado de magisterio. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (3), pp. 336–362.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *The Horizon*, 9 (5), pp. 1–6. Doi:10.1108/10748120110424816.
- Ring, N., Ritchie, K., Mandava, L. & Jepson, R. (2010). *A guide to synthesising qualitative research for researchers undertaking health technology assessments and systematic reviews*. Recuperado de: <http://www.nhshealthquality.org/nhsqis/8837.html>
- *Roig, R. & Pascual, A. M. (2012). Las competencias digitales de los futuros docentes: un análisis con estudiantes de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alicante. *@tic. revista d'innovació educativa*, (9), pp. 53–60. Doi:10.7203/attic.9.1958.
- *Romaniuk, M. W. (2015). Digital competences of Maria Grzegorzewska Academy of Special Education Students: Method and results of a survey. *International Journal of Electronics and Telecommunications*, 61 (3), pp. 267–272. Doi:10.1515/eletel-2015-0035.
- *Romero, M. & Minelli, J. (2011). La generación net se tambalea: percepción del dominio de las TIC de estudiantes de magisterio. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (3), pp. 265–283.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (eds.) (2001). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Sandelowski, M. & Barroso, J. (2003). Classifying the findings in qualitative studies. *Qualitative health research*, 13 (7), pp. 905–923. Doi:10.1177/1049732303253488.
- *San Nicolás, M. B., Fariña, E. & Area, M. (2012). Competencias digitales del profesorado y alumnado en el desarrollo de la docencia virtual: el caso de la universidad de la laguna. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14 (19), pp. 227–245. Doi:10.9757/Rhela.19.10.
- Shaw, R. L., Booth, A., Sutton, A. J. Miller, T., Smith, J. A., Young, B. ... Dixon-Woods, M. (2004). Finding qualitative research: an evaluation of search strategies. *BMC Medical Research Methodology*, 4 (5). Recuperado de: <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/4/5>
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Thinane, H. (2010). Are digital natives a world-wide phenomenon? An investigation into South African first year students' use and experience with technology. *Computers & Education*, 55 (3), pp. 1404–1404. Doi:10.1016/j.compedu.2010.05.024.

- Timulak, L. (2009). Meta-analysis of qualitative studies: A tool for reviewing qualitative research findings in psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 19 (4-5), pp. 591-600.
- *Torres-Gastelú, C. A. (2015). Percepción de estudiantes universitarios sobre el modelo educativo y sus competencias en TIC. *Educere*, 19 (62), pp. 145-156.
- *Torres-Gastelú, C. A., Domínguez, A. L., Flores, M. A., Kiss, G. & Alexandre, A. R. (2015). Student's perception about online interaction, access and publishing content for academic use. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14 (3), pp. 497-503.
- Tupper, D. E. & Cicerone, K. D. (1990). Introduction to the neuropsychology of everyday life. En D. E. Tupper & K. D. Cicerone (eds.) *The neuropsychology of everyday life: Assessment and basic competencies*, (pp. 3-18). Boston: Kluwer Academic.
- Van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M. & Peters, O. (2011). Rethinking Internet skills: The contribution of gender, age, education, Internet experience, and hours online to medium- and content-related Internet skills. *Poetics*, 39 (2), pp. 125-144. Doi:10.1016/j.poetic.2011.02.001.
- Walsh, D. & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of advanced nursing*, 50 (2), pp. 204-211. Doi:10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x.
- Zhao, S. (1991). Metatheory, metamethod, meta-data-analysis: What, why, and how? *Sociological perspectives*, 34 (3), pp. 377-390. Doi:10.2307/1389517.
- Zimic, S. (2009). Not so «techno-savvy»: Challenging the stereotypical images of the «Net generation». *Digital Culture & Education*, 1 (2), pp. 129-144.

Referencia para citar este artículo: Bolzan Berlese, D., Roese Sanfelice, G., Bolzan Berlese, D. & Sidegum Renner, J. (2017). Bullying e violência social: vivência de adolescentes obesos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 491-503.

Bullying e violência social: Vivência de adolescentes obesos*

DENISE BOLZAN BERLESE**

Professora Universidade Feevale, Brasil.

GUSTAVO ROESE SANFELICE***

Professor Universidade Feevale, Brasil.

DAIANE BOLZAN BERLESE****

Professora Universidade Feevale, Brasil.

JACINTA SIDEGUM RENNER*****

Professora do Programa de Pós Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Brasil.

Artículo recibido en abril 11 de 2016; artículo aceptado en julio 5 de 2016 (Eds.)

• **Resumo (analítico):** Este estudo teve por objetivo desvelar a violência de *bullying* e violência social por adolescentes obesos. Participaram do estudo 21 adolescentes obesos. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: questionário Kidscape, entrevista semiestruturada, observação participante e diário de campo. Os resultados indicaram que 86% dos colaboradores sofreram algum tipo de bullying, sendo o local de maior ocorrência o ambiente escolar e se manifestaram na maioria por agressões verbais. Em relação aos processos de exclusão observou-se que os adolescentes obesos sentem-se constrangidos nas relações sociais. O ato do bullying causa sofrimento, no entanto, não os impede de fazer novas amizades e manter seus relacionamentos afetivos e sociais, ou seja, o *bullying* não os exclui socialmente.

Palavras chave: Adolescentes, obesidade, *bullying* (Tesauro Biblioteca Virtual em Saúde-BVS).

Bullying and social violence: The experiences of obese adolescents

• **Abstract (analytical):** This study had the purpose of highlighting the issue of bullying and social violence committed against obese adolescents. The participants in the study were 21 obese adolescents. The research instruments used included the Kidscape questionnaire, semi-structured interviews, participant observation and a field diary. The results indicated that 86% of the participants

* Este artigo de investigação científica e tecnológica apresenta resultados da investigação denominada: Obesidade de adolescentes como manifestação social a partir do contexto socioeconômico, cultural e familiar, apresentada pela autora para obtenção do título de doutora em diversidade cultural e inclusão social da Universidade Feevale. Toda a investigação ocorreu entre os meses de dezembro de 2014 a novembro de 2015. Processo Nº 37542814.0.0000.5348. Área de conhecimento: Ciências Sociais, Subárea: Interdisciplinaridade

** Dra em Diversidade Cultural e Inclusão social-Universidade Feevale. Professora do Curso de Educação Física da Universidade Feevale. Endereço eletrônico: Endereço eletrônico: deniseberlese@feevale.br

*** Dr em ciências da Comunicação-Universidade do Vale do Sinos/Unisinos. Professor do Curso de Educação Física da Universidade Feevale. Endereço eletrônico: sanfeliceg@feevale.br

**** Dra em Bioquímica Toxicológica-Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Bioquímica na Universidade Feevale. Endereço eletrônico: daiane@feevale.br

***** Dra em Engenharia de Produção Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Endereço eletrônico: jacinta@feevale.br



had suffered from some kind of bullying. The school environment was the place where the highest levels of bullying occurred, which was mostly expressed through verbal aggression. In terms of exclusion processes, it was observed that obese adolescents feel socially uncomfortable. The act of bullying causes them suffering, but it does not prevent them from making new friendships and maintaining their affective and social relationships. Consequently, the authors conclude that bullying does not socially exclude them.

Key words: Adolescents, obesity, bullying (Virtual Library in Health-BVS).

Intimidación como expresión de la violencia social en adolescentes obesos

• **Resumen (analítico):** Este estudio tuvo como objetivo revelar la violencia de la intimidación y la violencia social en los adolescentes obesos. Los participantes fueron 21 adolescentes obesos. Como instrumentos de investigación se utilizaron: Cuestionario Kidscape, entrevistas semiestructuradas, observación participante y notas. Los resultados indicaron que el 86% de los adolescentes ha sufrido algún tipo de intimidación, siendo el lugar más frecuente el ambiente escolar. Los datos expresaron también que el abuso verbal es más frecuente. Respecto al proceso de exclusión se observó que los adolescentes obesos se sienten incómodos en las relaciones sociales. El acto de intimidación causa sufrimiento, sin embargo, no les impide hacer nuevos amigos y mantener sus relaciones emocionales y sociales, es decir, la intimidación no los excluye socialmente.

Palabras clave: Adolescentes, obesidad, acoso escolar (Tesauro Biblioteca Virtual en Salud-BVS).

-1. Introdução. -2. Método. -3. Resultado e Discussão. -4. Considerações Finais. -Referências.

1. Introdução

Devido às inúmeras mudanças ocorridas na adolescência, principalmente as decorrentes dos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social, os indivíduos buscam alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais e sociais (Valente, 2006). Consequentemente, o adolescente, em especial o obeso, está suscetível a não compreender os diferentes processos de mudanças aos quais está passando e, ainda, tende a sofrer com o excesso de peso. Com isso, muitos preconceitos e estigmas surgem em torno do indivíduo obeso.

Com relação ao estigma que tende a acompanhar o adolescente obeso, Goffman (1988) afirma que o indivíduo estigmatizado está inabilitado para aceitação social plena. O estigma social para o obeso é uma barreira complexa a ser ultrapassada, principalmente quando se trata do período da adolescência pois esta é uma fase em que o indivíduo deseja encontrar-se como sujeito e consolidar-se como cidadão.

Os sujeitos são como atores, porém quando um indivíduo obeso é apresentado

a alguém, a tendência é pré julgá-lo pela sua identidade social (Goffman, 1988). Ou seja, quando alguém se depara com um sujeito obeso, por exemplo, tende a julgá-lo como uma espécie não desejável, fora dos padrões e acaba reduzindo-o e caracterizando assim, o estigma da obesidade. Mortoza (2011) destaca que os significados sociais construídos a partir da aparência são produzidos pelas relações de diferentes atributos e define a estigmatização social como um desencontro entre identidades. Neste sentido, Queiroz (2000) comenta que é mediante a interação social que o título de anormal é atribuído para pessoas acometidas pela obesidade, o que promove a discriminação social.

Em relação à discriminação, muitos obesos acreditam que os tratamentos discriminatórios sejam naturais. Puhl e Brownell (2001) em seu estudo sobre a estigmatização da obesidade, demonstram que atitudes negativas podem afetar a trajetória pessoal do obeso, ameaçando sua saúde emocional e física.

As crianças e os adolescentes são os líderes quando se considera quem melhor desempenha o papel de estigmatizador. Segundo Puhl e

Latner (2007), as crianças e os adolescentes são a primeira fonte de estigmatização declarada pelos adultos, sendo o *bullying* um dos comportamentos mais evidenciados (Mortozza, 2011).

Os fenômenos *bullying*, *mobbing* e assédio moral apresentam significados distintos, de acordo com a psiquiatra francesa Marie-France Hirigoyen. Em sua obra “Mal-Estar no Trabalho -Redefinindo o Assédio Moral”, a referida autora menciona que o *bullying* é mais amplo, refere-se a simples chacotas, piadas, até abuso sexual e violência física- manifesta-se através de ofensas individuais e não organizacional como nos outros dois casos (Hirigoyen, 2002).

A partir dessas considerações, entende-se que o *bullying* engendra, conseqüentemente, doenças psíquicas e físicas (psicossomáticas), desordem pessoal e profissional, além de refletir na qualidade e finalidade do processo educativo, bem como na sociedade e na saúde pública (Nascimento & Alkimin, 2010).

Na vida em sociedade, há uma ordem consentida em torno da gordura corporal da qual será construído um universo simbólico. A gordura está associada a um valor negativo nas relações sociais e, embora isso não se ensine, essa distinção ao “contrário” opera como um critério de classificação e organização (Mattos, Perfeito, Carvalho & Retondar, 2012).

Diante do cenário até então exposto, pode-se dizer que as conseqüências do *bullying* para as vítimas parecem ser inúmeras. O *bullying* como forma de violência é uma temática atual e complexa de ser estudada, uma vez que esse tipo de violência parece causar danos físicos e morais, gerando constrangimento social ao acometido. A partir desse contexto, o objetivo desta pesquisa foi investigar a percepção dos adolescentes obesos sobre os processos de inclusão e exclusão social, bem como, desvelar a vivência de *bullying* e a violência social.

2. Método

O estudo se caracteriza como descritivo, com análise e discussão de dados realizados sob o paradigma qualitativo. Participaram do estudo 21 adolescentes obesos em tratamento

no ambulatório de sobrepeso e obesidade de um hospital de alta complexidade, da Região Central do Rio Grande do Sul. Foram incluídos todos os adolescentes que frequentavam o ambulatório por um período superior a um ano, apresentavam assiduidade nos encontros e aceitaram participar do estudo após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menor. Os adolescentes que não atenderam a esses critérios foram excluídos do estudo. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados o questionário *Kidscape*, respondido pelos adolescentes, para identificação de *bullying*, entrevista semi estruturada, observação participante e anotações em diário de campo. As anotações realizadas em diário de campo correspondem a 300 horas de observação das atividades realizadas no Ambulatório. As entrevistas foram gravadas por gravador de voz digital *Powerpack®* DVR-2072 e transcritas *ipsis literis*, sendo o registro acompanhado de algumas anotações.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Feevale, sob o número de registro 37542814.0.0000.5346 de acordo com as determinações da resolução 466, de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Para análise das informações, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, proposta por Minayo (2007). que consiste em três etapas distintas: Pré-análise: realizou-se a escolha do material analisado, mediante uma leitura exaustiva, para internalizar o conteúdo, a retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa, no que diz respeito ao material qualitativo; Exploração do material: transformaram-se os dados brutos, a fim de compreender o texto, por meio da construção de índices para a quantificação, classificação, reunião e escolha de categorias teóricas e empíricas, que especificarão os temas e Tratamento dos resultados, interferência ou interpretação: investigaram-se os resultados brutos, ou seja, as categorias que foram utilizadas como unidades de análise de maneira que permitam ressaltar as informações obtidas (Minayo, 2007).

3. Resultado e Discussão

Observou-se, por meio das respostas do questionário *Kidscape* que 86% (tabela 1) dos colaboradores sofreram algum tipo de *bullying*. A partir das anotações do diário de

campo realizadas através das observações participantes no ambulatório evidenciou-se que o comportamento agressivo de quem pratica *bullying* é originado na infância e adolescência

Na tabela 1 observa-se a ocorrência e a frequência de *Bullying* em adolescentes obesos.

Tabela 1. Ocorrência e frequência de *bullying* em adolescentes obesos.

Ocorrência e frequência de <i>bullying</i> (N)	n	%
Você já sofreu <i>bullying</i> (21)		
Sim	18	86
Não	3	14
Quantas vezes (18)		
Diversas vezes	7	39
Várias vezes ao dia	4	22
Uma vez	3	17
Quase todos os dias	4	22

Referente aos dados apresentados na tabela 1 constata-se que a maioria dos adolescentes (86%), ou seja, 18 adolescentes frequentemente sofrem algum tipo de *bullying*. Nesse sentido Caliman (2006) aponta que o *bullying*, ou as consequências dessas agressões tendem a gerar dificuldades no convívio nos diferentes contextos, ou seja, têm o reforço das circunstâncias ambientais intrafamiliares, extrafamiliares e intraescolares. Assim, dos 18 adolescentes que sofrem *bullying* ao responderem quantas vezes sofreram com essa agressão, 39 % relatam sofrer diversas vezes.

A questão do *bullying* vem emergindo com dramaticidade em todas as classes sociais, alarmando pais e a sociedade civil. Diariamente, os diferentes meios de comunicação têm

divulgado atos de violência cometidos por adolescentes. As agressões físicas e verbais entre crianças e adolescentes são cada vez mais recorrentes e, em crianças e adolescentes obesos, parecem ser mais evidentes. Em uma sociedade bioascética, onde as questões mais valorizadas são corporais e as identidades são predominantemente somáticas, é de se esperar que ocorram casos de *bullying* relacionados à aparência corporal. A obesidade na infância e na adolescência talvez seja o fenômeno social que mais agregue vítimas e algozes (Ascèse, 2008).

Na tabela 2, apresenta-se os dados referentes aos locais de maior ocorrência de *bullying*.

Tabela 2. Locais de ocorrência de *bullying* de adolescentes obesos.

Locais de ocorrência de <i>bullying</i>	n	%
Na sala de aula	11	61,11
Indo e/ou vindo da escola	2	11,11
No pátio da escola	5	27,77
Em outro lugar	1	5,55

Em relação aos locais de maior ocorrência, 61,11 % dos adolescentes investigados (tabela 2) relatam que o *bullying* ocorre dentro do ambiente escolar, geralmente, na sala de aula.

Em pesquisa realizada na cidade de Salvador, constatou-se, em média, uma ocorrência diária de violência dentro das salas de aula (Nascimento & Alkimin, 2010).

Segundo dados do Inquérito Viva -Vigilância de Violências e Acidentes- realizado pelo Ministério da Saúde nos anos de 2006 e 2007 (Brasil, 2009), a violência entre jovens foi a maior causa de morbimortalidade nesta faixa etária, e os locais mais frequentes de ocorrência apontados no ano de 2007, foram a via pública, a residência e a escola. Há ainda que se levar em conta os altos índices de subnotificação. A esse respeito Sposito (2001), em revisão da pesquisa brasileira sobre o tema da violência escolar, identifica dificuldades na aferição da magnitude do fenômeno, em razão de poucas iniciativas na coleta de informações, faltando consistência no monitoramento e registro das ocorrências.

Diversos estudos têm identificado um crescimento na violência escolar nas últimas décadas, destacando ocorrências como a depredação de patrimônio, furtos, roubos, agressões físicas e verbais entre estudantes. A violência nas escolas é um fenômeno complexo e múltiplo que necessita melhor compreensão de suas origens. Entorno e ambientes violentos nas

proximidades da escola aumentam os riscos de violência dentro dela (Sposito, 2001; Hidalgo-Rusmussen & Hidalgo-San Martin, 2015).

A escola é um espaço que reflete a violência e também favorece o aparecimento da violência. No espaço escolar, podem ocorrer diversas manifestações, como a violência física, a simbólica ou institucional e as microviolências, caracterizadas por atos de incivilidade, humilhações, falta de respeito. Esses fenômenos se combinam e se reforçam mutuamente (Ristum, 2004).

Quanto às consequências do *bullying* para a vida (tabela 3), 44,5% dos colaboradores relatam que tiveram algumas consequências ruins. (33,33%) dos adolescentes apontou que o *bullying* não traz consequências para suas vidas. No que tange aos pensamentos dos adolescentes frente a quem os agride 55,55% expõe não gostar de quem comete esse tipo de agressão e 61,12% atribuem a culpa pela agressão ao agressor. Quando questionados acerca do *bullying* (tabela 3), 88,88% responderam que sabem o significado da palavra.

Tabela 3. Consequências e sentimentos do *bullying* em adolescentes obesos.

Consequências e sentimentos em relação ao <i>bullying</i> (N)	n	%
Consequências do <i>bullying</i> (18)		
Algumas consequências ruins	8	44,5
Não teve consequência	6	33,33
Fez com que eu mudasse de escola	1	5,55
Consequências terríveis	1	5,55
Senti-me assustado	1	5,55
Consequências terríveis	1	5,55
O que você pensa de quem pratica <i>bullying</i> (18)		
Não gosto deles	10	55,55
Tenho pena deles	6	33,33
Não penso nada	2	11,11
Quem é o culpado pelo fato de você sofrer <i>bullying</i>(18)		
Dos pais deles	4	22,22
Da direção da escola	1	5,55
Quem agride	11	61,12
De quem é agredido	2	11,11
Você sabe o que é <i>bullying</i> (18)		
Sim	16	88,88
Não	2	11,11

Para Barros (1993), na adolescência, os amigos têm imenso valor para ajudar a lidar com os sentimentos complexos e com os conflitos. Daí a importância de que o adolescente tenha amizades, sintam-se aceito e integrado a um grupo. Essa identificação minimiza a sensação de estranhamento.

Portanto, é possível mensurar através das respostas de nossos adolescentes que o *bullying* traz consigo consequências ruins, uma vez que a vítima sente-se exposta em relação aos demais, devido aos maus-tratos, apelidos pejorativos e agressivos que recebe por estar acima do peso. Assim, através do estigma representado simbolicamente por sinais de incapacidade, inferioridade, ou ainda, de anormalidade diante da obesidade, ocorre um molde na identidade social (Goffman, 1988).

Diante das agressões sofridas, os adolescentes obesos sofrem problemas em relação ao seu reconhecimento social e à valorização do eu enquanto sujeito, o que exacerba o estigma do “ser diferente”. Dessa forma, diante de apelidos pejorativos lançados à sua pessoa, o obeso estigmatizado se reconhece, ou melhor, é convencido de que o seu papel como agente social não tem valor, sendo preciso

optar por duas escolhas: mudar e tornar-se melhor perante aos demais ou continuar sendo um sujeito diferente e inferior. Assim, quando um indivíduo sofre *bullying*, o que é ressaltado são seus apelidos depreciativos, como “baleia”, “elefante”, “hipopótamo”, entre outros. A representação simbólica desses termos perante o estigmatizado perpassa o senso de simples palavras e o representa como alguém sem qualidades sociais (Mattos et al., 2012).

A consequência imediata do *bullying* é o dano moral, ou seja, aquele que se traduz em sofrimento imediato, em decorrência da lesão à dignidade e à personalidade. O *bullying* está relacionado à honra da vítima, à saúde e à sua integridade física e psíquica.

Quanto as principais formas de *bullying* sofridas (tabela 4), 95 % dos adolescentes apontam que as agressões mais frequentes são as verbais, sendo que muitos ao lerem as demais alternativas tiveram dúvidas se assédio sexual e racismo eram considerados *bullying*. Portanto, pode-se perceber que o conhecimento dos adolescentes obesos sobre esse tipo de agressão ainda é limitado, uma vez que consideram somente agressão física e verbal como *bullying*.

Tabela 4. Principais formas de bullying em adolescentes obesos.

Principais formas de agressão (N=18)	n	%
Verbal	17	95
Física	1	5
Assédio Sexual/ racismos	0	0

Nota-se que, na sociedade em que vivem muitos dos jovens agredidos, a concepção de violência não é necessariamente a mesma de outros povos e culturas, sendo necessário levar em consideração o ambiente sócio-histórico-cultural em que ela se manifesta.

Abramovay (2006) alerta que a violência é um fenômeno de difícil conceituação, pois depende das inter-relações entre os sujeitos no ambiente social em que ocorre o ato. Minayo e Souza (1999) concordam que “é muito difícil conceituar a violência, principalmente por ser ela uma forma própria de relação pessoal, política, social e cultural; por vezes, uma resultante das

interações sociais, um componente cultural naturalizado”.

Em pesquisa sobre juventude e violência no Brasil, a Unesco (2001) destaca que não há apenas uma violência, mas, sim, uma abundância de ações violentas, que merecem o reconhecimento a partir do contexto sócio-histórico vivenciado. Essas ações violentas acabam gerando, na maioria dos casos a exclusão social que caracteriza-se por uma variedade de problemas socioeconômicos e culturais (Proença, 2005).

Para Les-Baupin (2000) o conceito de exclusão está presente em todos os

países, independentemente do seu nível de desenvolvimento, tendo em comum a questão social. O conceito de exclusão e inclusão social foi sendo modificado conforme a época e situação, caracterizando-se por uma definição aberta e flexível, entretanto há um consenso de que a exclusão se manifesta com as privações de direitos e uma distinção conceitual de pobreza (Borba & Lima, 2011).

A exclusão social se estabelece pela negação a certos indivíduos ou grupos devido a desigualdades. Todavia, a inclusão social preza pela equidade. Logo, o fenômeno de exclusão social pode ser compreendido como um processo que abrange a todos com condições e níveis diferenciados. Além dos recursos financeiros e materiais, a exclusão social engloba aqueles que são limitados por uma causa ou uma diversidade, por exemplo, os portadores de uma doença, como a obesidade (Wixey, Jones, Titheridge & Chistodoulou, 2005).

Nessa perspectiva, a obesidade na adolescência surge como uma patologia estigmatizadora, que tende a excluir o sujeito de atividades cotidianas e do contexto social onde está inserido. O preconceito, a discriminação, os problemas de saúde físicos e psíquicos são fatores presentes na vida de todo o obeso. Entretanto, a obesidade nem sempre é interpretada sob a ótica da saúde. No decorrer da história, a obesidade foi vista de diferentes formas.

Entretanto, com o passar dos séculos, muitas mudanças ocorreram e ser obeso passou a ser visto como algo indesejável. No início do século XX, há uma ênfase ao corpo esbelto, reconhecendo que o corpo, que antes era sinônimo de beleza e sucesso, agora representa um mal à saúde. Portanto, a valorização exacerbada da aparência física passa a depender mais do corpo, dando início aos rigorosos regimes, cirurgias plásticas e, conseqüentemente, aos distúrbios alimentares (Mota, 2012).

Na atualidade, a sociedade concebe como belo o corpo magro e esbelto, sendo, portanto, a gordura rechaçada, favorecendo a exclusão. Neste contexto, ocorreu relato de um dos colaboradores que foi nomeado de Ingá. Este, ao ser questionado se já deixara de realizar

alguma tarefa por estar acima do peso, relatou da seguinte forma:

“Olha, eu não gosto de jogar bola na escola. Na verdade, eu não jogo bem, e não me convidam muito para jogar. Geralmente, eu fico no gol. Como eu sou grande, eu defendo bem. Mas, se eu pudesse, eu não jogava”.

No mesmo contexto, Goivo acrescenta que já se sentiu excluído por estar acima do peso:

“Já. Assim, meus colegas às vezes, eu me sinto excluído pelo meu peso. Eles me deixam fora das atividades às vezes, mas não é sempre. Aí eu saio de perto. Eu falo só pra mãe”.

Nesse sentido, Cassia Rosa aborda que também já se sentiu excluída,

“Sim, foi no colégio assim, mas só no colégio, nada mais”.

A partir dos relatos expostos, nota-se que os adolescentes se sentem excluídos ou se excluem de algumas atividades, em especial em atividades esportivas, o que causa sofrimento e constrangimento, gerando insegurança. Esse sentimento, de quem está inseguro com relação a seu corpo, afasta-os de atividades que possivelmente contribuiriam para uma melhor socialização, principalmente no contexto escolar.

Para Mota (2012), na infância, os problemas relacionados à obesidade se iniciam na escola, sejam pelos apelidos maldosos impostos pelas crianças, ou pelas dificuldades em participar de atividades físicas e/ou brincadeiras, gerando ainda mais frustração.

No contexto familiar também há evidências de exclusão. Ingá, ao ser questionado sobre como é seu relacionamento com seus familiares, coloca:

“Quem me incomoda um pouco é meu irmão mais velho, ele me chama de gordo. Eu já to indo na academia para perder peso e ele segue me chamando de gordo. Eu acho que pra ele parar de me chamar de gordo, eu tenho que ficar magro como ele...”

Na fala de Ingá, percebe-se o esforço, sem reconhecimento, para perder peso. Vindo ao encontro da fala de Ingá, Clusia corrobora dizendo:

“...Eu me dou bem com a minha mãe, com meu pai. Tirando as brigas com meu irmão... é bom, ele me chama de gorda.”

Além de Ingá e de Clusia, Gloriosa também diz se sentir incomodada com os comentários de um irmão, ao relatar:

“É com meu irmão... ele fica me chamando de gorda toda a hora.”

Percebe-se concordância na fala de Ingá, de Clusia e de Gloriosa, ficando evidente que os entrevistados se sentem incomodados com as agressões verbais dos irmãos. Segundo Ingá, o irmão diz estar cansado de ver sua falta de motivação para emagrecer. Ingá também atribui a sua obesidade ao pai, que também está acima do peso. Quando a mãe é questionada sobre as agressões verbais que Ingá sofre em casa pelo irmão, ela afirma:

“O Ingá é gordo mesmo, não se ajuda.”

Com isso, evidencia-se que a mãe age exatamente como o filho mais velho, desconsiderando o problema e atribuindo toda a culpa e responsabilidade ao adolescente obeso. Puhl e Brownell (2001), ao descreverem a estigmatização da obesidade, demonstram que atitudes negativas em relação aos obesos podem se transformar em verdadeiras discriminações e afetar as trajetórias sociais dos indivíduos acometidos pela patologia. Uma criança excluída dentro de seu contexto familiar pode apresentar distúrbios emocionais graves, uma vez que a polarização do peso existe em diferentes contextos. A expansão da exclusão para além do contexto familiar parece estar vinculada às relações interpessoais com os familiares.

As sociedades ocidentais tendem a considerar os indivíduos que estão acima do peso como fora dos padrões de normalidade para um ideário de massa corporal. Tais imperfeições sinalizam não somente deformidades corporais, mas também estão associadas a traços negativos de caráter (Queiroz, 2000). É no curso das interações sociais que o rótulo de anormal é atribuído aos indivíduos, que, além de serem rotulados, são julgados fora da normalidade, porque não aderem às normas sociais vigentes. Desse modo, uma série de discriminações sociais ocorre em diferentes contextos, dentre elas está a exclusão (Goffman, 1988).

Quando questionados sobre se sentirem excluídos em algum lugar por ser obesos, Ingá expõe isso da seguinte forma:

“Agora não mais, mas quando eu era menor sim. Agora, acho que as pessoas já se acostumaram com meu jeito de ser assim, um pouco mais gordinho.”

Relata ainda sentir-se estigmatizado dentro de casa pelo irmão, porém, como a agressão parte de um familiar, o adolescente não a interpreta como um fator de exclusão, e sim como algo natural.

Marlieira também aborda que já se sentiu constrangida por estar acima do peso, dificultando suas relações sociais:

“Ah, sei lá, eu tinha vergonha de conversar com os outros. Eu sempre fui gordinha, eu tinha vergonha dos outros, porque eu era gorda e diferente de todo mundo. As pessoas te tratam diferente quando tu é gorda, agora que eu tô mais menos gorda, não tenho tanta vergonha, aí eu faço mais amigos, converso na escola, e tem os amigos do bairro também que a gente se reúne de vez em quando para fazer umas reuniões”.

Outro colaborador, aqui nomeado de Neem, traz uma fala muito marcante que expressa todo esse sentimento de impotência frente à exclusão no contexto escolar, ao comentar:

“Já. Não sei, eles ficam num lado e eu fico no outro... eles não me aceitam”. Acerca do relatado, Neem é questionado se esta exclusão ocorre em razão da obesidade. Em resposta, afirma que sim, dizendo “eu acho”.

A partir da fala dos entrevistados evidencia-se que alguns já foram excluídos pelo fato de estarem acima do peso e se sentiram envergonhados com a condição de obesidade. Segundo Felipe (2001), as pessoas obesas tendem a sofrer discriminação e preconceitos que levam ao isolamento social, devido ao excesso de peso.

Entretanto, atualmente, os entrevistados acreditam que, pelo fato de seus amigos também estarem acima do peso, a exclusão parece ter sido minimizada, como se observa na fala de Ingá:

“... E outra, né, eu nem tenho mais tantos colegas magros que possam me debochar, aí fica fácil, né (Risos)”.

Marlieira menciona que foi excluída na infância, mas que, no momento, devido à sua maturidade, a exclusão não é evidenciada como antes:

“Sim, eu já fui muito excluída, mas agora não sou mais. Acho que foi bem pelo que eu te disse antes. Antes eu era mais na minha e me irritava o que as pessoas falavam. Eu ficava braba e triste, agora já não dou mais bola. As pessoas que falem o que elas quiserem. Já me chateie muito com essas coisas, e por isso acho que não tinha tanto amigos. Agora que não dou mais bola vi que as pessoas que andam comigo não se importam se eu to gorda, se eu to magra, eles gostam de mim pelo que eu sou não pelas coisas que eu tenho”.

Por meio dos relatos acima, é possível perceber que os adolescentes obesos sentiam-se excluídos quando eram crianças, mas, na adolescência, esse sentimento modificou-se, pelo fato de uma grande parte das pessoas com quem convivem também se encontrar na mesma condição, ou seja, com excesso de peso. Entretanto, Papiro relata que já percebeu algumas atitudes de seus colegas que podem ser interpretadas como uma atitude de exclusão, todavia não de forma explícita:

“... já vi desconfiança, um olhar diferente, mas nunca falaram assim, na cara. Nunca me deixaram fora de nada por eu tá acima do peso.”

Os demais adolescentes colaboradores do estudo não relataram se sentirem excluídos de seus ambientes de convívio o que remete a uma tendência mundial que aborda que a obesidade está atingindo níveis alarmantes, principalmente na faixa de idade da adolescência. Segundo, Neutzling et al. (2000) a prevalência de adolescentes obesos na região sul do país é de 13,9 % para ambos os sexos, já para Monteiro et al. (2000), 24,5% dos adolescentes apresentam sobrepeso e 9% obesidade. Para Abrantes, Lamounier y Colosimo (2002), a prevalência de obesidade em adolescentes variou entre 6,6% e 8,4%, nas regiões Nordeste e Sudeste, respectivamente.

A partir da observação participante realizadas no ambulatório pressupõem que, na adolescência, as brincadeiras adotam outra conotação, uma vez que passam a ser interpretadas como algo natural ou de menor importância. As mudanças de biótipo que acontecem na adolescência fazem com que as questões relacionadas à obesidade não demandem tanta atenção. Na adolescência, apesar da preocupação natural com as modificações corporais, o ser obeso parece não representar uma condição agravante para a exclusão. Dessa forma, a adolescência, por representar um período de mudanças psicofísicas, que influenciam questões sociais, psicológicas e a constituição do sujeito, traz consigo inúmeras indagações acerca do futuro. Dentre essas indagações e incertezas, está o modo como se relacionar com os demais e com o sexo oposto.

Dessa forma, ao serem questionados sobre como estabelecem as suas relações afetivas e se o fato de estar acima do peso os prejudica na conquista, os adolescentes respondem:

“Acho que não tem nada a ver, se a guria gosta de mim, acho que não teria problema de eu ser gordo. Acho que não tem nada a ver” (Ingá).

Para Alferes (2000), os fenômenos de atração dizem respeito aos componentes afetivos das relações sociais, em particular, às atitudes, às emoções e aos sentimentos positivos que os sujeitos experimentam na relação com os outros, ou seja, a aparência não parece ser tão fundamental quanto os atributos que têm relação com o comportamento e com o caráter de cada um.

As questões que interferem nas relações afetivas, principalmente no que tange ao “ficar” e namorar foram expressas da seguinte forma por Marlieira:

“... Eu sempre quis ficar com ele, mas ele nunca me dava bola... Aí a gente ficou, mas foi só uns beijos, nada de mais... Só que depois da festa, ele nem me olha mais, tá tudo bem que antes ele não falava comigo, mas agora acho que ele nem sabe que eu existo”.

A partir do depoimento das adolescentes, Marlieira, observa-se que os comportamentos

dos adolescentes obesos em relação aos laços afetivos são semelhantes aos demais jovens de sua faixa de idade, ou seja, a obesidade parece não estar impedindo que eles se relacionem afetivamente, bem como, não causa nenhum tipo de empecilho no ato da conquista. Jesus (2005), em seu artigo intitulado: “Ficar ou namorar: um dilema juvenil” corrobora com o relato de Marlieira sobre os pretendentes, afirmando que, atualmente, os jovens estão preferindo relacionamentos passageiros e sem compromissos reais.

Constata-se também que, atualmente, os adolescentes têm apresentado uma fluidez ou uma navegação social em relação aos seus modos de interagir socialmente, independente de estarem ou não acima do peso. Essa fluidez/navegação é caracterizada pela variedade de relacionamentos afetivos e sociais que esse grupo tem. Com esse novo comportamento surgem modalidades que incluem relações pautadas no namoro e no sentimento, bem como as relações instantâneas, momentâneas, correspondendo a necessidades físicas e fisiológicas, sem continuidade ou aprofundamento na vida dos adolescentes, uma delas é o “ficar” (Oliveira, Gomes, Marques & Thiengo, 2007).

Trata-se, portanto, de um mundo que não favorece a criação de vínculos duradouros, à associatividade e à grupalização. Nesse cenário, o adolescente se vê impelido a instituir o modo típico de relacionamento desse tempo: relações abreviadas, voltadas para a satisfação de necessidades e desejos imediatos, sem compromissos que ultrapassem o momento da relação.

Os relacionamentos contemporâneos estão instantâneos, ou seja, possuem a exata duração da confluência de demandas efêmeras, já que se renovam continuamente e se multiplicam. Parece não haver lugar para relacionamentos duradouros articulados a um projeto futuro, capazes de catalisar demandas diversas e estabilizar relações, especialmente aquelas que circunscrevem pares, casais, pequenos agrupamentos e espaços afetivos locais (Justo, 2005).

Ao encontro do que Justo (2005) expõe, a colaboradora Girassol relata:

“Não tenho paquera fixa, sou nova, to só curtindo.”

No mesmo sentido, Gloriosa e Luca corroboram ao comentar:

“Não to com ninguém sério. Eu fico de vez em quando (Gloriosa).”

“Não, to ficando direto... Dificuldade eu não sinto, já fiquei com bastantes gurias. Sério não. O peso não é problema.”

Álamo também contribui dizendo que costuma “ficar” com as garotas que consideram bonitas:

“... Eu consigo ficar com as gurias. A dificuldade é só com algumas. Eu me interesso por algumas delas e elas não dão bola, mas se alguma delas tá a fim de mim, às vezes eu nem fico sabendo. Eu só fico com quem eu acho bonita...”

Todavia, o colaborador Neem encontra dificuldades em ficar, mas não atribui isso ao sobrepeso. Nesse sentido, aborda:

“... eu nem sempre consigo ficar com todo mundo que eu quero”. “... Tem guri maior que eu que fica com as gurias, não tem nada a vê.”

Quando questionado sobre o local onde julga ser mais acessível “ficar” comenta:

“Nas festas é mais difícil, sei lá é mais difícil. É porque a gente não tá sempre junto como na escola.”

A partir dos relatos até então expostos, constata-se que “o ficar” é uma das maneiras mais utilizadas pelos adolescentes para se relacionar afetivamente. O “ficar” é também uma oportunidade de autoconhecimento, pois não se cria vínculos afetivos concretos, com isso é possível “ficar” com muitas pessoas sem que seja determinado um compromisso afetivo. Os adolescentes relatam que o ato de “ficar” ocorre, principalmente, em festas, casas de amigas e no intervalo das aulas na escola. Sendo que muitos reconhecem que esse tipo de relacionamento não irá determinar o futuro afetivo.

Nesse sentido, Giddens (2002), aponta que o romantismo está fincado na promessa e em seu lugar surge uma forma de amor e relacionamento amoroso plástico: o amor confluyente e o relacionamento puro. Neles, o afeto e o relacionamento são contingentes e estão

baseados numa negociação de correspondência dentro de uma relação horizontalizada entre homem e mulher, que é inspirada em valores de igualdade entre as partes. O amor confluyente, diferentemente do abnegado amor romântico, dura enquanto durar a cosatisfação entre os parceiros (Justo, 2005).

Na contrapartida do exposto te então, três colaboradores relataram vivenciando um relacionamento mais sério, conforme expresso por Cássia Rosa:

“... ele tem 18 anos. Aí agora ele vai ir lá em casa. Antes dele eu tive dificuldade de encontrar alguém por tá gordinha. Eles não queriam ficar comigo. Eu acho que era pelo peso. Esse agora é um bebezão, uma criança (risos).”

Narciso também comenta que está com uma pessoa. O “estar” nessa perspectiva, significa que está envolvido:

“Tô com uma guria. Ela é da minha escola”. Angico corrobora dizendo: “Tenho uma paquera. Ela não fala que eu tô acima do peso. Já faz dois meses que tô com ela. Ela é da minha escola”.

Diferentemente do ficar, o namoro é visto, na cultura ocidental, como uma relação afetiva constante e duradoura, tendo o compromisso como um elo e a afetividade sempre presente. Pfromm-Netto (1976) afirma que o namoro geralmente começa como uma experiência pouco duradoura e superficial de contato entre os jovens, como o ficar, pois para manter vínculos duradouros é necessário maturidade e experiência (Jesus, 2005).

Sendo assim entende-se que em relação aos laços afetivos estabelecidos na adolescência, observa-se que o comportamento dos adolescentes se assemelha aos demais da sua faixa etária. Alguns ainda estão vivenciando relacionamentos passageiros e somente “ficando”, mas outros, já estão investindo em relacionamentos com critérios mais estabelecidos como o “namoro”. Por fim, cabe ressaltar que parece que os adolescentes definem a si mesmos a partir de suas ligações sociais e do modo como interagem com o grupo de colegas. Conviver com seus pares ajuda-os a criar um senso de identidade e pertencimento.

4. Considerações Finais

Acerca da percepção dos adolescentes obesos sobre os processos de exclusão e inclusão social, pode-se dizer que estes entendem que durante a infância sofreram mais *bullying* e se sentiam mais excluídos do que na adolescência. Justificam essa percepção, ao entenderem que, na fase da adolescência, as chacotas e os apelidos atribuídos ao fato de serem obesos acabam tendo outra conotação. Para esses jovens, apesar da preocupação com as modificações corporais, que é característica dessa fase da vida, o “ser obeso” parece não representar uma condição agravante para a exclusão social.

Em termos de relacionamentos, os adolescentes dizem não sofrer discriminação ou rejeição do sexo oposto e expressam que preferem relacionamentos passageiros e sem compromissos. Adotam a condição de “ficar”, ou seja, suas ações não diferem dos demais jovens de sua faixa de idade. Portanto, parte-se do pressuposto que a obesidade parece não estar impedindo seus relacionamentos afetivos, bem como, entendem que não lhes causa empecilho ao ato da conquista.

Após compreender a ocorrência de *bullying* e investigar os processos de inclusão e exclusão de obesos, o estudo permite inferir que há uma diferença entre sofrer *bullying* e sentir-se excluído. A partir da percepção dos adolescentes o *bullying* não impede que façam novas amizades e mantenham seus relacionamentos afetivos e sociais. Isso remete à reflexão de que a ao afirmarem não se sentirem excluídos, há uma tendência de utilizarem isso como subterfúgio para sublimar o sofrimento que os acomete desde a infância.

Dessa forma, o *bullying* é uma manifestação social da obesidade, pois carrega significados – representações sociais de um corpo que extrapola o peso corporal físico e individual. Compreendendo o social como a rede de relações entre as pessoas, observa-se que o *bullying* envolve estigmas, discriminações e preconceitos.

Sobre o referido acima, indica-se que o primeiro mecanismo para que o adolescente obeso seja compreendido em sua totalidade,

é a efetivação de práticas integradas e ações preventivas, a partir da instituição de programas sociais que oportunizem a aquisição de competência desses adolescentes. Assim, será possível informar, sensibilizar, conscientizar e mobilizar os envolvidos com a obesidade. Acredita-se que, por meio de investigações em pesquisa, será possível promover a instrumentalização dos profissionais de saúde, assim como, os educadores e os familiares para as questões relacionadas ao *bullying* e a inclusão e exclusão desses adolescentes no contexto familiar e social

A partir do exposto, pode-se inferir que um quadro completo em termos de manifestação de *bullying* na adolescência demandaria estender a exposição além do que é o propósito deste estudo, respeitando diferentes contextos sociais e ampliando a população investigada.

Referências

- Abramovay, M. (coord.) (2006). *Cotidiano nas escolas: Entre violência*. Brasília: Unesco, Observatório de Violência, Ministério da Educação.
- Abrantes, M., Lamounier, J. & Colosimo, E. (2002). Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças e adolescentes das regiões Sudeste e Nordeste. *Jornal de Pediatria*, 78, pp. 335-40. Doi: 0021-7557/02/78-04/335.
- Alferes, V. A. R. (2000). Atracção interpessoal, sexualidade e relações íntimas. In J. Vala, M. B. Monteiro (coords.) *Psicologia Social*, (pp. 125-158.) Lisboa: Fundação Calouste Guebenkian.
- Ascèse, F. (2008). *Dictionnaire du Corps*. Paris: CNRS.
- Barros, C. S. G. (1993). *Pontos de Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Ática.
- Borba, A. A. & Lima, H. M. (2011). Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: Um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. *Serviço. Social e Sociedade*, 106, pp. 219-240.
- Brasil (2009). *Viva: vigilância de violências e acidentes, 2006 e 2007*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Caliman, G. (2006). Estudantes em situação de risco e prevenção. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação*. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000300007>
- Felippe, F. (2001). *O Peso Social da Obesidade*. Acesso em: <http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/7/72/GT7-texto4-_O_peso_social_da_obesidade-_Flavia.pdf> Acesso em: 12 abr. 2014.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Livro Técnicos e Científicos Editora.
- Hidalgo-Rausmussen, C. & Hidalgo-San Martín, A. (2015). Violencia e inseguridad contextual percebida y roles em bullying em escolares mexicanos. *Revista Latino Americana de Ciências Sociais, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp.767-779. Doi: 10.11600/1692715x.13215021214.
- Hirigoyen, M. F. (2002) *Mal-Estar no Trabalho: Redefinindo o assédio moral*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Jesus, J. S. (2005). Ficar ou namorar: Um dilema juvenil. *Revista de Psicologia*, 6 (1), pp. 67-73.
- Justo, J. S. (2005). O “ficar” na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. *Revista do Departamento de Psicologia-UFF*, 17 (1), pp. 61-77.
- Les-Baupin, I. (2000). *Poder local x exclusão social: A experiência das prefeituras democráticas no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Mattos, R. S., Perfeito, R., Carvalho, M. C. & Retondar, J. (2012). Obesidade e bullying na infância e adolescência: O estigma da gordura. *Demetra*, 7 (2), pp. 71-84.
- Minayo, M. C. de S. & Souza, E. R. (1999). É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 4 (1), pp. 7-23.
- Minayo, M. C. de S. (2007). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.

- Monteiro, P. O. A. et al. (2000). Diagnóstico de sobrepeso em adolescentes: Estudo do desempenho de diferentes critérios para índice de massa corporal. *Revista de Saúde Pública*, 34, pp. 506-13. Doi 10.1590/S0034-89102006000500011.
- Mortoza, A. S. (2011). *A obesidade como expressão de questão social: Nutrição e estigma*. Tese Doutorado, UNB. Brasília, D. F., Brasil.
- Mota, D. C. L. (2012). *Comportamento Alimentar, ansiedade, depressão e imagem corporal em mulheres submetidas a cirurgia bariátrica*. Dissertação (Mestrado Psicologia), Universidade de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.
- Nascimento, G. A. F. & Alkimin, M. A. (2010). *Violência na escola: O bullying na relação aluno-professor e a responsabilidade jurídica*. Anais XIX encontro nacional do Conpedi realizado em Fortaleza, Brasil.
- Neutzling, M. B. et al. (2000). Overweight and obesity in Brazilian adolescents. *International Journal of Obesity*, 24, pp.869-874.
- Oliveira, D. C., Gomes, A. M., Marques, S. C. & Thiengo, M. A. (2007). “Pegar”, “ficar” e “namorar”: Representações sociais de relacionamentos entre adolescentes. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60 (5), pp. 497-502.
- Pfromm-Netto, S. (1976). *Psicologia da Adolescência*. São Paulo: Pioneira.
- Proença, C. S. (2005). *A exclusão social em cabo verde: Uma abordagem preliminar*. Lisboa: Acep-Associação para a Cooperação entre Povos, Centros de Estudo do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa.
- Puhl, R. & Brownell, K. (2001). Bias, discrimination, and obesity. *Obesity research*, 9, pp.788-905. Doi: 10.1038/oby.2001.108.
- Puhl, R. & Latner, J. (2007). Stigma, obesity and the health of the nation's children. *Psychological bulletin*, 133 (4), pp.557-580. Doi: 2007-09203-001.
- Queiroz, R da S. (2000). *O corpo do brasileiro: Estudo de estética e de beleza*. São Paulo: Senac.
- Ristum, M. (2004). Violência: Uma forma de expressão da escola? *Aprender. Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 2, pp. 59-68.
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), pp.87-103.
- Unesco (2001). *Abrindo espaços: Educação e cultura de paz*. Brasília: Unesco.
- Valente, P. B. (2006). *Alimentação Saudável na Adolescência*. Acesso em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_unioeste_ciencias_artigo_cleuza_helena_perazolo_de_alme.pdf>
- Wixey, S., Jones, P., Titheridge, H. & Chistodoulou, G. (2005). *Measuring Accessibility as Experienced by Different Socially*. London: University of Westminster.

Referencia para citar este artículo: Posada-Escobar, J. J., Briceño-Alvarado, P del P. & Munar-Moreno, Y. A. (2017). Análisis de experiencias y dispositivos en construcción de paz desde una perspectiva intergeneracional-intercultural. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 505-517.

Análisis de experiencias y dispositivos en construcción de paz desde una perspectiva intergeneracional-intercultural*

JORGE JAIRO POSADA-ESCOBAR**

Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

PATRICIA DEL PILAR BRICEÑO-ALVARADO***

Profesora e investigadora del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde, Colombia.

YUDI ASTRID MUNAR-MORENO****

Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Artículo recibido en abril 22 de 2016; artículo aceptado en mayo 31 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Este artículo aborda las categorías intergeneracionalidad e interculturalidad como ejes de análisis de las experiencias y del dispositivo desarrollado por el Secretariado Nacional de Pastoral Social (SNPS), para propiciar la configuración de subjetividades políticas de paz y la transformación social. De igual forma, se explora el concepto de dispositivo que permite identificar los elementos de la propuesta metodológica de “Intervención para la transformación social” del SNPS.

Palabras clave autores: Experiencias de paz, interculturalidad-intergeneracionalidad, dispositivo, metodología de construcción de paz.

Palabras clave descriptores: Paz (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Analysis of experiences and devices in peace-building from an intergenerational-intercultural perspective

• **Abstract (analytical):** This article discusses the categories intergenerational and intercultural as axes of analysis of experiences and the device developed by the National Secretariat of Social Pastoral (SNPS), to promote political subjectivities configuration peace and social transformation.

* **Artículo corto** que presenta resultados parciales de la investigación: Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz, en jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas desde una perspectiva intergeneracional, adelantada por el equipo del que hacen parte los autores, con el Secretariado Nacional de Pastoral Social mediante convenio del 12 de agosto de 2013. El proyecto hace parte del Programa cofinanciado por Colciencias. Código 12 35-543 31810. Contrato: 959-2012. Área: Ciencias Sociales, Interdisciplinaria. Subárea: Otras Ciencias Sociales. Fecha de inicio. marzo 2013 fecha de finalización: marzo 2016.

** Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional. Magister en Desarrollo Educativo y Social Universidad Pedagógica-Cinde. Doctor en Filosofía y Educación, Uned, Madrid. Profesor e investigador, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: jposada@pedagogica.edu.co

*** Psicóloga, Doctora en Educación Nova University-Cinde. Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales, Colombia. Coordinadora de Centros miembro Clacso en Colombia. Correo electrónico: s.v.alvarado.s@gmail.com

**** Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Programas de Educación y Alfabetización de personas jóvenes y adultas, Universidad Autónoma de Barcelona. Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a doctora en Educación, Universidad de la Salle, Costa Rica. Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: ymunar@pedagogica.edu.co



Similarly, the concept of device that identifies the elements of the methodology of “Intervention for social transformation” of SNPS is explored.

Authors key words: Experiences of peace, intercultural-intergenerationality, dispositive, method of peacebuilding.

Key words: Peace (Unesco Social Science Thesaurus).

Análise de experiências e dispositivos em construção de paz desde uma perspectiva intergeracional-intercultural

• **Resumo (analítico):** Este artigo discute o intergeracional e intercultural categorias como eixos de análise de experiências eo dispositivo desenvolvido pela Secretaria Nacional de Pastoral Social (SNPS), para promover a paz configuração de subjetividades política e transformação social. Da mesma forma , o conceito de dispositivo que identifica os elementos da metodologia de “intervenção para a transformação social “ de SNPS é explorado .

Palavras-chave autores: Experiências de paz, interculturalidade-intergeracionalidade, dispositivo, metodologia de construção de paz.

Palavras-chave descritores: Paz (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Metodología de la investigación. -3. Intergeneracionalidad-Interculturalidad. -4. La estrategia de intervención del SNPS como dispositivo para la construcción de la Paz. -5. Lo intercultural e intergeneracional en las ILP y GSP. -Lista de referencias.

1. Introducción

La investigación adelantada es una sistematización de experiencias, que se realiza en Convenio con el Secretariado Nacional de Pastoral Social (SNPS) de la Iglesia Católica¹.

En el año 2009, la sección de Vida, Justicia y Paz del SNPS formula el Proyecto “Construcción de Paz en cinco regiones y 15 Jurisdicciones Eclesiásticas de Colombia, con el que se pretende apalancar a las comunidades que, en medio de condiciones de violencia e inequidad, se han resistido a emplear la misma lógica y han propuesto salidas constructivas a su situación (Secretariado Nacional de Pastoral Social, s. f., p. 4).

El supuesto que subyace a este proyecto de la Iglesia es que:

... si las comunidades logran afirmar su rol como actores sociales transformadores en articulación con otros actores locales, regionales, nacionales e internacionales,

ello podría representar en el contexto colombiano un espacio con sólidas posibilidades de impactar positivamente el contexto Histórico de injusticia, inequidad y violencia (SNPS, s. f., p. 4).

Es así, como las Iniciativas Locales de Paz (ILP) y los Grupos de Sembradores de Paz (GSP), surgen como una alternativa de la Iglesia Católica al conflicto armado que ha hecho presencia en el país durante muchas décadas, con el propósito de fortalecer la democracia participativa y plural. Se entienden por ILP,

... todos aquellos procesos que a largo plazo buscan la construcción de sociedades y comunidades pacíficas y estables, abordando causas estructurales de los conflictos violentos, mediante la transformación de relaciones en el nivel local mediante el desarrollo de algún tipo de iniciativa comunitaria que cree espacios de diálogo, concertación, negociación, inclusión social, desarrollo, participación e incidencia para la búsqueda de mejores condiciones de vida. (SNPS, s. f., p. 5).

Para acompañar y apoyar estos procesos comunitarios, en el año 2011, el SNPS diseñó una Estrategia de Intervención Social para la

¹ Institución creada por la Conferencia Episcopal Colombiana en 1977 con el propósito de orientar los esfuerzos de diversos organismos y movimientos eclesiales “por el desarrollo humano integral, sostenible y solidario a la luz del Evangelio y con los principios que brinda la Doctrina Social de la Iglesia” (Pastoral Social-Cáritas Colombia, 2015, párrafo 2).

Construcción de Paz. Esta, es fruto del trabajo histórico realizado con las comunidades en el país, a través de diversos programas orientados desde la doctrina social de la Iglesia con opción por los pobres y de la reflexión acerca de las maneras como se ha llevado a cabo la Pastoral Social.

Ahora bien, esta sistematización busca analizar estas experiencias del SNPS desde una perspectiva intergeneracional-intercultural, y su estrategia de intervención para la transformación social, como dispositivo.

En este artículo, en primera instancia se explica la metodología de la investigación y se hace una breve descripción de las experiencias sistematizadas, posteriormente, se exponen las categorías intergeneracionalidad e interculturalidad como ejes de análisis de las experiencias y del dispositivo para la construcción de subjetividades de paz.

2. Metodología de la investigación

Esta investigación se realizó por medio de la sistematización de experiencias en seis ILP y en dos GSP promovidas por el SNPS en Bogotá, Cundinamarca, Boyacá, Caldas, Cauca, Huila y Putumayo.

La sistematización de experiencias, como modalidad de investigación social, se interesa por producir conocimiento en y desde las prácticas sociales. Se propone reconocer los sentidos otorgados por los sujetos actores de estas prácticas. Esta lógica coloca de presente la importancia que tiene para esta modalidad investigativa, la visibilización de los saberes, que como construcciones de lenguaje y de cultura, fundamentan y orientan las prácticas sociales. Son estos saberes, más allá de las descripciones de las prácticas y experiencias, los que constituyen el núcleo central de la sistematización de experiencias (Ramírez, 2009).

Descifrar estos saberes en la trama de las prácticas sociales es poner en evidencia las lógicas de su constitución, las relaciones entre actores y su lugar en los escenarios y temporalidades que las contextualizan y les dan historicidad. Es el ejercicio de comprensión

crítica que hacen los sujetos de sus prácticas, de su lugar en ellas.

Se consideró importante realizar esta sistematización desde un enfoque hermenéutico que desarrolla y aprovecha la narración, ya que esta se constituye en una forma primordial de expresión de las subjetividades de las personas.

De ahí que, en esta investigación un elemento muy importante son las narrativas de los actores, las experiencias contadas como historias, en ellas se puede escudriñar los sentidos de las acciones de paz que han vivido las organizaciones y las personas de los GSP e ILP.

Por medio de las narraciones las personas construyen su identidad, son un elemento metodológico que fortalece o expresa la memoria, a través de ella los actores dan significado, interpretan sus acciones y sus experiencias.

Para esta sistematización se siguieron las fases metodológicas sugeridas por Cendales, Mariño y Posada (2004). Estas fases se dieron en gran parte de forma simultánea.

En la fase de preparación, se conformó el equipo de investigación del Consorcio², y el equipo de Pastoral Social³, interlocutor del proceso, con quienes se precisaron los objetivos de la sistematización, los núcleos temáticos, el marco conceptual y metodológico, así como, la selección de las ILP y los GSP. Con este equipo se realizaron reuniones de planeación previas al trabajo de campo a los encuentros regionales y al nacional.

La fase de desarrollo comprendió tanto la recolección y análisis de la información. Se continuó la profundización del marco conceptual y metodológico. Se realizó el análisis con base en las categorías determinadas y se desarrolló la escritura de los documentos producto de la sistematización.

Se identificaron las siguientes categorías para estudio: subjetividad, sentidos, prácticas, paz, contexto, intergeneracionalidad e interculturalidad. Fueron referentes importantes en: Subjetividad (Alvarado, Ospina, Botero

2 Universidad Pedagógica, Universidad de Manizales y Fundación Cinde.

3 Conformado por la animadora del área de desarrollo institucional y los asistentes regionales de Pastoral Social.

& Muñoz, 2008, Jáidar, 2003, Torres, 2009, Zemelman, 1987, 2004), en Sentidos: (Berger & Luckman, 1999, González, 2012) en Paz (Lederach, 2007, Muñoz, 2001, Galtung, 1998, 2003, Fisas, 2006) y en Contexto: (Grupo de Memoria Histórica, 2013), entre otros.

El trabajo de campo se realizó a través de encuentros in situ con cada experiencia, el primero a finales del 2013 y el segundo, en el primer semestre de 2014. En el primero, se invitó los líderes a participar en el proceso de sistematización de su ILP. Se llevó a cabo la primera aproximación a la reconstrucción histórica de las experiencias, mediante narraciones de los actores vinculados al proceso; por medio de procedimientos interpretativos (diálogo y contrastación) se realizó la periodización y la línea de tiempo, se identificaron las temáticas que nucleaban el interés de los participantes en la iniciativa, los actores que habían participado en la trayectoria de la experiencia.

Para el análisis de la información se utilizaron procedimientos hermenéuticos basados en el diálogo entre las categorías desarrolladas por los investigadores y las afirmaciones de los sujetos participantes de las ILP y los GSP acerca de sus prácticas y sentidos de paz. Para la “fusión de horizontes” como los llama Gadamer (1997) se desarrollaron preguntas en relación con la categoría Interculturalidad e intergeneracionalidad, técnica utilizada por la hermenéutica para la interpretación (se interpreta desde unas preguntas afirma Gadamer), se busca hacer una conversación con base en estas y otras que van surgiendo en su transcurso; las preguntas iniciales fueron: ¿Se dan relaciones interculturales e intergeneracionales? ¿Cómo se dan estas relaciones? ¿Qué tipo de relaciones interculturales e intergeneracionales se dan en las experiencias sistematizadas? El horizonte, desde dónde interpretan los investigadores (que como afirma Gadamer pueden ser preconceptos, o unas determinadas tradiciones teóricas) deben ser explicitadas. Con este procedimiento conversacional se buscó develar los sentidos de las prácticas de los sujetos participantes de las experiencias sistematizadas.

En la fase de socialización e incidencia, se realizó el plan respectivo con la definición de

los instrumentos y mecanismos para la puesta en común. Además, se realizaron los encuentros regionales y el encuentro nacional.

Hasta el 2015 el SNPS ha construido veinticinco ILP en diferentes partes del territorio nacional, para esta investigación se escogieron ocho experiencias, teniendo en cuenta como criterios los siguientes: que llevaran un tiempo de desarrollo (más de un año); que fueran representativas de trabajar procesos de paz desde diferentes temáticas (estigmatización de poblaciones, reconciliación entre víctimas y victimarios, trabajar por el cuidado de la naturaleza, conflictos interétnicos, ser realizada con niños y jóvenes, producción de alimentos y agricultura orgánica, entre otras); que estuvieran en diferentes regiones del país.

Las experiencias sistematizadas fueron las siguientes:

El *Colectivo Sin fronteras* apoyado por Ficonpaz⁴ está conformado por un grupo de alumnos⁵ y exalumnos del Colegio Clemencia Holguín de Urdaneta (Institución Educativa oficial de Bogotá), que se ha caracterizado por realizar prácticas formativas, de sensibilización y de participación política, brindando a los y las jóvenes la capacidad de desplegar toda su creatividad y habilidades. Abordan temáticas referidas a: desarrollo de la sexualidad, identidad de género, nuevas formas de relacionarse con los otros y derechos sexuales y reproductivos.

La experiencia *Sembradores de paz* de La Dorada, desarrolla prácticas relacionadas con la formación de los niños y niñas; orientadas al fortalecimiento de las dimensiones espiritual, personal, social y cultural. El proceso está a cargo de animadoras quienes emplean, diversas herramientas y actividades, algunas retomadas del material pedagógico de Ficonpaz, como las cartillas y otras son propuestas por ellas. Sembradores de Paz promueve los derechos de los niños y potencia el desarrollo de sus capacidades.

La ILP *Mujeres Activas*, de Facatativá, Cundinamarca, está conformada por mujeres

4 Fundación Instituto para la Construcción de la Paz, hace parte de la Arquidiócesis de Bogotá.

5 Para efectos de agilidad en la lectura del texto se emplea el género masculino, aclarando que con ello no se pretende desconocer la perspectiva femenina.

cabeza de familia, trabajadoras de cultivos florales, quienes realizan actividades de formación que buscan fortalecer el autoconcepto, la autoconfianza y la seguridad personal, que les permite reconocer su valía y dignidad como personas. De esta manera, desarrollan la capacidad para enfrentar situaciones de violencia intrafamiliar propias y de otras mujeres de la comunidad. La formación también se desarrolla a nivel técnico, orientada a la elaboración de materiales artísticos y artesanales, como nueva fuente de ingresos, y de fortalecimiento de habilidades sociales.

La experiencia de la ILP de Ventaquemada, *Comunidad sin Fronteras*, está conformada por habitantes de las veredas Supatá y Puente Piedra. Algunos de sus miembros hacen parte de las juntas de acción comunal. Se organizan como iniciativa después del Paro agrario nacional de agosto de 2013. La práctica que los convoca para fortalecer sus medios de vida es un Proyecto de agricultura orgánica, el que ven como oportunidad para afianzar las relaciones sociales en la comunidad y garantizar la sostenibilidad a futuro del proyecto.

La ILP *El Caguán que soñamos* (corregimiento de Neiva), está compuesto por un grupo inter étnico (mestizos e indígenas Nasa), realizan reuniones periódicas en las que se hacen talleres sobre el análisis de la situación del corregimiento (sobre el asunto del agua, la salud, la educación, la violencia, la politiquería...). Han realizado talleres para construir la Matriz del futuro deseado. Con esta matriz se plantea un plan de vida para el cumplimiento de los sueños con las dimensiones: personal, comunitaria e institucional. El grupo, entre otras actividades, ha convocado a ollas comunitarias que sirven para acercar y lograr la reconciliación entre grupos de jóvenes de pandillas o entre miembros de la comunidad.

La ILP *Recuperación del Río Rumiayaco*, en Putumayo, está conformada por una comunidad interesada en recuperar la cuenca de este río, la cual se encuentra deteriorada debido a malas prácticas de los habitantes en su relación con el ecosistema. Han adelantado actividades como: Escuela de líderes, reuniones y caminatas por la cuenca del río Rumiayaco y veredas aledañas, igualmente efectúan mingas,

jornadas de limpieza, visitas de evangelización, conversatorios para la recuperación de la historia de la región y gestión con entidades públicas y privadas. También desarrollan talleres sobre ecoturismo, impacto de agroquímicos, alimentación sana, transformación de alimentos, efectos del cambio climático, construcción de huertas y uso de abonos orgánicos.

En la ILP *Transformando Relaciones para la Convivencia* en el sector de los Comuneros de Garzón Huila, sus miembros participan en retiros, capacitaciones, encuentros de formación con padres de familia, catequesis de bautizo y confirmación. Hay un liderazgo fuerte de las mujeres, que han participado o participan de las juntas de acción comunal. Las actividades de esta ILP han servido para acabar con la estigmatización de los barrios del sector, han logrado reconocimiento en el municipio y han demostrado que pueden celebrar festividades sin violencia. En esta ILP han trabajado personas víctimas de la violencia, señoras desplazadas y excombatientes, han realizado procesos de perdón y olvido.

La ILP *Comedor parroquial* de Miranda, Cauca, surge de la iniciativa del párroco y un grupo de mujeres vinculadas a la Parroquia para atender a los niños y jóvenes de la comunidad en condición de pobreza y vulnerabilidad social. En esta iniciativa es significativa la gestión para proporcionar el servicio de alimentación a los niños, y garantizarles el derecho a la educación y la salud. Las mujeres de la ILP, realizan gestión con la empresa privada para obtener apoyo en recursos o servicios. La comunidad atiende al llamado del párroco de aportar mercado al comedor en la conciencia de que acogen a un niño más en su familia.

3. Interculturalidad-Intergeneracionalidad

Es importante tener en cuenta que las relaciones sociales y culturales no son relaciones idílicas; están construidas en la historia y, por tanto, están atravesadas por relaciones de poder, fuertemente jerarquizadas (Posada-Escobar, Munar-Moreno & González, 2011).

La investigadora brasileña Vera María Candau(2008) afirma que vivimos en una sociedad donde se aplican políticas asimilacionistas, que

reducen las diferencias de los distintos grupos sociales a la cultura hegemónica. Esa posición deslegitima saberes, lenguas, creencias, valores *diferentes*, pertenecientes a los grupos subordinados, considerados inferiores, explícita o implícitamente.

Candau (2008) considera que es necesaria la interculturalidad, porque esta promueve la relación entre diferentes grupos culturales, presentes en una determinada sociedad. Las ILP y los GSP pueden ser vistos como grupos comunitarios y de niños, niñas, adolescentes y jóvenes NNAJ que promueven la interculturalidad, en ellos se aprende a dialogar las diferencias para desarrollar acciones conjuntas.

Candau piensa que el abordaje intercultural se aproxima al multiculturalismo crítico planteado por Peter McLaren (1997). El multiculturalismo crítico y de resistencia privilegia la transformación de las relaciones sociales, culturales e institucionales en que los significados son generados. Concibe las culturas en continuo proceso de formación, se rehúsa a ver la cultura como no-conflictiva y argumenta que la diferencia debe ser afirmada “dentro de una política de crítica y compromiso con la justicia social” (McLaren, 1997, citado por Candau, 2008, p. 51).

La perspectiva intercultural promueve unas relaciones sociales y culturales basadas en el reconocimiento del *otro*, para el diálogo entre los diferentes grupos sociales y culturales. Propone la negociación cultural y asumir los conflictos provocados por la asimetría de poder entre los diferentes grupos socioculturales, en nuestras sociedades. La interculturalidad está orientada a la construcción de una sociedad democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdad, con políticas de identidad. En las ILP y los GSP se dan procesos de negociación de ideas, se encuentran personas que piensan diferente, que han tenido conflictos y se busca transformar las relaciones entre estas personas, por ejemplo, en la ILP del Caguán, se reúnen personas que históricamente no se reconocían, se despreciaban, en la ILP de Garzón participan víctimas del conflicto armado y ex miembros de los grupos armados.

Tal como lo afirma Lederach en entrevista para la revista semana.com en la sección Nación:

La paz no es un acuerdo firmado en Cuba entre el gobierno colombiano y las FARC. La paz se logra cuando cada colombiano asuma el respeto por la diferencia y establezca relaciones constructivas con el otro, con ese otro al que durante más de medio siglo no ha querido o no ha podido escuchar (Lederach, 2015).

La interculturalidad supone la creación de espacios sociales para el intercambio entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente diferentes, buscando desarrollar un nuevo sentido entre ellas, en su diferencia. Un espacio de negociación y de traducción, donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad, no son mantenidos ocultos, sino reconocidos y confrontados (Posada-Escobar, Munar-Moreno & González, 2011).

Para Fleuri, la noción de interculturalidad tiene carácter propositivo y político, convirtiéndose en una categoría central para diferentes propuestas sociales y educativas. La noción de interculturalidad, además de proponer condiciones para el fortalecimiento de la identidad, también estimula la adquisición de conocimiento cultural de otros pueblos, de los diferentes grupos sociales y de otras culturas. El SNPS con su metodología de construcción de paz, no sólo ha propiciado el encuentro entre las personas de una misma comunidad, sino también el tejido de relaciones con otros grupos comunitarios que realizan procesos de transformación social, de ahí la importancia de los Encuentros regionales y nacionales.

De otra parte, las investigadoras Corsi y Freitas (2010) consideran que es posible “cuestionar valores, estereotipos y actitudes llenas de prejuicios, vistas, muchas veces, como naturales en nuestra sociedad, y es necesario la agencia en la construcción de una sociedad democrática” (p. 159). Las ILP y los GSP han trabajado para romper los estereotipos establecidos sobre diferentes poblaciones y grupos sociales; en varias experiencias son notorias las acciones para lograr que no se estigmatice a los jóvenes como “consumidores”, para hacer que determinados barrios no sean vistos como espacios “peligrosos”. En el caso del Colectivo Sin Fronteras, quienes realizan

acciones que resaltan la dignidad de los jóvenes con diferentes orientaciones sexuales.

Todas estas prácticas han gestado el encuentro y la convivencia en medio de la diferencia generacional, tanto las ILP como los GSP se han venido consolidando como espacios de construcción intergeneracional al convocar a NNAJ a sus actividades, por ejemplo, en la ILP Mujeres Activas, son los estudiantes de servicio social quienes han reactivado la participación del grupo en un momento de crisis; en la experiencia del Colectivo Sin Fronteras los jóvenes han empezado a permear la subjetividad de sus maestros, padres y vecinos del sector con sus puestas en escena y activismos concientizadores⁶.

En coherencia con estas prácticas, Fleuri (2006) plasma una visión intercultural de las relaciones generacionales, él considera que, en cuanto a la infancia, es necesario el reconocimiento del otro a partir de los complejos procesos que constituyen su subjetividad, para comprenderla:

...es preciso ver y oír a los niños, a partir de sí mismos, en su alteridad y positividad, como sujetos productores de cultura... No se trata de reducir al otro a lo que nosotros pensamos o queremos de él. No se trata de asimilarlo a nosotros mismos, excluyendo su diferencia (Fleuri, 2006, p. 70).

Según sus postulados, hay que estar atentos para acoger lo que los niños y las niñas dicen en su alteridad, para comprender los sentidos que sus acciones y posiciones asumen en el contexto de sus respectivos patrones culturales. La adopción de una imagen universal de niño, niña y de infancia sería productora de desconexión con los hechos y acontecimientos que envuelven sus vidas, en la cotidianidad. Este enfoque propone la necesidad de construir escenarios para la negociación cultural, que enfrente los conflictos provocados por la asimetría de poder entre los diferentes grupos socioculturales, en nuestras sociedades.

El concepto de interculturalidad propone fortalecer la identidad, pero también promueve el intercambio, la relación con las otras culturas. Para entender las relaciones interculturales-intergeneracionales, se requiere adoptar otras perspectivas epistemológicas que piensen las identidades no de manera esencialista, inamovible, sino como formas de pensar que consideren las interrelaciones, el hibridismo y la ambivalencia.

En las relaciones intergeneracionales hay todo un cúmulo de posibilidades, conflictos y transformaciones culturales, así como una serie de procesos importantes que se dan en las relaciones interculturales. En estas interrelaciones o “entre lugares” como los denomina Bhabha, (1998 citado por Fleuri, 2006, p. 9) se dan los procesos de subjetivación y de constitución de identidades. De ahí también, que estas identidades sean móviles y estén cruzadas por aspectos de la realidad étnicos, raciales, lingüísticos, religiosos, nacionales y generacionales.

Cuando se analizan las relaciones intergeneracionales muchas veces se cree que son sólo de sometimiento, de dominación, pero para Fleuri (2006) se dan múltiples interrelaciones, interdependencias, hibridismos, e influencias mutuas.

Por esto se requieren estudios y análisis de los sujetos en sus contextos sociales y en la forma como estos sujetos construyen sus identidades. Fleuri (2006) presenta varias investigaciones en las que se estudian los conflictos entre jóvenes y profesores, y plantea la necesidad de desarrollar estrategias interculturales para tramitar dichos conflictos, estrategias basadas en “la interacción y la acogida de lo diferente”.

Cuando se habla de un enfoque intercultural-intergeneracional para analizar las prácticas de paz de las ILP y de los GSP, se puede preguntar, entonces: ¿Cómo estas pueden ser espacios de acogida de la diferencia? ¿Cómo promueven la participación de los niño/as y jóvenes? ¿Cómo se trabajan, se piensan y se tramitan las diferentes formas en que los sujetos actúan, habitan en los barrios y en los territorios?

La significación que se tiene de la infancia y la juventud, lleva a realizar intervenciones o interacciones desde visiones adultocéntricas

6 Expresión empleada por el colectivo Sin Fronteras para referirse a un conjunto de acciones que incluyen performances, representaciones, música, expresión y pintura corporal, entre otras.

acerca de ellos, una visión centrada en los déficits supone unas acciones y no permite otras. Realizar un trabajo intercultural-intergeneracional para promover la paz supone entonces, abrir los espacios de las organizaciones a la participación de los niños/as y jóvenes, pero también, analizar las ideas que se tienen sobre ellos-ellas, reconocer las pautas culturales, para reconstruirlas.

Estas ideas sobre las relaciones intergeneracionales son claves para interpretar y orientar las prácticas en los procesos de paz que se construyen en las ILP y los GSP. Prácticas donde las historias de vida, los saberes de los jóvenes son reconocidas y donde estos luchan por romper los estereotipos y las estigmatizaciones como “jóvenes problema”.

Intergeneracionalidad como Apoyo y Solidaridad

Diferentes estudios muestran la importancia de los programas Intergeneracionales (Hattan-Yeo & Ohsako, 2001, Sánchez et al., 2007, Sánchez & Díaz, 2005), en especial en los países donde la población se ha envejecido. La idea central que acompaña estos programas es que: “La intergeneracionalidad tiene que ver con la interdependencia, con la solidaridad y con la reciprocidad y, por tanto, no consiste únicamente en que *las generaciones estén juntas*” (Mariano et al., 2007, p. 34).

Los Programas Intergeneracionales se han desarrollado por medio de políticas públicas en diferentes países y con el respaldo de organismos internacionales, actualmente se impulsan de manera intencionada y en este sentido se han convertido en un campo de estudio.

En complemento de lo anterior Jesús García (2003) plantea que se asiste a un “interés nuevo” por los temas relacionados con la intergeneracionalidad. El autor señala la importancia de la educación intergeneracional (EI) y la define como: “un diálogo (1) libre (2) entre personas de culturas distintas que, partiendo de campos y motivaciones comunes (3), intenta descubrir los valores entre iguales (4) para enriquecer los proyectos de vida de las personas” (p. 20).

Así mismo, García afirma que la EI actúa en diferentes ámbitos o espacios en los que esta se puede realizar: el creativo, el ecológico, el lúdico y el de compromiso social. Esta idea de los ámbitos es muy pertinente para la presente investigación, puesto que permite ver y proponer cómo las generaciones se relacionan, intercambian no sólo porque participen del mismo proceso organizativo, sino que estas generaciones se encuentran, se educan y aprenden conjuntamente cuando se abren espacios artísticos culturales, cuando se generan momentos para la recreación, el deporte, la festividad, la celebración, el cuidado del ambiente y en la actividad de solidaridad social.

Para Aura Márquez (s. f.), que ha realizado diferentes investigaciones sobre el papel de los abuelos y las abuelas, las relaciones intergeneracionales son variadas y dependen de diferentes factores como la edad, las relaciones de género y la clase social, entre otras.

Según Márquez, para pensar las relaciones intergeneracionales, es necesario tener en cuenta que los viejos y las viejas son personas con una visión del tiempo diferente a la de los otros grupos de edad, por la experiencia y “con una visión hacia el futuro distinta, que en muchos casos es un ‘no futuro’, por las condiciones de salud, económicas y sociales existentes” (Márquez, s. f., p. 5).

Márquez retoma los planteamientos de Margaret Mead (1990) sobre las posibilidades de rupturas generacionales. En las relaciones posfigurativas, los adultos pueden transmitir sus valores a sus hijos, los/las abuelos- abuelas piensan que sus nietos van a seguir sus pasos. En las relaciones configurativas los hijos y nietos asumen la cultura de sus padres/madres y abuelo/as, pero las nuevas generaciones cambian de acuerdo a los cambios sociales de la época. En las relaciones prefigurativas, las generaciones jóvenes orientan sus vidas sin tener en cuenta las generaciones anteriores, dándose una ruptura generacional.

Estas formas diversas de relación intergeneracional se expresan en las ILP y los GSP. En la mayoría de los miembros de las ILP prima la postura posfigurativa que determina lo que es deseable para el entorno en que se

desenvuelven los NNAJ, así como sus valores, sus formas de ser y comportarse, en coherencia con unos principios y unas creencias de orden social y religioso. Es notorio el interés en favorecer entornos seguros, para proteger a los NNAJ de las sustancias psicoactivas y de las situaciones de riesgo a que pueden exponerse. En contraste, en el Colectivo Sin Fronteras, se evidencia la tensión entre las relaciones posfigurativas establecidas por los adultos y las prefigurativas que proponen los NNAJ.

4. La Estrategia de Transformación Social del SNPS como dispositivo para la construcción de subjetividades políticas de Paz

El dispositivo supone un conjunto de elementos articulados y constituye toda una serie de mecanismos que configuran las subjetivaciones, que contribuyen a formar un tipo de sujeto.

El concepto de dispositivo incluye elementos variados: está conformado por una serie de estrategias metodológicas y también de discursos, de disposiciones y formas de organizar los espacios, los tiempos en un proceso educativo.

El educador español Jorge Larrosa (1995) ha desarrollado y aplicado el concepto de dispositivo para el análisis de las prácticas pedagógicas y sus diferentes metodologías:

Un dispositivo pedagógico será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo. Por ejemplo, una práctica pedagógica de educación moral, una asamblea en un colegio, una sesión de un grupo de terapia, lo que ocurre en un confesionario, en un grupo político, o en una comunidad religiosa, siempre que esté orientado a la constitución o a la transformación de la manera en que la gente se describe, se narra, se juzga o se controla a sí misma (Larrosa, 1995, p. 291).

Larrosa (1995) analiza los dispositivos de autogobierno, relacionados con el ver, decir

o expresar, juzgarse, narrarse y hacer. Son mecanismos pedagógicos muy utilizados en la educación. Esto se puede relacionar con las propuestas pedagógicas que en la iglesia católica se han configurado en tres elementos metodológicos el ver, juzgar y actuar.

En síntesis, los dispositivos los podemos entender como un conjunto de elementos enlazados que contribuyen a formar unas determinadas subjetividades, por esto se considera que la estrategia de intervención propuesta por el SNPS para construir procesos de paz, se constituye en un dispositivo que permite construir unas subjetividades políticas de paz.

La propuesta de intervención del SNPS puede ser vista como un dispositivo para la transformación social y para la construcción de subjetividades políticas de paz. Por esto, es necesario explicitar dicha estrategia porque gran parte de las actividades y los sentidos de paz que se encuentran en las ILP y los GSP están orientadas por ella.

La estrategia de intervención (SNPS, s. f.) propone cuatro niveles de transformación: personal, relacional-comunitario, organizacional y estructural. Este proceso incluye varias etapas: la respuesta solidaria en momentos de crisis (como el desplazamiento forzado de la población), reconstrucción del tejido social, el diseño del futuro deseado, la realización de planes y acciones para acercar el futuro.

El Futuro deseado es un elemento central de la estrategia de intervención, consiste en acompañar y animar a las comunidades para que definan y construyan de manera participativa “el futuro deseado”; pensado como “el goce efectivo de derechos y el cumplimiento de deberes...”

Entre los componentes de la estrategia de intervención están: formación, investigación, incidencia política, intervención psicosocial, atención humanitaria, atención jurídica y comunicación (SNPS, s. f., p. 34).

El SNPS hace un énfasis en la reflexión pedagógica, en torno a las relaciones que se crean entre las personas, sobre el saber de las comunidades y en las transformaciones que se logran con estos procesos formativos que buscan construir Comunidades de Aprendizaje.

Para implementar en la práctica la estrategia de intervención, el SNPS conforma los equipos u organismos levadura (EL u OL), que se constituyen en los núcleos organizativos que dinamizan las ILP, compuestos por líderes y otros actores claves de las comunidades.

En síntesis, se puede afirmar que la estrategia de intervención de SNPS se constituye en un dispositivo pedagógico, compuesto por un conjunto de acciones, estrategias, disposiciones, discursos que ayudan a construir unas subjetividades políticas de paz.

5. Lo intercultural y lo intergeneracional en las ILP y los GSP

Tomando en consideración que el análisis de las experiencias de las ILPS y los GSP desde una perspectiva intercultural e intergeneracional, fue uno de los propósitos más relevantes en esta investigación, presentamos los principales hallazgos, estableciendo las características de esta perspectiva en las experiencias.

La intergeneracionalidad supone la interacción constante entre generaciones coexistentes, tal es el caso de algunas de las experiencias promovidas por el SNPS para la construcción de Paz, en donde se vinculan varias generaciones de NNAJ y adultos interactuando desde su mirada del mundo para consolidar y/o constituir propuestas de paz. Por lo tanto, estas experiencias son pequeños enjambres de grupos intergeneracionales ligados por la cotidianidad compartida y la búsqueda de un sueño o futuro deseado.

En esta sistematización se ha podido constatar diferentes tipos de relaciones intergeneracionales: por un lado, hay una preocupación permanente de las personas adultas por los NNAJ de sus comunidades ante los peligros que los acechan (consumo de sustancias psicoactivas, ser reclutados por pandillas o grupos armados) y esto, los lleva a realizar acciones de prevención como la creación de grupos culturales (danzas, música), creación de campeonatos y equipos deportivos. Es decir, toda una serie de acciones de protección, de cuidado, dirigidas hacia los NNAJ, sin que se fomente su protagonismo, de manera que este grupo generacional es objeto de su acción, sin

generar autonomía, es decir, esta población es “asistida”. Se trata entonces, de un primer nivel de relacionamiento que por supuesto requiere una reflexión sobre el lugar de los NNAJ en las comunidades, sus posibilidades de participación y la oportunidad de generar un intercambio recíproco en la construcción de acciones para la paz.

De otra parte, la experiencia de Sembradores de Paz, del Colectivo Sin Fronteras es visible por su autonomía, lo que representa mayor dificultad y conflicto en las relaciones con la autoridad de la institución educativa. La expresión creativa desarrollada por este grupo no es tan fácilmente aceptada por las personas adultas, ellas quisieran que las formas y los contenidos de expresión estuvieran orientadas por ellos, que se realicen conforme a sus lineamientos y tiempos (Encuentro in situ, 2014). Sigue presente la necesidad de andamiaje para llevar esta relación intergeneracional a un nivel recíproco en que se contemple el lugar del otro desde una mirada colaborativa y articulada.

En el marco de estas tensiones, las ILP se construyen como espacios de interlocución, donde se pueden expresar las diferencias, espacios donde se manifiestan creencias e ideas y se desarrollan acciones e iniciativas de manera colaborativa. A su vez, los encuentros regionales y nacionales, son espacios más amplios de participación e intercambio de experiencias que potencian la capacidad de incidencia política. En este aspecto encontramos un nivel de relación que facilita el encuentro de las diferencias (generacionales, ideológicas políticas, de género) y las pone en diálogo para propiciar agenciamiento colectivo, se trata del ejercicio de una interculturalidad crítica que permite hacer conciencia de que se puede construir para el bien común en el marco de consensos.

En esta línea de reflexión se encuentra la ILP *el Caguán que soñamos*, indígenas y campesinos con tradiciones e intereses particulares, quienes en medio de contradicciones y conflictos, logran debatir y encontrar articulaciones para el uso común de la tierra y el agua, aun cuando no existan consensos plenos sobre los aspectos que debaten (Encuentro in situ, 2014).

Esta idea de una interculturalidad crítica toma nuevos matices en otras experiencias de las ILP, como en la de Garzón, en donde se ha trabajado la construcción de paz tratando de quebrar la estigmatización hacia los habitantes de unos barrios del municipio y la exclusión que hay sobre los/as jóvenes señalados como adictos.

Las personas de las ILP piensan que la paz se construye desde la familia al reconocer sus problemáticas internas y generar relaciones sanas entre sus miembros. La mirada desde la perspectiva intercultural - intergeneracional permite explorar las transformaciones que en tiempos contemporáneos viven los sujetos, nuevas formas de familia, de escuela, nuevas lógicas de organización, movimientos que agrupan las demandas e inquietudes de la población, afectan su mirada sobre la paz y vinculan elementos propios del ser y estar juntos en un territorio.

En las ILP podemos constatar que las mamás y las abuelas/os como en muchos lugares del país, cuidan los hijos y nietos para que las hijas e hijos puedan trabajar. Adicionalmente, las mujeres de las ILP han realizado esfuerzos importantes para que el Estado atienda a los niño/as en jardines infantiles y comedores. En la Iniciativa de Miranda, han logrado, en acción conjunta con el párroco, la asignación de una partida del presupuesto municipal para el sostenimiento del Comedor parroquial, así como, el acceso a servicios de salud y educación, en el marco de garantizar como sociedad estos derechos a los niños y niñas vinculados a la ILP. La dinámica de funcionamiento del Comedor se convierte en un dispositivo de socialización, donde se promueve el respeto, el reconocimiento de cada quien como diferente y único, con potencialidades a desarrollar.

En sintonía con la lectura del contexto y de los cambios fundamentales en las formas de organización, emergen en las experiencias características propias de la perspectiva intercultural-intergeneracional que tienen que ver con el tratamiento directo de las diferencias, las formas alternativas de tramitarlas y de generar acciones que incidan en las dinámicas de construcción de paz.

Al respecto, la participación de las mujeres Activas de la ILP de Facatativá, en espacios de formación para prevención de la violencia de género ofrecidos tanto por la Iglesia como por la Secretaría de Desarrollo social del municipio, les ha permitido realizar una labor de sensibilización y orientación sobre este tópico en las relaciones familiares y de la comunidad focal.

El profesor Isidro del Equipo levadura de Garzón ha aprovechado toda su experiencia comunitaria y su participación en la ILP para enriquecer su trabajo en la escuela. Él reflexiona sobre:

¿Cómo se hace la inclusión? ¿Cómo se logra no marginalizar, no invisibilizar al otro? (Entrevista al profesor Isidro, 2014, p. 12).

Según el profesor Isidro se requiere de una serie de estrategias (para el caso de la investigación, elementos que conformen un dispositivo) para incluir, dar voz y liderazgo a los jóvenes:

Mire la líder, la niña que está ahorita de vocera, ella es desplazada, era agresiva, peleona, me le daba a todo el mundo duro, ahora es líder, entonces esa transformación que uno va haciendo con los niños poco a poco, pero haciéndolo desde irles dando liderazgos, a ella le gustaba bailar y no la dejaban bailar porque era pobre, entonces trabajé para que la dejaran bailar.

La mamá la tiene en la cárcel, vienen por allá de San Vicente del Caguán, por allá de la “quinta porra”, al papá lo mataron. Entonces, vienen de una crisis terrible, entonces la niña se sienta con uno a contarle todas esas historias, entonces yo hago que ella escriba, ella está comenzando ya a escribir, a escribir sus historias. Y ese mismo trabajo lo hemos hecho con los adultos reinsertados y desplazados, ellos también contaban sus historias (Entrevista al profesor Isidro, 2014, p. 12).

De acuerdo con lo expuesto se puede afirmar que en la estrategia de intervención del SNPS, existen elementos y relaciones que potencian un dispositivo intercultural e intergeneracional. Y si bien, en el Encuentro

de la regional Suroccidente se hicieron visibles nuevas ILP constituidas por adolescentes y jóvenes, se ha podido apreciar a través de la sistematización de las experiencias, cómo lo intergeneracional y lo intercultural se manifiestan de diversas formas enriqueciendo el dispositivo. Para definir y brindar alternativas de profundización, es importante interrogarse acerca de ¿Cómo los discursos y las prácticas interculturales e intergeneracionales pueden integrarse a la estrategia de intervención para la transformación social? ¿De qué manera el trámite de las diferencias intergeneracionales e interculturales aporta a la emergencia de nuevas subjetividades de paz?

Igualmente, vale la pena cuestionarse acerca de ¿Qué tanto espacio y oportunidad de participación tienen los/las jóvenes en las organizaciones? ¿Qué tanto atraen a los/as jóvenes este tipo de organizaciones? ¿Qué propuestas pueden entretejer las ILP al respecto? ¿Cómo aportan las ILP a procesos de paz posibilitando romper los estereotipos sobre los niño/as, por ejemplo: como seres inferiores, sin capacidad de decidir, participar y sin voz; o sobre lo juvenil como lo irrespetuoso, peligroso e improductivo?

Lista de referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), pp. 19-43.
- Berger, P. & Luckman, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Candau, V. (2008). Derechos humanos, educación e interculturalidad: Las tensiones entre igualdad y diferencia. *Revista Brasileira de Educação*, 37 (13), pp. 45-56. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Cendales, D., Mariño, G. & Posada, J. (2004). *Aprendiendo a sistematizar*. Bogotá, D. C.: Cosude.
- Corsi, A. & Freitas, E. (2010). Prácticas pedagógicas no ensino fundamental na perspectiva do multiculturalismo crítico. *Currículo sem Fronteiras*, 2 (10), pp. 158-182. Recuperado de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/corsi-lima.htm>
- Fisas, V. (2006). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Unesco.
- Fleuri, R. (2006). Intercultura y Educación. *Revista Virtual Astrolabio*, 4. Recuperado de: <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/fleuri.php>
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia. 3 R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratz.
- García, J. (2003). *La Educación Intergeneracional. Un Nuevo Ámbito Educativo*. Madrid: Dykison.
- González, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: Sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahíta-Echandía, Á. Díaz-Gómez, P. Vommaro (comps.) *Subjetividades políticas: Desafíos y debates latinoamericanos*, (pp. 5-11). Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Clacso.
- Grupo de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Informe General Grupo de Memoria Histórica. Bogotá, D. C.: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Hattan-Yeo, A. & Ohsako, T. (2001). *Programas intergeneracionales: Política pública e implicaciones de la investigación. Una perspectiva internacional*. Hamburgo: Instituto de Educación de la Unesco y The Beth Johnson Foundation. Recuperado de: <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/intergenspa.pdf>

- Jáidar, I. (2003). *Tras las huellas de la subjetividad*. México, D. F.: UAM.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación. Colección Genealogía del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Lederach, J. (2007). *La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Bakeaz, Gernika Gogoratuz.
- Lederach, J. (2015). *La paz la construye cada colombiano. Entrevista con John Paul Lederach*. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-firma-abrira-heridas/452307-3>
- Márquez, A. (s. f.) *Una mirada a las relaciones intergeneracionales en la familia desde la vejez*. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1363/27/26CAPI25.pdf>
- Mead, M. (1990). *Cultura y Compromiso, estudio sobre la ruptura generacional*. México, D. F.: Gedisa.
- Muñoz, F. A. (ed.) (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Pastoral Social-Cáritas Colombia (2015). *Quiénes somos*. Bogotá, D. C.: Pastoral Social-Cáritas Colombia. Recuperado de: <http://www.new.pastoralsocial.org/conocenos/quienes-somos/historia-snps>
- Posada-Escobar, J. J., Munar-Moreno, Y. A. & González, M. (2011). *La interculturalidad y el diálogo de saberes en la formación de educadores de las escuelas normales para la atención educativa a poblaciones*. Bogotá, D. C.: Ciup, UPN.
- Ramírez, J. (2009). *Producción de conocimientos pedagógicos desde y sobre las experiencias educativas. Lectura introductoria del Módulo: Sistematización de Experiencias. Posibilidad de producción de conocimientos teórico-prácticos*. Bogotá, D. C.: Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Cinde, Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, M. & Díaz, P. (2005). Los Programas Intergeneracionales. En S. Pinazo & M. Sánchez (eds.) *Gerontología, actualización, innovación y propuestas*, (pp. 393-430). Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- Sánchez, M., Butts, D., Hatton-Yeo, A., Henkin, N., Jarrot, S., Kaplan, M. (...) Weintraub, A. (2007). *Programas Intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Barcelona: Colección Estudios Sociales 23, Fundación La Caixa. Recuperado de: http://www.aepumayores.org/sites/default/files/Programas_Intergeneracionales_Coleccion_Estudios_Sociales_vol23_es.pdf.
- Secretariado Nacional de Pastoral Social (s. f.) *Estrategia de Intervención del Secretariado Nacional de Pastoral Social*. Bogotá, D. C.: Secretariado Nacional de Pastoral Social.
- Torres, A. (2009). Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. *Folios*, (30), pp. 51-74.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México, D. F.: El Colegio de México.
- Zemelman, H. (2004). En torno de la potenciación del sujeto como constructor de historia. En M. C. Laverde, G. Daza & M. Zuleta (eds.) *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*, (pp. 91-97). Bogotá, D. C.: Universidad Central, Diuc, Siglo del Hombre Editores.

Referencia para citar este artículo: Victoria-Morales, M. I., Hernandez-Wolfe, P., Acevedo-Velasco, V. E. & González-Victoria, A. (2017). Saberes e interculturalidad: Dilemas y aprendizajes en una experiencia con afrodescendientes colombianas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 519-531.

Saberes e interculturalidad: Dilemas y aprendizajes en una experiencia con afrodescendientes colombianas*

MARÍA IRENE VICTORIA-MORALES**

Profesora-investigadora Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia.

PILAR HERNANDEZ-WOLFE***

Profesora-Investigadora Universidad Lewis & Clark, Estados Unidos.

VICTORIA EUGENIA ACEVEDO-VELASCO****

Profesora-Investigadora Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia.

ADRIANA GONZÁLEZ-VICTORIA*****

Investigadora independiente, Colombia.

Artículo recibido en marzo 2 de 2016; artículo aceptado en mayo 6 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Este artículo describe los resultados de la investigación: *Diálogos afrocéntricos y occidentales en el entrenamiento de terapeutas comunitarios, que se desarrolló en 2013 con una metodología de acción participativa. El propósito del estudio fue analizar cómo un grupo de mujeres colombianas afrodescendientes, desplazadas de la Costa Pacífica en la ciudad de Cali, construyeron sentido en un encuentro pedagógico con un grupo de estudiantes estadounidenses del programa de terapia familiar de la universidad Lewis & Clark, en Portland, Oregon. Los resultados examinan los siguientes temas: el proceso de las mujeres de construcción colectiva de sentido sobre sus saberes como prácticas de resistencia; el significado crítico, nuevo y emergente de las prácticas culturales como una posibilidad de reconfigurar la identidad colectiva; la reconstrucción del tejido social; y el fortalecimiento de las eficacias simbólicas al trabajar terapéuticamente con familias.*

Palabras clave: Investigación Participativa, comunicación intercultural, interacción cultural, acción cultural (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se deriva de la investigación denominada: "Colaboración y equidad en el entrenamiento de terapeutas familiares comunitarios: Diálogo de saberes afro céntricos y occidentales" aprobada y financiada por la Pontificia Universidad Javeriana y Lewis & Clark College, Portland, Oregon, el 22 de marzo de 2013 con el ID 00003914, en el marco de la Política de Internacionalización de la PUJ. Inicio 23 de abril de 2013, finalización 20 de mayo de 2015. La metodología que utilizamos tiene fundamento en la Investigación Acción Participante. Área de conocimiento: Sociología. Sub-área de conocimiento: Estudios de la Familia y Estudios de Género.

** Antropóloga. Universidad del Cauca, Magistra en Psicología. Universidad del Valle. Miembro del grupo de investigación. Estudios en Cultura, Niñez y Familia. Pontificia Universidad Javeriana. Profesora Asociada, Maestría en Familia, Pontificia Universidad Javeriana, Cali-Colombia, Suramérica. Correo electrónico: ivictoria@javerianacali.edu.co

*** Psicóloga. Miembro internacional del grupo de investigación Estudios en Cultura Niñez y Familia. Pontificia Universidad Javeriana Cali. Associate Professor, Marriage, Couple & Family Therapy Program, Lewis & Clark Graduate School of Education and Counseling, 615 SW Palatine Hill Rd MSC 86, Portland, Oregon 97219. Correo electrónico: pilarhw@lclark.edu.co

**** Psicóloga. Miembro del grupo de investigación Estudios en Cultura, Niñez y Familia, Pontificia Universidad Javeriana. Profesora Titular, Maestría en Familia, Pontificia Universidad Javeriana, Cali-Colombia, Suramérica. Correo electrónico: veacevedo@javerianacali.edu.co

***** Comunicadora Social. Universidad del Valle. Candidata a Magister en Comunicación Audiovisual. Pontificia Universidad Católica de Argentina. Investigadora independiente. Correo electrónico: gonzalezvictoriaadriana@yahoo.com



Dialogue of knowledges and interculturality: Dilemmas and learnings from an experience with afro-colombian women

• **Abstract (analytical):** This paper describes the results of the study titled “Afrocentric and Western dialogues: Towards training community family therapists. This study was conducted in 2013 using a Participatory Action Research methodology. The purpose of the study was to analyze how displaced Afro-colombian women who were living in the Pacific Coast and were internally displaced to the city of Cali constructed meaning as part of a pedagogical encounter with a group of master’s students studying Family Therapy from Lewis & Clark College, Portland, Oregon. The results examine the following themes: the women’s collective constructing meaning for their own knowledge as a form of practicing resistance; critical, new and emerging meaning from cultural practices that represent a possibility of reconfiguring collective identity; reconstruction of social fabric; and the strengthening of symbolic actions when engaging in therapeutic work with families.

Key words: Participatory research, intercultural communication, cultural interaction, cultural action (Social Science Unesco Thesaurus).

Diálogo de Saberes e Interculturalidade: Dilemas e aprendizagens em uma experiência com mulheres afrodescendentes colombianas

• **Resumo (analítico):** Neste artigo apresentamos os resultados da pesquisa: Diálogos afrocêntricos e ocidentais no treinamento de terapeutas comunitários, desenvolvida no ano 2013 mediante a metodologia de ação participativa. O propósito do estudo foi analisar como um grupo de mulheres colombianas afrodescendentes, deslocadas da Costa Pacífica na cidade de Cali, construiu sentido em um encontro pedagógico com um grupo de estudantes estadunidenses do programa de terapia familiar da Universidade Lewis & Clark, em Portland, Oregon. Os resultados examinam os seguintes temas: o processo das mulheres de construção coletiva de sentido sobre seus saberes como práticas de resistência; significado crítico, novo e emergente das práticas culturais como uma possibilidade de reconfigurar a identidade coletiva; reconstrução do tecido social; e o fortalecimento das eficácias simbólicas ao trabalhar terapeuticamente com famílias.

Palavras-chave: Pesquisa participativa, comunicação intercultural, interação cultural, ação cultural (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Método. -3. Resultados. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Las experiencias interculturales de formación ofrecen oportunidades de aprendizaje transformadoras entre interlocutores que generalmente tienen remotas posibilidades de tener contacto significativo. Estas experiencias pueden incluir desafíos a las formas habituales de aprendizaje, a la investigación en contextos que presentan retos a la equidad, al pensamiento crítico y a la aplicación del conocimiento. Cuando los agentes educadores prestan atención a los problemas globales y locales de la equidad, de la historia y del posicionamiento social desde una perspectiva de aprendizaje colaborativo, se generan profundas lecciones

en relación con el patrimonio cultural y con la humildad, la reflexividad y la capacidad de respuesta colaborativa. Las experiencias de aprendizaje intercultural también tienen el potencial de descentrar el privilegio y cuestionar el predominio de culturas dominantes. El propósito de esta experiencia de inmersión cuyos participantes fueron un grupo de mujeres colombianas afrodescendientes y un grupo de estudiantes de maestría en terapia familiar estadounidenses, fue el de generar un espacio de aprendizaje colaborativo que asumiese de frente los retos de la equidad en la interlocución y la pedagogía entre interlocutores con diversidades culturales, lingüísticas, de clase, raza y educación formal.

Este artículo aborda la experiencia de aprendizaje de las mujeres afrodescendientes desarrollada a partir de este diálogo de saberes; las experiencias de los estudiantes y las estudiantes fueron examinadas previamente por Hernandez-Wolfe, Acevedo-Velasco, Victoria y Volkmann (2015). Presentamos los resultados del análisis cualitativo de los grupos focales realizados con ellas después del encuentro con el grupo de estudiantes. El conocimiento generado por estos grupos evolucionó a lo largo de las experiencias de aprendizaje planeadas con anticipación por las tres primeras autoras, situadas en un contexto de aprendizaje intercultural y transnacional. La interpretación de la experiencia pedagógica privilegia la lente de las tres primeras autoras que planearon e implementaron este programa de intercambio pedagógico ofreciendo una perspectiva crítica del proceso.

• Planeación de la experiencia pedagógica colaborativa

El programa de maestría en familia de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali (PUJ) y el programa de maestría en terapia familiar de la Universidad Lewis & Clark (L&CC) de Portland, Oregón, acordaron realizar este proyecto educativo teniendo en cuenta cómo la equidad cultural, las relaciones de poder y la humildad cultural, juegan un papel central en un encuentro pedagógico internacional, como características únicas relativas a los sujetos interlocutores de la experiencia (Helms, Nicholas & Green, 2010, Hernandez-Wolfe, 2013, Victoria-Morales, Hernandez-Wolfe & Acevedo-Velasco, 2013). Formulamos el proceso a la luz de la siguiente pregunta: ¿de qué maneras se puede generar equidad en una relación colaborativa entre estos dos grupos para propiciar complementariedades epistémicas, enriqueciendo la creación de renovadas maneras incluyentes de comprender e intervenir las realidades sociales en una productiva tensión relacional? Para responder esta pregunta, utilizamos los planteamientos del proyecto colonialidad/modernidad (Dussel, 2005, Escobar, 2003, Mignolo, 2000, Walsh,

2006) y el enfoque de la investigación acción participativa propuesto por Borda (1986).

El proyecto denominado Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad (MCD), asume que colonialidad y modernidad son dos caras de la misma moneda, que opera desde el siglo XVI, cuando se inaugura la expansión colonial europea, sólo que la lógica de la modernidad ha encubierto la lógica de la colonialidad. Estos postulados teóricos sirven para proveer un marco interpretativo sobre la situación de subordinación que experimentan los pueblos indígenas, al imponerse la gramática cultural dominante que les ha negado el poder, el conocimiento y la subjetividad. Además, la perspectiva decolonial no pretende negar o ignorar la modernidad en el ejercicio a la crítica colonial. Desde esta perspectiva, se concibe a los pueblos indígenas como portadores de un paradigma epistemológico silenciado y negado por la “gramática” cultural dominante (Mignolo, 2012).

Según Quijano (2000), la colonialidad del poder se instala en el origen mismo del colonialismo europeo en “América Latina” con el inicio de la colonización. Los pueblos indígenas y los esclavos y esclavas africanos fueron las primeras entidades colonizadas en todos los sentidos de la palabra dominación, y el comienzo de la jerarquización de las culturas, donde el patrón de poder de la cultura dominante atraviesa todos los ámbitos de la vida social, política, económica, epistemológica, racial, sexual y subjetiva. Para Quijano (2000), la colonialidad del poder no sólo consistió en ponerle nombre a los sujetos, sino implicó un proceso para justificar la imposición de una “gramática cultural” que se institucionalizó en la práctica cotidiana desde el momento mismo de la colonización. Walsh (2006), Maldonado-Torres (2003) y Albán (2006), han argumentado de manera crítica, en el contexto de los estudios decoloniales, la colonización del conocimiento y la colonización del ser. Al posicionamiento privilegiado del conocimiento disciplinado occidental, legitimado para normar, teorizar y universalizar una visión categorial hegemónica del mundo, le antecede una larga historia de consolidación de los idearios de la modernidad. La visión teleológica de la historia y la razón

guiada por los cánones del positivismo legitimadores del conocimiento como objetivo y verdadero, desplazó e invisibilizó la pluralidad de maneras de ser, estar y producir conocimiento en la praxis social por fuera de los cánones establecidos para hacer ciencia. Es justamente en este avasallamiento y negación donde reside el acto de colonialidad del conocimiento.

La colonialidad del conocimiento y la colonialidad del ser forman una diada indisoluble, constituyéndose en requisito de existencia mutua; una de las invenciones de la modernidad soportada en una taxonomía de la humanidad, marcó el encuentro con la alteridad, con “otro” colonizado; Europa fue clasificada en la teoría del evolucionismo social como modelo civilizatorio, y los pueblos colonizados, disminuidos en su humanidad, racializados e interiorizados -ceranos a la animalidad- como antítesis del modelo europeizante, creándose así el espectro interpretativo para generar la colonialidad del ser vivida hasta el momento contemporáneo (Albán, 2006, Maldonado-Torres, 2003, Victoria-Morales, 2011). Walsh (2006) plantea la colonialidad del ser como negación de la condición humana y objetivación-cosificación de la vida de los sujetos subalternos, los negros y negras, los indios e indias, los individuos desposeídos, y esta objetivación tiene implícita la negación ontológica de los conocimientos que orientan el vivir de los pueblos y que dan sentido a su existencia. Albán (2006) reconoce que, en el camino de la decolonización, la interculturalidad como proyecto epistémico y político propone el diálogo con el reposicionamiento de los saberes locales o propios en las coordenadas de poder regulatorias de la producción y legitimación del conocimiento, así como la deconstrucción del sistema clasificatorio basado en la raza, el género y la clase, dispositivos en los cuales se sustenta la colonialidad del ser.

Una pedagogía decolonial (Walsh, 2007) requiere de procesos permanentes de resignificación para problematizar los relatos de la colonialidad que producen subjetividades inscritas en las oposiciones binarias: superior-inferior; de igual manera, para construir nuevos posicionamientos y sentidos a los saberes locales y a las historias subalternas, reconociéndolos

como potenciales de transformación social, sin que transiten en la institucionalidad legitimadora del conocimiento. Así, resignificar es una acción potente que, desde nuestra perspectiva, es fundamental en la búsqueda de caminos de decolonialidad. En su dimensión pragmática requiere de la intersubjetividad para desatar ejercicios deliberativos centrados en la argumentación y la interrogación, para erosionar los efectos de la colonialidad en las subjetividades e identidades colectivas.

Este proyecto pedagógico compartió las intencionalidades de la interculturalidad, y privilegió la disrupción al propiciar el aprendizaje mutuo entre dos actores posicionados en lugares epistémicos asimétricos: Por un lado, las mujeres afrodescendientes llamadas *maes*¹, hacedoras de la escuela *Sé Quién Soy*, cuyo trabajo gira en torno a la recuperación y preservación de los saberes propios involucrando a las familias de la costa Pacífica colombiana desplazadas por la violencia del conflicto armado. Por otra parte, un grupo de profesionales estudiantes -PE²- de la maestría en Terapia Familiar y de Pareja de L&CC. Para ellos y ellas la experiencia se estructuró como parte de un curso electivo dentro del énfasis en Terapia Familiar Internacional, orientado por una de las autoras (PHW) y cuyo contenido temático discutía asuntos de colonización y decolonización, consistentes con las visiones de autores y autoras de Latinoamérica y de movimientos sociales (Escobar, 2010, Freire, 1972, Hernández-Wolfe, 2013).

El contacto y la cooperación de los estudiantes y las estudiantes con las mujeres afrocolombianas y con los profesores y profesoras locales, comenzaron en el curso pre-requisito previo a la experiencia de inmersión a través de reuniones por Skype, donde se conocieron y generaron lluvias de ideas sobre los temas que querían aprender acerca de cada quien. Cada grupo discutió temas para confrontar, en un formato de taller durante

1 La palabra *mae* en la costa Pacífica designa a la madre, y en el contexto de la escuela las mujeres la retoman para nombrarse como *mamás maestras*. En adelante en este artículo nos referiremos a ellas con este vocablo, *maes*.

2 Grupo conformado por once profesionales psicólogos y psicólogas. En adelante los nombraremos con la sigla PE.

la visita. Las mujeres afrodescendientes se reunieron con otra autora (IV) para discutir sus necesidades y planificar sus talleres para los estudiantes y las estudiantes. Las mujeres sugirieron la equidad de género, la sexualidad y el liderazgo como temas para talleres que querían recibir. Los estudiantes y las estudiantes seleccionaron temas como los rituales relativos al nacimiento de un niño, la pérdida y el duelo, la gastronomía afrocolombiana y el sentido de comunidad, así como las tradiciones orales que implican la recitación y el canto de décimas, coplas y otras formas musicales utilizadas en estas comunidades para mantener la identidad de los pueblos afrocolombianos de la costa del Pacífico.

2. Método

Participantes

Esta experiencia incluyó a tres mujeres heterosexuales, profesoras colombianas (psicología y antropología), dos de ellas vinculadas a la PUJ y una de ellas a L&CC, y ocho mujeres afrodescendientes entre los 30 y los 60 años desplazadas a la ciudad de Cali por la violencia tanto de las guerrillas como de los paramilitares en el sur del país. Su nivel de educación oscilaba entre el octavo grado y la licenciatura; sus ingresos eran -o siguen siendo- bajos y provienen de la economía informal. Las mujeres afrocolombianas y líderes de la comunidad habían trabajado con una de las autoras (IV) durante más de quince años en diversos proyectos activistas -derecho a la vivienda e identidad cultural-. Estas mujeres desarrollaron una escuela informal local “Sé Quién Soy”, para recuperar sus tradiciones e inculcar en sus hijos e hijas un fuerte sentido de la identidad cultural ante los cambios drásticos de su vida en la ciudad que poco a poco van erosionando sus creencias, sus tradiciones, su conexión con la tierra y con sus animales domésticos y la naturaleza. Esta escuela adapta su tiempo y espacio para la enseñanza según las necesidades de la comunidad, e integra tradiciones orales, musicales y educativas practicadas en las zonas rurales, donde por siglos la comunidad afrocolombiana creció y

se desarrolló a pesar de la negligencia política, económica y social del Estado, y la cultura dominante. Su plan de estudios incluye una forma afrocéntrica y local de conocimientos, y proporciona la posibilidad de diálogo e intercambio de conocimientos entre ellas y el colectivo de estudiantes de terapia familiar en la formación.

El grupo de estudiantes de L&CC incluyó ocho mujeres heterosexuales de clase media-alta y tres hombres heterosexuales de clase media-alta. De los once individuos estudiantes, había dos latinos, una filipina-judía, una asiática de Sudáfrica, un asiático-europeo americano y seis europeos-americanos; cinco eran bilingües, cinco tenían un nivel intermedio-avanzado de español y uno tenía un nivel inicial.

Procedimiento

La investigación-acción-participativa (IAP) conjuga las actividades del conocimiento de la realidad mediante mecanismos de participación de la comunidad, para el mejoramiento de sus condiciones de vida. El proceso investigativo de la IAP está basado en un sistema de discusión, indagación y análisis, en el que las personas participantes forman parte del proceso al mismo nivel que el sujeto investigador. Las teorías no se desarrollan de antemano, para ser comprobadas o esbozadas por el sujeto investigador a partir de un contacto con la realidad. La realidad se describe mediante el proceso por el cual una comunidad crea sus propias teorías y soluciones sobre sí misma (Borda, 1986). Para el análisis de datos usamos la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967, Lincoln & Guba, 1985, Padgett, 1998). Grabamos y transcribimos los diálogos en tres grupos focales, los que orientamos teniendo en cuenta la reflexividad dialógica propuesta por Ghiso y Tabares-Ochoa (2011), quienes reconocen “la capacidad de los sujetos para interrogar lo dicho, lo hecho y lo pensado, “... una opción metodológica que permite abordar memorias, prácticas y discursos en sus múltiples formas expresivas” (p. 129). Codificamos las transcripciones en dominios que acordamos por consenso dentro del equipo de investigadoras y líderes. El proceso de consenso involucró la revisión individual de cada

transcripción, y reuniones para dialogar sobre las interpretaciones realizadas. Los métodos de triangulación, es decir, el proceso de corroborar de varias formas la interpretación de los datos en la investigación cualitativa para fortalecer su exactitud y la credibilidad (Lincoln & Guba, 1985), se basaron en el uso de grupos focales y de resúmenes de casos, en la codificación por separado, y en discusiones para alcanzar un consenso en el proceso de codificación y de las categorías seleccionadas, así como en la inclusión de una cuarta investigadora (AG).

3. Resultados

El análisis de datos nos permitió identificar las siguientes temáticas: (a) Posicionamiento en el espacio dialógico; (b) afirmación de la tradición como experiencia de vida y resistencia al folklor; (c) retos en torno a las relaciones de género; (d) afirmación de los saberes propios para elaborar el duelo; y (e) el papel de cuidadoras.

• Posicionamiento en el espacio dialógico

Esta experiencia de intercambio pedagógico fue diseñada por las tres primeras autoras, de manera que hubiese un conocimiento e introducción a la cultura de cada quien, con previo examen de las diferencias de poder estructurales e interpersonales presentes en un encuentro de este tipo. Aunque estas diferencias no se pueden erradicar, las profesoras las hicieron evidentes y generaron discusiones en torno a los factores identitarios y las relaciones de poder. También diseñamos un espacio de diálogo en el cual los estudiantes hombres y mujeres, y las mujeres participantes, ofrecieron y decidieron en conjunto cuáles temas iban a presentar al otro para diseñar los talleres que conformarían el encuentro pedagógico de seis talleres. Cada grupo ofreció tres. La reflexión de las mujeres en torno a las decisiones y a la realización de los talleres generó dos asuntos clave: (1) un cambio en el lugar de enunciación como sujetos que tienen voz, agencia y poder de decisión, y (2) empoderamiento para

pedir respuesta concreta a sus expectativas y necesidades.

En este encuentro las personas participantes estaban y están ubicadas estructuralmente en coordenadas histórico-temporales-espaciales opuestas y en tensión en el mundo representacional: el Norte desarrollado frente al Sur subdesarrollado, los blancos “gringos” frente a los negros, los saberes académicos frente a los saberes locales. En este proceso, ese “otro” significaba para ellas la oportunidad de confrontar imaginarios; de tener a un *otro* diametralmente diferente frente a sus ojos: “los gringos, quienes hablan otra lengua, comen otras cosas” ... El *gringo* adquiere la condición de un “otro exótico”: “Me los imaginaba más jóvenes, blancos, que no entenderíamos lo que ellos hablaban. Al verlos me cambió toda la imagen que yo tenía; el impacto fue que en cuanto los vimos caímos en confianza”.

Tomar el lugar de enunciación como maestras de los PE provocó durante el encuentro un giro en las tradicionales relaciones de poder pedagógicas enmarcadas en la unilateralidad del binarismo superior-inferior, quien enseña y quien aprende. Este giro fue vivenciado y reflexionado por las mujeres: “ahí estuvimos aportando todos, tanto ellos como nosotras; siento que hubo una igualdad, ellos en lo de ellos y nosotras en lo de nosotras, pero estuvimos iguales compartiendo saberes”. No obstante, las maes debieron enfrentar muchos temores surgidos del proceso histórico de subordinación por su género y su raza:

Tuvimos muchos miedos al enfrentar el reto de enseñar a los profesionales, pero sabíamos que teníamos mucho que aportar; fue dura la tarea de ordenar nuestros pensamientos, de preguntarnos, por un lado, por nuestros saberes propios, por el papel de ellos en nuestro territorio de origen para mantenernos unidos y, por otro, repasar las cosas que hemos hecho en la escuela Sé Quién Soy acá en la ciudad. Sentimos que pudimos armar y contar nuestra historia a nuestra manera, en oralidad³, y allí nos dimos cuenta

3 La oralidad se concreta en décimas, poemas, cantos, cuentos y adivinanzas. Las décimas son de mayor recurrencia en cuanto a su uso.

que hacer mayor conciencia de lo que hacemos fortaleció nuestra organización, nos acrecentó la dignidad de ser negras.

Este descubrimiento de un otro con quien confrontar los prejuicios y con quien dialogar generó confianza y deseo de compartir la riqueza cultural y pedagógica de las maes:

Bombo cununo y guasa

A la escuela resaltar

Bombo cununo y guasa esta escuela es ancestral.

Esta escuela “Sé Quién Soy “

Donde voy me reconozco

Donde voy yo soy historia

Modelo para otros.

En la escuela han recuperado y construido enriquecidas narrativas acerca de quiénes son articulando su pasado con su presente tal como se expresa en este canto:

Estas mujeres salidas de quebradas

Con los procesos se ponen a la luz

Para que ellas expongan en los grandes espacios

Con una mente libre de esclavitud

Porque de pueblos menos favorecidos

Salen mujeres dotadas de virtud.

En torno al siguiente punto: el empoderamiento para pedir respuesta concreta a sus expectativas y necesidades, las reflexiones y cambios se dieron después del primer taller que llevaron a cabo los PE. A pesar de conocer el trabajo de las maes, haber escuchado sus décimas, haber leído el trabajo del antropólogo Arturo Escobar con las comunidades negras en Colombia y haber tenido una preparación extensa en alternativas de aprendizaje e interculturalidad, ofrecieron un taller como lo hacían en sus clases de la universidad (L&CC) con estudiantes como ellos y ellas. Es decir, con un formato que incluyó una presentación en Power Point, cátedra magistral y espacio para preguntas y respuestas. De tal modo que las maes no sólo no se motivaron a participar activamente en el taller sino que consideraron que no podían aprender de esta manera. Las mujeres afrocolombianas no suelen sentarse durante largas horas para ser enseñadas sobre un tema; tuvieron dificultades para entender el propósito de las actividades preparadas y las consideraron similares a las del entorno

escolar en la que se les enseñó en una escuela tradicional. Los individuos estudiantes se sintieron decepcionados de sí mismos, pero la experiencia les obligó a cambiar y ser más eficaces en la participación, la comunicación y el trabajo con las maes. Tomaron la iniciativa de escuchar la opinión de las mujeres y volvieron a la mesa de trabajo. Se expusieron a tomar el riesgo de dejar sus formas habituales de conocer y relacionarse para conectarse con ellos y ellas en un espacio donde pueden coexistir ambos grupos. Las mujeres se expusieron en un espacio donde podían expresar opiniones, disentir, confrontar el proceso y ser escuchadas. En los siguientes talleres, los estudiantes y las estudiantes demostraron que escucharon a las maes y que podían responder a sus necesidades. Usaron medios pedagógicos que incluyeron rituales, historias y ejercicios para compartir ideas específicas sobre equidad de género, crianza y liderazgo.

• **Afirmación de la tradición como experiencia de vida y resistencia al folklor**

Las maes reflexionaron sobre una situación vivida antes del encuentro con los estudiantes y las estudiantes, de la siguiente manera:

Un grupo de personas que trabajan con mujeres violentadas, nos invitaron a compartir con ellas disque nuestro folklor, nunca fuimos porque sentimos que no hacemos folclor ni teatro, no representamos nada, así es nuestra manera de vivir. Todo eso nos dejó pensando cómo trabajar con los PE sin que nuestra historia contada como lo hacemos fuera vista como folklor, esta preocupación nos llevó a profundizar en el significado de nuestros saberes.

El encuentro les proporcionó el espacio y las enfrentó al reto de poner en práctica el ser maestras desde su tradición: “Ahora vamos haciendo nuevas fotografías, con el encuentro⁴ se nos proporcionó una lente para ver cosas que hemos vivido, como la violencia contra las mujeres niños y

4 Una de las problemáticas tratadas en el encuentro y previamente solicitada y concertada con las maes por los PE, giró en torno al enfoque de género.

niñas, el machismo y hasta el racismo, pero que no hemos visto con el ojo de lo intolerable.

Las maes plantean así una forma distinta de relacionalidad con la tradición; la interrogan en sus contenidos y proponen descifrar sus sentidos con un sujeto interlocutor extranjero que está dispuesto a escuchar y a participar en un diálogo con ellas. Esta relación da paso a la posibilidad de recuperar, resignificar y poner en práctica su método para enseñar sobre sus historias. Este escenario del encuentro afianza un sentido político de su quehacer: “La escuela afianza la dignidad de los jóvenes y viejos afro estigmatizados, menospreciados tantas veces en la escuela, en las calles, en los buses, en fin, en casi toda parte”. Por esto expresan de manera afirmativa el sentido de la escuela en la siguiente décima:

“La escuela Sé Quién Soy
Es una gran estrategia
Que guarda la identidad
Y el valor de nuestra etnia
Hacemos la resistencia
Por el derecho de vivir
Al saber y al pensamiento
Para poder persistir
Así nos hacemos fuertes
En el lazo de hermandad
Sin perder las relaciones
Con nuestra comunidad
El auto reconocimiento
Nos brinda la autonomía
Del saber territorial
Con toda su jerarquía.

Las maes han conferido ahora un lugar político a su oralidad; de manera específica las décimas son una mediación en los momentos de interlocución con la institucionalidad estatal o con las ONGs, sobre todo cuando ellas reconocen actuaciones de poder arbitrario en las prácticas institucionales, tales como expresiones o acciones de segregación y exclusión por su condición de género o de raza. En estos casos, la décima toma un carácter de ironía para denunciar el hecho maltratante, y gracias a ella la situación se hace pública y se registra en la memoria colectiva como impugnación:

Hemos aprendido a decimar para protestar y contar los malos tratos de

las instituciones aquí en la ciudad, lo importante es que la protesta queda por siempre en el corazón de la comunidad nunca se olvida y esto aviva la lucha desde la dignidad. Ojalá que los PE hubieran captado por qué decimos que lo nuestro no es folclor y que decimando se gana en la lucha y se sana el corazón.

• Retos en torno a las relaciones de género

El contexto físico y social en el que se dio esta experiencia pedagógica fue en la PUJ, una institución con poder real y simbólico a la que las profesoras y estudiantes invitados estaban vinculados. Esta fue una realidad innegable. Aunque a las maes se les reconoció su trabajo pedagógico monetariamente -como se haría con cualquier profesional en el país-, éstas, en su afán de ofrecernos lo mejor de su trabajo, invitaron a un reconocido caballero poeta de su comunidad que trabajaba tiempo completo como maestro en un pueblo remoto en otro departamento. Si bien ninguna de las mujeres tenía un trabajo estable con prestaciones sociales, y él sí, ellas decidieron invitarlo a participar en dos de sus talleres cubriendo todos sus gastos y pagándole por su trabajo. El costo de esta invitación fue muy alto en relación con los ingresos del trabajo con nuestro proyecto. Cuando las profesoras se reunieron con las maes para conversar sobre el proceso y sobre esta decisión en particular, problematizamos dicho asunto. Compartieron que querían que el mejor poeta de su comunidad se presentara a esta audiencia de extranjeros; sin embargo, no había nada que él aportara que ellas no pudieran aportar: “A mí me parece que nosotras tenemos nuestras cosas montadas y no necesitamos de nadie más, además nosotras sí hablamos de nuestros problemas como mujeres y como madres y eso es lo que yo quiero compartir”.

Las maes conversaron francamente sobre todo su trabajo y sobre la manera en que no valoran suficientemente su trabajo desde lo económico. Esta fue una oportunidad para abrir el tema del género y la equidad: ¿qué les hizo privilegiar la voz de él sobre la de ellas?

Algunas de ellas respondieron:

“en la tradición el hombre va primero... pero no tiene que ser así, es que no cuestionamos”, “para mí, pues está primero el reconocimiento de él pues es muy reconocido, pero yo he trabajado muy duro en la escuela para crear mi propio reconocimiento”, “así hemos sido... y a veces en la casa ¡pasa lo mismo!”.

Fue una experiencia de aprendizaje doloroso que evidenció otros temas de este grupo de mujeres, como los procesos de toma de decisiones y de liderazgo. Llegaron a un consenso al compartir la toma de decisiones de manera más democrática. Algunos de sus comentarios fueron:

“yo creo que tenemos que actuar de una manera en que todas podamos opinar. Yo no estuve de acuerdo pero yo no dije nada porque yo no soy la que manda aquí”; “aquí las cosas funcionan de manera que uno respeta a los mayores y eso nunca lo conversamos, pero yo sí quisiera poder expresar mi opinión y en este caso pues no había que tomar esa decisión de invitarlo”.

• **Afirmación de los saberes propios para elaborar el duelo**

En este proyecto, las maes ofrecieron enseñar a los PE qué es un duelo para ellas y cómo se entiende y procesa el dolor en su comunidad. Teniendo en cuenta el contexto histórico reciente, se llevaron a cabo conversaciones entre maes y estudiantes sobre el impacto de la violencia:

“Mi comadre llegó del Charco destruida; su marido fue asesinado en medio de balas cruzadas del conflicto armado; en la unidad de víctimas la atendió la psicóloga dizque le dijo que tenía que ir a varias consultas para hacer el duelo. La comadre no volvió, no le entendió lo que quería decir. Las maes la acogimos, nos acompañó varias veces en el canto de las décimas... un día había hecho sus propias décimas y en ellas narró cómo le habían matado el marido; su rabia y su

dolor estaban en cada entonación de la palabra”.

Las maes articularon las maneras en que sus ancestros lejanos y recientes sanaban los dolores de la muerte de sus abuelos y abuelas en el territorio, y concluyeron que los rituales de los velorios y los novenarios son los lugares destinados para generar emociones colectivas:

“No lo sabíamos pero hoy entendemos que los rezos y cantos durante las nueve noches no son para el difunto. Son maneras para acompañar a la familia, a los dolientes. Nueve noches para reunirse, para estar en comunidad, la última noche es de estremecimiento para volcarse en el grito del dolor hasta perder el sentido si es preciso. Todo esto se permite y se alienta para que los dolientes se despidan entendiendo que hasta ahí se llega, que hay que poner un límite con el sentir y la expresión extrema de la tristeza, y que la vida sigue. Entonces las comadres y los compadres, los vecinos, ofrecen la ayuda y el acompañamiento para continuar, para que no mueran de pena moral con el difunto”.

La reflexión que subyace en la experiencia anterior gravita en torno a la solidaridad como bien comunitario, tejedor de condiciones de seguridad emocional ante la adversidad y también frente a la construcción de redes de reconocimiento mutuo en los acontecimientos que sostienen la vida colectiva. El sentido integrador de la salud mental se reafirma en la solidaridad, sin la cual la vida espiritual y cultural de la colectividad está amenazada.

El encuentro con los PE reafirmó a las maes en la valoración de sus saberes propios como condición indispensable de la seguridad emocional, muchas veces avasallada en lo urbano por la disolución de las alianzas comunitarias, por algunos enfoques disciplinares de la salud mental que borra la dimensión de lo colectivo para enfatizar sus prácticas terapéuticas sólo desde la dimensión individual:

“También hemos recuperado la manera de conciliar conflictos a través del decimeo, como lo hacían los mayores; en la décima también se saca la rabia, la ironía, también el afecto y se registra

en ellos los acuerdos y así se vuelven parte de la memoria colectiva; después del encuentro lo vemos como parte de nuestro hacer terapéutico”.

Una deriva significativa desde este nuevo lugar de reflexión ha movilizadado a las mujeres a realizar alianzas con otras organizaciones comunitarias que trabajan sobre las violencias de género, tales como la Ruta Pacífica de Mujeres⁵, nodo Valle. Participan de procesos de formación sobre Género y Derechos humanos⁶. De igual manera, han seducido la participación de varios hombres -adultos jóvenes y niños- en el proceso organizativo de la escuela.

La escuela Sé Quién Soy, en su proceso continuado de recuperación y resignificación de memoria colectiva profundamente estimulada por la experiencia del diálogo de saberes, irrumpe en nuevos escenarios que trascienden sus espacios comunitarios para dialogar con otros actores estatales⁷ sobre el fortalecimiento y potenciación de sus saberes como cuidadoras de sus comunidades ante las situaciones traumáticas asociadas al desplazamiento forzado, encaradas en la des-territorialización y territorialización en la ciudad, preocupaciones que atañen al tema de la salud mental.

• El papel de cuidadoras

La toma de conciencia de su lugar de praxis como cuidadoras ocurrió durante el encuentro; aprendieron de los PE la importancia del

acompañamiento mediado por el respeto: “nos enseñaron algo muy importante: apóyate en mí y yo me apoyo en ti, pero respetándonos; eso para nosotras como trabajadoras comunitarias fue maravilloso, es una cosa que quedó registrada en nosotras”. Las maes enseñaron a los PE las ritualidades relacionadas con otras maneras de nacer, criar, amar, enfermar, sanar y morir, en las cuales se evidenciaron claves para reorientar el trabajo de las gentes profesionales en el campo de la salud mental y comunitaria, a partir del reconocimiento de los ordenamientos simbólicos que pueden salvaguardar la vida emocional de las comunidades. Finalmente, ellas así lo expresan:

“Pienso que un grupo de mujeres de ríos que a duras penas conocen la letra y la hablan, se unen y se consideran maestras en su diario vivir y en su quehacer, es un aprendizaje que ellos llevan (...) que puedan contar sobre este grupo junto, poder llegar a una ladera de los ríos en Estados Unidos y decirles júntense que hay unas mujeres juntas en Colombia que están dignificando para dignificarse ellas mismas y hacer resistencia. (...) ojalá puedan irse al pantano en alguna comunidad de Estados Unidos y decir: vamos a partir desde su saber, desde sus orígenes. Ojalá puedan aprender que con versos también se pasan las penas”.

4. Conclusiones

El propósito de este estudio fue dar cuenta de la experiencia de aprendizaje con un grupo de mujeres afrodescendientes, desarrollada a partir de este diálogo de saberes con estudiantes extranjeros de maestría en terapia familiar. Los resultados del análisis temático indican que las condiciones generadas en esta experiencia propiciaron la posibilidad de que ellas se posicionaran en un espacio dialógico con mayor equidad, lo que facilitó el desarrollo de su agencia personal y de grupo. También afirmaron su tradición como experiencia de vida y resistieron el que se les impusiera ver su tradición como folklor; se confrontaron con sus propias maneras de subvalorarse en las relaciones de género, afirmaron sus saberes

5 La Ruta Pacífica de Mujeres es una red de diversas organizaciones de mujeres constituida en todo el país. Su estructura se concreta en nodos de trabajos en las diferentes regiones y se consolida en la década de los 90 para trabajar sobre los efectos de la guerra en las mujeres en el contexto del conflicto armado colombiano.

6 Las mujeres y hombres hoy participantes de la escuela “Sé Quién Soy” han realizado procesos de formación impartidos por la Alcaldía del Municipio de Cali. Actualmente, participan en el contexto de este proyecto en un proceso de formación sobre *Enfoque de Género: Derechos sexuales y reproductivos*, cuyas temáticas fueron concertadas con las mujeres y las investigadoras.

7 Han participado como ponentes en: El 3er. Congreso Internacional de Sistemas de Salud III Conferencia Nacional de Salud Pública. Santiago de Cali. Octubre de 2014, Organizado por la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. El encuentro internacional de salud pública; “De la guerra a la paz: reto para la salud pública”. Diciembre, 2014. Santiago de Cali. Organizado por la Secretaría de Salud Departamental del Valle. El marco del Seminario de Políticas Públicas y Socio-antropología de la Familia. Mayo 2014. Maestría en Familia. Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

propios para elaborar el duelo y reafirmaron su papel de cuidadoras.

El abordaje de las narrativas del colectivo de mujeres afrodescendientes de la escuela Sé Quién Soy, generadas por el encuentro con un “otro” cuyo lugar en la oposición inferior-superior lo define como superior, evidencia los efectos movilizadores respecto a perspectivas críticas surgidas en las dinámicas de los diálogos de saberes realizados bajo intencionalidades disruptivas para provocar una horizontalidad dialógica trastocando las posiciones epistémicas de enunciación asimétricas de los individuos participantes. Este trastocamiento de las posiciones epistémicas de enunciación asimétricas se logró a partir de un proceso de reconocimiento mutuo de las personas participantes sobre la valoración de sus saberes; por un lado, un saber académico relativizado en su hegemonía y, por otro, un saber propio posicionado desde su legitimidad histórica como eje de resistencia y pervivencia. La tensión entre la relativización y el reconocimiento de legitimidad estuvo mediada por el cuidado de no convertir el encuentro en una experiencia de acentuación de la colonialidad del ser; es decir, sin provocar el «exceso ontológico» que ocurre cuando seres particulares se imponen sobre otros y, más allá de esto, la efectividad potencial o actual de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como un resultado del encuentro (Maldonado-Torres, 2003).

Sin embargo, es necesario plantear uno de los dilemas más claros, resultante de este trabajo: ¿en qué medida la asimetría en las relaciones de poder genera sujetos dóciles que se acoplan a los deseos del interlocutor con mayor poder? ¿Es posible evitar el impacto de esta desigualdad de condiciones en la libertad que tienen los interlocutores para disentir? Para Mir y Mir (2009), la diferencia de poder que caracteriza las instituciones en los Estados Unidos y las instituciones en los “países en desarrollo” como Colombia, da lugar a la posibilidad de generar condiciones para trabajar con un participante más gobernable, es decir, menos hostil a las sugerencias procedentes de los representantes de estas universidades. Si bien la participación de las mujeres afrocolombianas se planeó cuidadosamente para que participaran

activamente en un proceso de colaboración con los alumnos y alumnas de L&CC, consideramos que la influencia de las instituciones y el país que algunos de nosotros representábamos, era inevitable, y fue determinante en su deseo de trabajar con nosotros y extenderse demasiado para ayudarnos con el proyecto. Sostenemos que esta condición motivó su decisión de invitar al caballero poeta, aunque esto les representase consecuencias económicas negativas. La antropóloga Rita Segato (2003) sostiene que históricamente la dignidad de los pueblos se cimienta en la sumisión de sus mujeres.

Es en el cuerpo femenino y en su control por parte de la comunidad que los grupos étnicos inscriben su marca de cohesión. Hay un equilibrio y una proporcionalidad entre la dignidad, la consistencia y la fuerza del grupo y la subordinación femenina (Segato, 2003, p. 10).

Esta es una subordinación de la cual no han escapado las maes; la lucha por recuperar los saberes propios ancestrales se ha venido perfilando a contracara de una exterioridad que podríamos llamar *continuum* de colonialidad; desde ese hacer se han reconocido como sometidos a un poder heterónomo que deja de lado la reflexión sistemática sobre sus dinámicas internas de reproducción de expresiones de poder de la misma colonialidad, presentes en las relaciones de género y generacionales que, aunque articuladas a procesos históricos estructurales, no se habían asumido como objeto de transformación inmediata en su quehacer organizativo.

El saber propio de las maes, expresado en su oralidad, revela su potencial político en la medida en que se convierte en un cohesionador organizativo, crea y recrea una historicidad de su quehacer cotidiano. Son saberes que podríamos entender -como lo plantea De Sousa (2010)- nacidos de la lucha de resistencia. Los estudios de la colonialidad instan cada vez más a la academia a consolidar prácticas pedagógicas con sentido decolonial; esto significa que la academia cuestione su lugar de privilegio para producir conocimiento sobre los otros subalternizados, y se permita interlocutar con ellos desde un posicionamiento simétrico para que realmente no sean objetos de enunciación

sino sujetos de enunciación (Walsh, 2006).

Quizás podamos recurrir a la experiencia de la escuela Sé Quién Soy que acoge la diversidad para permanecer en la unidad. Los proyectos educativos transnacionales concebidos dentro de una epistemología iluminada por el pensamiento descolonizador, permiten la posibilidad del multilingüismo, la interculturalidad, y pedagogías alternativas. Cuando aquellos y aquellas cuya responsabilidad es enseñar tienen en cuenta los dilemas e implicaciones de la falta de equidad, es posible generar espacios que desestabilicen el predominio del pensamiento eurocéntrico, dando paso a la articulación y aprendizaje de valiosos conocimientos locales.

Lista de referencias

- Albán, A. (2006). *Conocimiento y lugar: Más allá de la razón hay un mundo de colores. Textiendo textos y saberes. Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad*, (pp. 59-82). Popayán: Universidad del Cauca.
- Borda, O. F. (1986). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá, D. C.: Tercer Mundo.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Dussel, E. (2005). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, (pp. 41-56). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, (1), pp. 51-86.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de la Diferencia: Lugar, Movimiento, Vida, Redes*. Popayán: Samava Impresiones.
- Freire, P. (1972). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Inodep.
- Ghiso, A. & Tabares-Ochoa, C. M. (2011). Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (1), pp. 129-140.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Pub.
- Helms, J. E., Nicholas, G. & Green, C. E. (2010). Racism and ethnoviolence as trauma: Enhancing professional training. *Traumatology*, 16 (4), pp. 53-62. Doi: 10.1177/1534765610389595.
- Hernandez-Wolfe, P. (2013). *Latinos, A Borderlands View of Latinos, Latin Americans and Decolonization. Rethinking Mental Health*. Lanham: Jason Aronson.
- Hernandez-Wolfe, P., Acevedo-Velasco, V. E., Victoria, I. & Volkmann, T. (2015). Transnational Family Therapy Training: A collaborative Learning Experience in Cultural Equity and Humility. *Journal of Feminist Family Therapy*, 27 (3-4), pp. 134-155. Doi: 10.1080/08952833.2015.1092813 Published online Nov 17, 2015.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- Maldonado-Torres, N. (2003, marzo). *Imperio y colonialidad del ser*. Ponencia presentada en el XXIV Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Dallas, TX, Estados Unidos.
- Mignolo, W. (2000). Diferencia colonial y razón posoccidental. En S. Castro-Gómez (ed.) *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, (pp. 3-28). Bogotá, D. C.: Pensar.
- Mignolo, W. (2012). *Local Histories/Global designs: Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Mir, R. & Mir, A. (2009). From the colony to the corporation: Studying knowledge transfer across transnational boundaries. *Group and Organization Management*, 34 (1), pp. 90-113. Doi: 10.1177/1059601108329714.
- Padgett, D. K. (1998). *Qualitative methods in social work research: Challenges and reviews*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Recuperado de: <http://www.rrojasdatabank.info/pfpc/quijano02.pdf>

- Segato, R.L. (2003). *Las Estructuras Elementales de la Violencia: Contrato y Status en la Etiología de la Violencia*. Recuperado de: http://www.escuelamagistratura.gov.ar/images/uploads/estructura_vg-rita_segato.pdf
- Victoria-Morales, M. I. (2011). *El Etnocentrismo Jurídico sobre la dimensión intangible de lo sagrado: Una amenaza a la seguridad espiritual de los pueblos ancestrales de la sierra nevada de Santa Marta. Seguridad Humana y Construcción de Paz en Colombia*. Barcelona: Huygens.
- Victoria-Morales, M. I., Hernandez-Wolfe, P. & Acevedo-Velasco, V. E. (2013). *Colaboración y equidad en el entrenamiento de terapeutas familiares comunitarios: diálogo de saberes afrocéntricos y occidentales*. Propuesta de investigación aprobada. Documento Interno. Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.
- Walsh, C. (2006). De-colonialidad e interculturalidad: Reflexiones (des)de proyectos políticos epistémicos. En M. Yapu (comp.) *Modernidad y pensamiento descolonizador*, (pp. 169-183). La Paz: U-Pieb.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (48), pp. 25-35.

Referencia para citar este artículo: Murillo-Oviedo, A. B., Rodrigues de Oliveira Medeiros, C. & Machado Valadão Júnior, V. M. (2017). La normatividad religiosa en una ONG: Experiencias negociadas de edad y género. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 533-545.

La normatividad religiosa en una ONG: Experiencias negociadas de edad y género*

ANA BEATRIZ MURILLO-OVIEDO**

Estudiante Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil.

CINTIA RODRIGUES DE OLIVEIRA MEDEIROS***

Profesora Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil.

VALDIR MACHADO VALADÃO JÚNIOR****

Profesor Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil.

Artículo recibido en mayo 13 de 2016; artículo aceptado en julio 21 de 2016 (eds.)

Resumen (analítico): Este artículo se basa en el análisis de la crononormatividad, mediante el análisis de la negociación de género y edad influidos por la religión predominante en la gestión administrativa de una ONG en Uberlândia, MG, Brasil. Nuestro objetivo es explorar el papel de la normatividad religiosa en experiencias negociadas de edad y género, analizando el discurso de las mujeres que forman esta ONG. Realizamos entrevistas con ocho trabajadoras, basadas en la relación entre religión, género y edad en las experiencias laborales. Encontramos que existe sufrimiento y sacrificio por las exigencias aceptadas y ligadas a la condición de mujer, pero también satisfacción, confianza y esperanza por la misión de la organización y la función que las entrevistadas desempeñan.

Palabras clave: Género, edad, religión, crononormatividad (Tesauro: <http://skos.um.es/unescothes/>).

Religious normativity in an NGO: Negotiated experiences of age and gender

• **Abstract (analytical):** This paper is based on an analysis of chrononormativity, analyzing the negotiation of gender and age as influenced by religion in the management of an NGO in Uberlândia, MG, Brazil. The aim of the study is to explore the function of the norms imposed by religious beliefs on the negotiated experiences of age and gender, analyzing the discourses of the NGO's female workers. Eight women were interviewed with the questions based on the relation between religion, gender and age and their experiences working at the NGO. The study identified suffering and sacrifice among the workers due to the demands placed on them due to their condition as women, however they also feel satisfaction, trust and hope thanks to the organisation's mission and the jobs that they hold.

Key words: Gender, age, religion, chronormativity (Tesauro: <http://skos.um.es/unescothes/>).

* **Reporte de caso.** Este artículo surge como iniciativa científica de la disciplina Cultura Organizacional, de la Maestría Académica en Administración, de la Universidad Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Fue realizada entre abril y julio del 2015. Investigación cualitativa con entrevistas. Área: Ciencias Sociales Aplicadas. Subárea: Estudios de Género.

** Administradora de la Universidad Nacional de Costa Rica. Estudiante de la Maestría en Administración de la Universidad Federal de Uberlândia. Correo electrónico: abmo10@gmail.com

*** Doctora en Administración por la Fundación Getulio Vargas – EAESP. Máster en Administración por la Universidad Federal de Uberlândia. Profesora Ajunta II de los cursos de Grado y Posgrado de la Facultad de Gestión y Negocios de la Universidad Federal de Uberlândia. Correo electrónico: cintia@ufu.br

**** Doctor en Ingeniería de Producción por la Universidad Federal de Santa Catarina, Máster en Administración por la Universidad Federal de Paraná. Profesor asociado de la Universidad Federal de Uberlândia, en cursos de Grado y Posgrado en Administración. Correo electrónico: valdirjr@ufu.br



A normatividade religiosa em uma ONG: Experiências negociadas de idade e gênero

• **Resumo (analítico):** Este artigo está fundamentado na análise da crononormatividade, analisando a negociação do gênero e a idade influenciada pela religião dominante na gestão administrativa de uma ONG, em Uberlândia, MG, Brasil. Nosso objetivo é explorar o papel da normatividade religiosa nas experiências negociadas de idade e gênero, analisando o discurso das mulheres que formam a ONG. Realizamos entrevistas com oito funcionárias, com base na relação entre religião, gênero e idade nas experiências laborais. Encontramos que existe sofrimento e sacrifício pelas exigências aceitas da condição de mulher, mas também, satisfação, confiança e esperança pela missão que possui a organização e a função que cada uma desempenha na ONG.

Palavras chave: Gênero, idade, religião, crononormatividade (Tesouro: <http://skos.um.es/unescothes/>).

-1. Introducción. -2. Género, edad y religión. -3. Metodología de investigación. -4. Educando en la religión. -5. Discusión de los resultados. -6. Consideraciones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Los estudios de género surgieron basados en el análisis de diferencias en las condiciones que la sociedad establece para la dicotomía hombre-mujer (Acker, 1990, Bruni, Gherardi & Poggio, 2005), más allá de las características biológicas propias de cada sexo, por tanto, son dinámicas y construidas constantemente (West & Zimmerman, 1987).

La mujer aparece en una posición de sumisión y minoría frente al hombre (Acker, 1990, Bruni et al., 2005) y su identificación se basa en aquello que no es propio de la masculinidad (Martin, 2001), institucionalizada por el carácter masculino dado a la organización y a su gestión. En esta institucionalización, la religión como sistema cultural (Geertz, 1978) establece normas para la formulación de conceptos y la creación de motivaciones que podrían generar diferencias de género entre los fieles.

Así, siguiendo los trabajos realizados por Acker (1990) y Bruni et al. (2005) sobre la institucionalización del género, y las definiciones sobre “hacer género” (West & Zimmerman, 1987) y la normatividad (Freeman, 2010) el objetivo de este artículo, explorar el papel de la normatividad religiosa en las experiencias negociadas de edad y género en mujeres trabajadoras de una ONG de educación infantil. Es en este contexto que las niñas y los niños van construyendo su identidad y reproducen patrones y papeles característicos de la organización familiar latinoamericana,

también reflejados en sus juegos (de Oliveira-Pinto & de Fátima-Lopes, 2009) y en las formas de aprendizaje (De la Cruz, Huarte & Sheuer, 2004).

Basados en la metodología utilizada por Riach, Rumens y Tyler (2014), al analizar la crononormatividad en la interacción entre género, edad y sexualidad, analizamos la negociación de género y edad en una ONG, ubicada en Uberlândia, MG, Brasil, orientada por una religión y que, operacionalmente, no incluye hombres. Además, reconocemos la religión como una parte de la vida de las personas, constituida por comportamientos, actitudes, creencias, emociones, pensamientos, experiencias y valores propios a su afiliación religiosa, por tanto, es en los argumentos y percepciones de las entrevistadas donde encontramos la normatividad.

Estructuramos el artículo en cuatro partes después de esta introducción: revisión de literatura sobre investigaciones de edad y género, y la visión de la religión como sistema cultural. Posteriormente, describimos los procedimientos metodológicos, para, en una tercera parte, analizar y discutir los resultados de las entrevistas. Finalmente, presentamos las consideraciones finales y sugerencias para estudios futuros.

2. Género, edad y religión

La masculinidad y el patriarcado son elementos predominantes en la organización

jerárquica de las relaciones familiares y sociales. De esta forma, en las organizaciones se dan relaciones asimétricas de género reproducidas en procesos y patrones pre-establecidos, siendo el género una construcción relacional y dinámica. Las características de la feminidad y la masculinidad en las acciones de las personas influyen el “hacer género”, como práctica social propia de contextos en los cuales se dan relaciones asimétricas de poder (Murgia & Poggio, 2009).

Género es el artefacto lingüístico creado por el feminismo, consecuencia del sistema de diferencias sociales legalizadas y objetivadas en diferentes situaciones: práctica social y discursiva de “hacer género”, y representación que da significado al individuo; fundamentado en el sistema de dominio de la sociedad, en la repetición de acciones y discursos de prestigio, identidad y estatus (Bruni et al., 2005) en diferentes contextos.

La división del trabajo se manifiesta en cinco procesos que producen estructuras sociales de género: 1) decisiones de gestores promueven divisiones entre género, en puestos de decisión principalmente para hombres; 2) construcción de símbolos e imágenes que explican y refuerzan las divisiones: lenguaje, ideología, cultura y vestimenta; 3) interacciones entre género incluyen patrones de dominio y sumisión; 4) producción de componentes genéricos de la identidad individual, incluyendo la conciencia de la existencia de los otros tres procesos; y 5) género ayuda a la creación y definición de relaciones en estructuras organizacionales y sociales (Acker, 1990).

Los procesos de género son invisibilizados en las organizaciones por la supuesta neutralidad o los discursos concebidos como asexuados, como parte de la cultura organizacional, y sugieren formas en las cuales género, cuerpo y sexualidad son parte del proceso de control y desigualdad (Acker, 1990).

Apesar de que la discusión sobre la asimetría del poder para categorías de género y edad estas predominan en empresas e instituciones, diferenciándose de valores orientadores, objetivos y dinámicas de las organizaciones del tercer sector (Rifkin, 1997, Salamon, 1998, Tenório, 2004), esta expectativa no se cumple en la práctica.

Algunos estudios en Brasil muestran la ausencia de evidencia sobre diferencias asociadas a la percepción de la edad (experiencia y tiempo de trabajo) (Gomes, Machado, Beuren & Varela, 2011), así como el predominio de las relaciones de poder y la lógica imperialista en relación con lo masculino, lo blanco y lo europeo, de forma que lo femenino y lo viejo son distanciados de espacios de decisión, aún en las ONG (Medeiros & Valadão Júnior, 2011, Rosa, Medeiros & Valadão Júnior, 2012, Valadão Júnior, Herck & Medeiros, 2014), de modo que hay similitudes en la gestión de las divergencias dentro de las organizaciones públicas, privadas y del tercer sector.

Podemos valorar así la creciente preocupación por considerar la edad en las estrategias de recursos humanos en las organizaciones como la evaluación de las ventajas y los beneficios que se obtienen conservando o contratando personal experimentado, disminuyendo la discriminación por edad, género y raza, entre otros (Jorgensen, 2005).

Desde el punto de vista de los gestores, Riach (2009) analiza discursos sobre estrategias para identificar la diversidad y promover la consideración de la edad en la búsqueda de organizaciones igualitarias, considerando la normatividad social. Por su parte, Gellner, Schnieder y Veen (2011) analizan el desempeño basado en dos dimensiones: calidad y cantidad, de forma que la edad afecta la segunda, pero mejora la calidad del desempeño.

Divisiones de género asociadas a la edad se presentan también en las organizaciones. En el caso de los hombres, pueden revalorar sus funciones en la sociedad mientras adquieren más experiencia y edad. Sin embargo, para las mujeres hay dificultades internas y externas para lidiar con la edad, establecidas en la normativa social, pues a partir de los 40 años, se considera que están “viejas” para trabajar, y su conocimiento no es valorado (Jyrkinen & McKie, 2012).

De esta forma, edad y género forman parte de las definiciones culturales de las organizaciones, y se crean significados comunes para cada miembro, con influencia de

la ideología o religión, cuando forman parte del sistema cultural y administrativo dominante de una organización.

La religión tiene funciones reguladoras de la vida social, como sistema cultural o como razón práctica de los mandatos divinos. Establece un “ritmo cronológico” para los fieles, más allá de otras reglas que delimitan acciones, actividades y decisiones en la vida; entre las reglas se encuentran también costumbres y principios morales establecidos sin que la persona pueda percibirlo, identificarlo o cuestionarlo (Usarski, 2010).

Por tanto, la religión se establece como normativa al ser un sistema cultural simbólico, que crea conceptos y definiciones percibidas como reales por medio de disposiciones y motivaciones que penetran en las actividades de las personas y perduran por estar basadas en hechos considerados como poderosos y reales (Geertz, 1978). No obstante, la influencia de la religión puede ser la solución para problemas diarios y proveer mejores condiciones de vida para sus miembros, principalmente las mujeres (Hernández & Burguete, 2005, Lindhardt, 2012).

Algunos estudios que analizan la relación entre género y religión tienen una vertiente relacionada con la práctica de la religión, y considera que las mujeres son más religiosas en sus actitudes, valores y conductas (Walter & Davie, 1998). Una vertiente utiliza resultados del *World Values Survey*, que establece diferencias de religiosidad como producto de las diferencias en la socialización (Miller & Stark, 2002), o compara la religiosidad entre hombres y mujeres en el judaísmo y el islamismo. Se excluye a las mujeres de las posiciones de liderazgo, y las separa en prácticas y rituales religiosos. Así, se establecen normas que reafirman la identidad y los ideales de la masculinidad religiosa (Sullins, 2006).

De acuerdo con Collett y Lizardo (2009), el género de una persona no influye en su religiosidad, como sí lo hace la orientación femenina. Esta orientación puede ser un trazo social permanente, presente en varios niveles de la persona, y ligado a patrones de religiosidad establecidos (Thompson Jr., 1991,

Francis, 1997). En esta forma, la cultura y la tradición de cada religión diferencia las tareas religiosas que corresponden a hombres y mujeres (Lowenthal, Macleod & Cinnirella, 2001, Modiri & Azadarmaki, 2013), lo que influye normativamente las experiencias de vida de cada género.

Las iglesias Pentecostales en Chile establecen la capacidad de liberar, controlar u oprimir a sus miembros, y son capaces de influir en espacios privados como las relaciones familiares y de género, a partir de las organizaciones y los roles establecidos en sus principios (Lindhardt, 2012).

En textos de la tradición cristiana, la construcción social de género en instituciones sociales, como la familia, el estado, las organizaciones de educación y el trabajo, la religión, etc. establece diferencias institucionalizadas de género que definen que la mujer debe servir y vivir para el otro, como principio natural que está presente en espacios públicos y privados de su vida (Souza, 2007). Esto se traduce en representaciones domesticadoras que implican “ser buena madre, esposa, ama de casa y religiosa fiel [...] fragilidad, sumisión y cuidado (con hijos, marido y en las actividades domésticas)” (p.19).

Para analizar la función de la religión, Dockendorff (2015) parte de la visión de Habermas sobre el pensamiento social que promueve la religión como un proceso autorreflexivo para conseguir un ideal humano social. En esta forma, las tradiciones religiosas facilitan aquello que no está en la sociedad, como intuición moral, creando conciencia social sobre lo correcto y lo incorrecto, impulsando cambios y mejoras constantes, y proporcionando la base para la vida pública.

Religión, edad y género convergen en las organizaciones reafirmando o creando identidades basadas en sistemas, creencias y prácticas reproducidas. La investigación que realizamos, considera los condicionantes religiosos que influyen en las percepciones de las mujeres de una ONG de base religiosa, por medio de la siguiente metodología.

3. Metodología

La metodología utilizada por Riach et al. (2014), para des/construir la crononormatividad en la negociación de edad, género y sexualidad en la vida organizacional es la guía utilizada para el análisis de la negociación de género y edad por medio de la normatividad religiosa en una ONG.

Teóricamente, las ONG están guiadas por un objetivo social que recibe la influencia de las ideologías y la cultura de sus fundadores. En su comienzo, en Brasil, “se produjo una convergencia entre la noción de ‘comunidad’ como lugar de trabajo educativo, inherente a la educación popular y la ‘comunidad’ como nueva forma de ser Iglesia en la base” (Oliveira, 1999, p. 49), formando así una red de conocimientos con líderes comunales, en relaciones de poder que suponen isonomía, es decir, la idea de simetría en el poder (Rifkin, 1997; Salamon, 1998; Tenório, 2004).

Sin embargo, incluso en las actividades de emprender y liderar procesos sociales, se dan diferencias entre géneros, pues se asume que el emprenderismo es una habilidad de la masculinidad (Bruni et al., 2005) y que es parte de la cultura organizacional. No obstante, el empoderamiento es una construcción histórica para hombres y mujeres (Muñoz & Pazos, 2015). En las ONG, la cultura de los fundadores y los gestores influye en la organización y en las identidades que se forman y se negocian en ella, incluyendo características propias al concepto de ONG: innovación, espontaneidad y diversidad, estructura ágil y flexible, y capacidad de improvisación (Oliveira, 1999). Una ONG basada en principios religiosos actuará de acuerdo con los valores que fundamentan su existencia, incluso las formas de trabajo de sus miembros.

En este contexto, las mujeres que forman una ONG son la base de este trabajo, con el fin de conocer cómo su concepción de género y edad es negociada con la normativa religiosa establecida, según su percepción; motivo por el cual no realizamos análisis de documentos organizacionales. Para conocer la dinámica

entre género, edad y normatividad religiosa, entrevistamos ocho mujeres, de edades entre 24 y 53 años, que trabajan en una ONG de educación infantil. La organización atiende 122 niñas y niños hasta los cuatro años de edad, ubicada en la ciudad de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Esta ONG está afiliada a una iglesia que proporciona el 50% de los recursos necesarios para funcionar.

Este análisis cobra importancia por el papel de la ONG en la formación de niñas y niños, en sus procesos de socialización y construcción de identidad a partir las experiencias vividas en la escuela y aprendidas con sus maestras (Mieles & García, 2010).

Realizamos las entrevistas en julio de 2015. Cada una decidió el nombre utilizado para describir los resultados, con el objetivo de mantener la confidencialidad de su testimonio.

Para iniciar la entrevista, solicitamos que analizaran, sobre un diagrama de Venn, las relaciones y conexiones existentes entre los tres conceptos, para después profundizar las experiencias vividas en relación con la percepción de edad y género a partir de la religión.

En el guión, y para identificar las relaciones entre los tres conceptos (género, edad, religión) tomamos como base las preguntas utilizadas en la investigación de Riach et al. (2014): 1) sobreposiciones, conexiones, contradicciones y oposiciones; 2) experiencias de trabajo presentes, pasadas y futuras; 3) cambios en las experiencias; 4) cambios en la percepción propia a lo largo del tiempo.

Cada entrevista duró 30 minutos, aproximadamente, y fueron realizadas en el lugar de trabajo, en un espacio que facilitara la conversación. Transcribimos cada entrevista, lo que produjo 40 hojas de transcripción para el análisis de contenido.

El Cuadro 1 caracteriza las entrevistadas, seleccionadas por conveniencia, en las funciones de profesoras, educadoras, cocinera y servicios generales. Debido a que la organización tiene únicamente una secretaria y una directora, éstas fueron seleccionadas automáticamente.

Cuadro 1. Descripción de las Entrevistadas.

Nombre	Función	Años aproximados de trabajar en la ONG	Edad (en años)	Estado civil	Tiene hijos	Cursó o está cursando alguna carrera universitaria
Gabi	Profesora	6	45	Casada	Si	No
Erica	Profesora	1	30	Casada	Si	Si
Leilda	Educadora	2 y tres meses	30	Casada	Si	Si
Raquel	Educadora	4	33	Soltera	No	No
Jasmine	Cocinera	4	48	Casada	Si	No
Carmen	Secretaria	12	53	Casada	Si	Si
Ana Clara	Servicios Generales	Tres meses	24	Casada	Si	No
Oidinha	Directora	18	53	Casada	Si	Si

Fuente: Elaborado por los autores.

Analizamos las entrevistas siguiendo las recomendaciones de Bardin (1977), revisando el material para hacer un pre-análisis e identificar los elementos comunes, a partir de las categorías principales que fueron definidas con los puntos guía del trabajo de Riach et al. (2014) de la siguiente forma: 1) Relaciones entre género, edad y religión; 2) Experiencias de trabajo y cambios en relación con la edad. Además, conforme la literatura analizada, identificamos características, discursos o prácticas relacionadas con un ritmo cronológico y normativo establecido por la religión o por el género, para analizar los puntos de contacto entre género, edad y religión que limitan o favorecen el desarrollo de las mujeres que trabajan en el centro educativo estudiado.

4. Educando en la religión: Negociando género y edad en una ONG por medio del amor

Religión, género y edad están relacionados en la dinámica organizacional de la ONG que estudiamos, y en esta relación se expresa dedicación, convicción y resignación con las condiciones vividas (Hernández & Burguete, 2005, Lindhardt, 2012). Los resultados están fundamentados en el testimonio de las entrevistadas.

4.1 El ritmo de la religión

La religión impacta la visión de mujer y define su forma de actuar, vivir y enfrentar las pruebas de la vida. Al ser normativa en la ONG y en la vida de las mujeres proporciona herramientas y valores espirituales como el amor: "...la base de todo es el amor. Y eso se liga completamente con religión, ¿verdad? Ya que Jesús es amor, entonces, por mi religión, eso es todo, el amor" (Ana Clara, 2015).

Las reglas establecidas en una religión (Lowenthal et al., 2001, Modiri & Azadarmaki, 2013) son transmitidas con referencia a una persona o un grupo que representa la experiencia viva de los mandatos de la creencia. Existe una reinterpretación en la vida de cada miembro, para seguir los comportamientos y las actitudes propios de la normativa definida y transmitida desde la infancia (Usarski, 2010). Aunque en esta ONG no se reconozca la existencia de una normativa como tal, pues no fue identificado por las entrevistadas, la religión es transmitida desde la infancia como parte de la socialización primaria de las funcionarias de la ONG, y de las niñas y los niños que asisten a esta ONG.

"... desde que yo era niña, mi mamá me enseñó (...) y me ayudó mucho, mi religión, porque así, creo que me formó así como una persona mejor, en mi manera de ser. Vamos a suponer ahora

que una persona no conozca la Palabra, que no conozca la religión ni nada, tal vez no tiene aquella, aquella manera de ser, que una persona que sí tiene a Jesús (...) Muchas veces una persona que no tiene religión no lo aprende desde pequeño y no sabe y va hace mal..." (Jasmine, 2015).

La función normativa de la religión (Habermas, citado por Dockendorff, 2015) está reforzada por la función educadora de esta ONG, defendida por sus trabajadoras, desde aquellas que están a cargo de la enseñanza, hasta las que están en funciones de servicios generales o cocina: "... todo es religión, los niños desde que son bebés aprenden a orar, aprenden a agradecer al Padre, aprenden, verdad, a respetar todo con base en la religión..." (Ana Clara, 2015).

Así mismo, sin que fueran definidas normas específicas dentro de la ONG, hay un reconocimiento sobre las reglas de cómo debe actuar una persona creyente, y se consideran una guía para la vida de las personas, tanto dentro como fuera de la ONG, así como para el papel de la mujer en la sociedad,

"... las personas se basan en la Biblia, y la propia Biblia es la que da los fundamentos para, ¿verdad? ella orienta todo, por ejemplo como usted se relaciona con las personas... orienta para tener presupuestos, y principalmente así, de la mujer, habla mucho de la sabiduría de la mujer..." (Raquel, 2015).

"... mi base es la religión, ¿sabe?, como me tengo que portar, como madre, como mujer, como ser ciudadana, respetar las leyes, porque en mi religión, incluso en la Palabra dice que Jesús cumplía Su ley y la ley de los hombres" (Ana Clara, 2015).

Como parte de las funciones dadas por la religión, pero principalmente para la mujer, como lo analiza Souza (2007), la vocación de servicio al otro, mansedumbre y dominio propio están presentes en el discurso de estas mujeres, parte fundamental de su manera de ser. De esta forma, encontramos que existe una percepción de responsabilidad de la mujer por el bienestar de su entorno, así como por la función de ser soporte para el matrimonio, bajo el discurso de que:

"Quien hace y sustenta, yo digo que primero es Dios dentro del matrimonio, pero quien hace que un matrimonio perdure es la esposa, si usted es una mujer explosiva, se termina, nosotras tenemos que ser mansas" (Oidinha, 2015).

Así, la religión como parte del proceso de formación y educación de la persona reproduce reglas, valores y acciones que determinan las formas como estas mujeres llevan su vida familiar y profesional.

4.2 La relación género-religión

La esperanza y el amor, como valores que definen la vida de las mujeres en esta ONG, parten de la creencia en Dios y de la práctica de la religión (Walter & Davie, 1998). Así, edad y género están en constante análisis, como crecimiento espiritual.

La ONG está formada únicamente por mujeres, reforzando esta dicotomía con la institucionalización del género (West & Zimmerman, 1987), pues definen que el papel de la educadora infantil debe ser de la mujer, al transmitir valores y generar sentimientos en los otros que, de acuerdo con las entrevistadas, solamente ocurre cuando las mujeres son las encargadas de la educación, reforzando la "referencia a las obligaciones" de enseñar que 'corresponde' a la mujer (De la Cruz et al., 2004, p. 45):

"Mujer, ella es más cariñosa con los niños, los padres se sentirían inseguros, creo que los padres tienen más confianza en la mujer que en el hombre, con el cuidado en las acciones, creo que el hombre es más torpe..." (Carmen, 2015).

"Yo creo que un hombre aquí sería muy extraño, ¿sabe? un hombre cuidando un niño, no, no tiene nada que ver, (...) tiene menos paciencia, incluso con los niños. Parece que la mujer ya viene con ese don..." (Ana Clara, 2015).

Consecuentemente, el hombre tiene el papel de protector, función paternalista de Collinson y Hearn (1994), aquel que da seguridad y que puede hacer todo, pues, en este caso, es considerado para la función de portero o servicios generales:

“Yo pedí a la dirección que pusieran un hombre en servicios generales, porque aquí es así, tal vez las muchachas tienen que sacar la basura para la calle, cambiar un bombillo, hay días que tenemos que llamar a alguien para que cambie los bombillos, o porque hay un problema en los baños, en la cocina, no sé dónde más, ¿sabe? Por eso yo digo que se necesita un hombre...” (Oidinha, 2015).

Esta diferenciación es reforzada por la dirección de la ONG, formada por cuatro hombres y dos mujeres, quienes, como órgano superior de decisiones, impiden la contratación fija de hombres en la organización, justificando que un hombre en el medio de mujeres “no va a funcionar” (Oidinha, 2015), ni para labores de servicios generales, ni para profesor.

Por tanto, la institucionalización de las diferencias de género lleva a las mujeres de esta ONG a la aceptación de una función que les implica cargar más de lo que consideran justo, creyendo que son las únicas responsables por el orden y el cuidado de la casa, los hijos y el marido. La aceptación no se cuestiona, sea que se sientan cansadas o no, siempre es visto como “un papel que viene de allá arriba”, e incluso aunque sea difícil lidiar con estas tareas y sientan “gananas de independencia” (Erica, 2015):

“...¡Por Dios! La mujer tiene tantas actividades que hacer en casa, que debería haber una ley para trabajar solo medio tiempo, porque las tareas en la casa son también una difíciles, hay que darle atención al marido, al hijo, a la casa, ¿verdad? Y, además, hay que ser administradora del dinero, las compras, las cosas que faltan y las cosas que se necesitan, me parece que es muy difícil ser mujer, es complicado, me parece una responsabilidad muy grande...” (Gabi, 2015).

“Uno crece sabiendo que eso es así, el papel de la mujer es el de cuidar a los hijos, quedarse en casa, todo. Con el tiempo eso ha venido modernizándose (...) pero a mí me parece que es lo adecuado que la mujer sea sumisa a su marido...” (Erica, 2015).

Esta situación se ve compensada por la misión de formación de buenos ciudadanos, analizada por Habermas (citado por Dockendorff, 2015) que es parte de las normas religiosas que son trasladadas para el espacio social.

Al analizar el impacto que el trabajo en la ONG, fundamentada en creencias de una iglesia, tiene en la percepción de género y edad, encontramos que proporciona a las trabajadoras la visión de que están allí para cumplir su misión, y Dios es el mediador de su experiencia, por tanto deben cumplir con la responsabilidad dada.

El reconocimiento de las diferencias de género es evidente en la ONG, pero es justificado como parte de la misión y la religión. Aunque el cansancio y las diferencias estén presentes en las actividades de la casa y del trabajo, confirmando la relación de subordinación mostrada en los trabajos de Medeiros y Valadão Júnior (2011), Rosa et al. (2012) y Valadão Júnior et al. (2014), la religión y el género determinan muchas experiencias vividas a lo largo de la vida de las mujeres de esta organización.

4.3 Experiencias laborales y cambios en relación con la edad

La edad como factor generador de experiencia (calidad) pero agotamiento físico (cantidad) (Gellner et al., 2011) está presente en las mujeres de mayor edad en esta ONG, resaltando que cambiarían algunas decisiones en su vida:

“... yo me arrepiento de haberme quedado mucho tiempo sin hacer nada, en la casa solo cuidando de los hijos, ¿sabe?, entonces ese tiempo, no me arrepiento de haber dejado de trabajar para cuidar a mis hijos, pero en cuestión de estudios sí, porque pude haberlos cuidado y estudiar a la vez” (Carmen, 2015).

La visión de la vida y el orden para alcanzar las metas de las entrevistadas puede cambiar de acuerdo con la edad y los logros obtenidos por cada una, sin dejar de lado el cumplimiento de la misión ‘encomendada por Dios’, proveniente de la visión normativa de la religión. En esta forma, en los casos analizados, hay mujeres

que trabajaron desde niñas porque su condición socioeconómica lo requería, antes de estudiar o formar una familia, lo que produce inseguridad en sus posibilidades de profesionalización y en su valoración como mujer, o que no se profesionalizaron conscientemente:

“Yo no le encontraba sentido a hacer una carrera, para tener una profesión. Terminé mi secundaria e hice un curso del magisterio. Y en esa área quedé por miedo de trabajar, entonces fui a trabajar a una ONG que una amiga estaba abriendo, fui ahí y me quedé seis años. De ahí fui a trabajar de empleada doméstica, niñera, niñera, porque tuve mucho miedo de enfrentar la realidad, la vida, incluso hasta intenté hacer una prueba para entrar al servicio público, pero no la hice, me inscribí, pero tuve miedo, había demasiada competencia, tenía que estudiar, no tuve coraje de ir” (Gabi, 2015).

Con el conocimiento de lo vivido, las entrevistadas identificaron que podrían haber tomado decisiones diferentes en su vida, y esas experiencias quedan como alternativas y recomendaciones para otras personas, sin identificar acciones que puedan adelantarse en la vida personal, pues la realización profesional propia está en segundo plano, después del cumplimiento de las funciones de madre y esposa,

“Una cosa que no yo hice y tengo la certeza que no voy a hacer, dentro de mí ya sé que no podré, es terminar mis estudios... yo comencé el primer año de contabilidad y lo dejé, y ya no tengo ganas de regresar, simplemente, ¿sabe? Yo sé que no...” (Jasmine, 2015)

La edad es percibida como una ventaja por la sabiduría y la madurez profesional y espiritual que adquieren, “cuanto más vieja, tengo más paciencia para el otro” (Carmen, 2015). La experiencia adquirida a través de los años, es valorada por esta organización, reteniendo a trabajadoras con más de 50 años que realizan adecuadamente su trabajo.

No obstante, la edad puede obstaculizar el logro de deseos particulares como estudio y esparcimiento, pues la función de madre

y ama de casa está antes que la realización personal y, con mayor edad, consideran que las responsabilidades aumentan, limitándoles la disponibilidad de tiempo. Asimismo, la edad es vista como ejemplo de desgaste en el desempeño profesional, pues como Gabi (2015) mencionó “con esta edad, si salgo de aquí, no será fácil encontrar trabajo, solo si fuera de empleada doméstica”. Esta posición es abiertamente discriminatoria.

Por su parte, la administración de la ONG facilita que esta misión de mujer con trabajo digno sea cumplida, pues, sin importar la edad o la formación, han dado oportunidad de crecimiento y desarrollo a las mujeres que trabajan en ella, facultando y dando confianza para las acciones de cada una dentro de la organización. Esa confianza es parte de la vocación y de las oportunidades para crecer en la ONG; la edad es vista como parte del sistema cultural religioso, y representa la posibilidad de obtener más sabiduría, más experiencia y madurez, tanto profesional como espiritualmente, lo que disminuye el temor por la discriminación por edad o género, y se aceptan los sacrificios y el sufrimiento que puede traer el cumplimiento de su función (Hernández & Burguete, 2005; Lindhardt, 2012).

Las experiencias de vida de las entrevistadas están marcadas por entrega y dedicación al prójimo, dejando “lo mío para después” (Gabi, 2015), como parte de la misión cristiana, y por la institucionalización social de una perspectiva y de la función desigual de la construcción de género. Por tanto, el papel de la mujer en la sociedad, llevado a todos los ámbitos de la vida, impacta las experiencias laborales, personales y profesionales a lo largo de sus vidas.

5. Discusión de los resultados

“Hacer género” (Murgia & Poggio, 2009), como construcción relacional y dinámica de la sociedad, define las organizaciones reproduciendo patrones como prácticas sociales generalizadas, a partir de discursos legitimados por sistemas culturales como la religión. En los casos analizados en esta ONG, entendimos que la identidad de género es parte de las normas religiosas, pues influye en las funciones

que la mujer tiene en la sociedad (Miller & Stark, 2002, Modiri & Azadarmaki, 2013). En esta forma, la crononormatividad (Riach et al., 2014) o el ritmo cronológico (Usarski, 2010), relacionado con la religión, define las oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional y personal de las mujeres, en ocasiones incluso restringiéndolo (Lindhart, 2012). Asimismo, en el papel educacional de la ONG, la construcción del género está formando en las niñas y los niños patrones de identidad, “valores, costumbres, cosmovisiones y formas de relación” (Mieles & García, 2010, p. 818) que influirán en su comportamiento.

La distinción de género es parte de las acciones, los discursos y las representaciones de la mujer, y suscita múltiples significados basados en el sistema de dominio de la sociedad o de la religión (Bruni et al., 2005). Esta distinción funciona como determinante de las posiciones y las identidades del hombre y de la mujer en la sociedad, y reproduce las diferencias (Acker, 1990), como ocurre en la falta de cuestionamiento de la presencia de hombres en la ONG.

Además, la distinción es replicada por medio de estructuras sociales de género presentes en las decisiones de los gestores (Dirección de la ONG), en la construcción de símbolos como el lenguaje y la cultura (las mujeres son más adecuadas para cuidar niños), en las interacciones entre género (hombres entre mujeres no funcionarían), en los patrones de dominio (es un mandato de Dios), y en los componentes de la identidad individual (es el papel de la mujer) (Acker, 1990).

Los trazos de representaciones domesticadoras de la religión citadas por Souza (2007) están presentes en la descripción de la mujer en las entrevistadas: buena madre, esposa dedicada, ama de casa responsable y religiosa. Estas funciones se caracterizan por la fragilidad, sumisión y cuidado del hombre, que ‘deben’ estar presentes en cualquier actividad.

Según los hallazgos de Gellner et al. (2011), la edad es percibida como una ventaja en relación con la experiencia adquirida, pero disminuye el desempeño, pues además del envejecimiento físico y mental, el cansancio del cuerpo es mayor por el agregado ‘papel de ama de casa, esposa y madre’.

Género, edad y religión coinciden en un ambiente de mujeres que perciben ganancias y pérdidas en su vida solo por ser mujeres. La perspectiva de religión proporciona fundamentos para el sacrificio realizado por estas mujeres, al ponerse en segundo plano, dejando pasar deseos y anhelos personales y profesionales. Valores que son reproducidos a diario frente a las y los estudiantes.

6. Consideraciones finales

La ONG analizada, con base religiosa, presenta flexibilidad y formas de control menos rígidas en la práctica, promoviendo mayor disposición por procesos de aprendizaje colectivos, aceptando ideales de otros y construyendo formas mejores para realizar sus actividades. Sin embargo, esta constatación no se lleva a cabo en la gestión administrativa de la dirección, en la cual es notoria la rigidez en la convivencia del hombre y la mujer en la organización, como reflejo de las formas de diferenciar géneros e institucionalizar esas formas (Acker, 1990, West & Zimmerman, 1987).

De acuerdo con nuestro objetivo, explorar el papel de la normatividad religiosa en las experiencias negociadas de edad y género en una ONG, y guiados por la metodología de Riach et al. (2014), enfocado en el análisis de las entrevistas con mujeres que trabajan en la organización, encontramos que día a día definen su identidad con base en la función que la religión como sistema definió para la mujer: madre, esposa y ama de casa, sumisa, frágil y cuidadora, que pone en segundo plano sus objetivos de vida, para cuidar primero la vida de otros (Souza, 2007), creando y defendiendo la normativa percibida por la religión (Lowenthal et al., 2001, Modiri & Azadarmaki, 2013). En esta forma, el compromiso de estas mujeres con su función de madre hace que, aun siendo jóvenes o con edad media, sus familias y los deseos de sus esposos sean una prioridad, frente a sus deseos de crecimiento personal y profesional, para después darse cuenta, con el paso del tiempo, de que no tienen más oportunidad de realizar sus anhelos.

En este sentido, el artículo apoya los hallazgos del estudio latinoamericano de Jyrkinen y McKie (2012), en el cual las responsabilidades de cuidar a las personas cercanas a la mujer limitan y atrasan su desarrollo profesional para garantizar primero que el esposo esté bien atendido, que su casa esté en orden y que sus hijos estén bien educados. Tanto así que Gabi sugiere una ley para que el trabajo en casa sea reconocido, pues, como ya Souza (2007) lo analizó, es parte de la normatividad religiosa, pues describe esa función doméstica de la mujer de cuidar a los hijos, al esposo y su casa.

El ambiente y la gestión de la ONG favorecen la percepción de la edad y del género, pues no se presenta discriminación con la mujer ni con su edad y, por el contrario, la contratación de las personas se da siendo jóvenes o con más de 40 años. No obstante, se presenta una separación con el hombre, dejándolo solo con la función de ser protector, y el poder que se manifiesta en las relaciones familiares de las mujeres entrevistadas. De esta forma, a pesar de los avances sociales, la gestión en esta ONG genera limitaciones a sus trabajadoras, ofreciéndoles espacios para crecer, pero marcando límites en relación con el género (Lindhardt, 2012), aspectos que sutilmente son pasados a las niñas y los niños que asisten a la institución, al convivir educacionalmente solo con mujeres (Mieles & García, 2010).

El estudio presenta limitaciones. Aunque el espacio en el que realizamos las entrevistas fuera privado, las entrevistadas parecían cohibidas para dar detalles sobre sus relaciones de trabajo, como uno de los procesos que producen estructuras sociales de género citados por Acker (1990).

Como futuros estudios, recomendamos profundizar, con análisis más exhaustivo de edad y género realizado con organizaciones no gubernamentales, gubernamentales y empresas privadas para conocer si el comportamiento presentado en este caso es parte de la visión ONG como estructura social, de las organizaciones de la sociedades en general o es parte de los valores propios de las ONG con fundamento religioso. El análisis de la percepción por grupos de edad que identifican

las percepciones generacionales puede ser investigado. Resaltamos la importancia de analizar el papel de la educación como función social en diferentes niveles: familia, escuela, sociedad, y cómo esa función puede o no estar influida por la presencia femenina en las etapas de formación. Sugerimos estudios internacionales sobre las representaciones sociales de la mujer en el trabajo, así como esa misma construcción es realizada de acuerdo con la religión profesada.

Lista de referencias

- Acker, J. (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender and Society*, 4 (2), pp.139-158. Doi: 10.1177/089124390004002002.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bruni, A., Gherardi, S. & Poggio, B. (2005). *Gender and Entrepreneurship. An ethnographical approach*, London: Routledge.
- Collett, J. L. & Lizardo, O. (2009). A Power-Control Theory of Gender and Religiosity. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 48 (2), pp.213-231.
- Collinson, D. L. & Hearn, J. (1994). Naming Men as Men: Implications for Work, Organization and Management. *Gender, Work and Organization*, 1, pp. 2-22. Doi: 10.1111/j.1468-0432.1994.tb00002.x.
- De la Cruz, M., Huarte, M. F. & Scheuer, N. (2004). Huellas tempranas del género en la adquisición y transmisión cultural: concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (1), pp. 67-86.
- de Oliveira-Pinto, T. & de Fátima-Lopes, M. (2009). Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 861-885.
- Dockendorff, C. (2015). Pretensiones normativas de la religión como problema. Una aproximación desde las teorías sobre secularización y diferenciación social de

- Habermas y Luhmann. *Revista de Estudios Sociales*, 51, pp. 36-49. Doi: 10.7440/res51.2015.03.
- Francis, L. J. (1997). The psychology of gender differences in religion: A review of empirical research. *Religion*, 27 (1), pp.81-96.
- Freeman, E. (2010). *Time binds: Queer temporalities, queer histories*. Durham: Duke University Press.
- Geertz, C. (1978). A religião como sistema cultural. En C. Geertz. *A interpretação das Culturas*, (pp. 107-135). Rio de Janeiro: Zahar.
- Gellner, U., Schneider, M. & Veen, S. (2011). Effect of Workforce Age on Quantitative and Qualitative Organizational Performance: Conceptual Framework and Case Study Evidence. *Organization Studies*, 32 (8), pp. 1103-1121. Doi: 10.1177/0170840611416746.
- Gomes, G., Machado, D. G., Beuren, I. M. & Varela, P. S. (2011). Gênero e estilo de gestão: Um estudo em Organizações Não Governamentais (ONGs) brasileiras. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 6 (2), pp.37-53.
- Hernández, G. P. R. & Burguete, J. L. C. (2005). Religión y dinámica familiar en Los Altos de Chiapas. La construcción de nuevas identidades de género. *Estudios sociológicos*, 23 (68), pp. 515-534.
- Jorgensen, B. (2005). The ageing population and knowledge work: A context for action. *Foresight*, 7 (1), pp.61-76. Doi: 10.1108/14636680510581321.
- Jyrkinen, M. & McKie, L. (2012). Gender, age and ageism: Experiences of women managers in Finland and Scotland. *Work Employment & Society*, 26 (1), pp. 61-77. Doi: 10.1177/0950017011426313.
- Lindhardt, M. (2012). Poder, género y cambio cultural en el pentecostalismo chileno. *Cultura y Religión*, 3 (2), pp. 94-111.
- Lowenthal, K. M., Macleod, A. K. & Cinnirella, M. (2001). Are Women more Religious than Men? Gender Differences in Religious Activity Among Different Religious Groups in the UK. *The Journal of Personality and Individual Differences*, 32, pp. 139-133.
- Martin, P. Y. (2001). Mobilizing Masculinities': Women's Experiences of Men at Work. *Organization*, 8 (4), pp. 587-618. Doi: 10.1177/135050840184003.
- Medeiros, C. R. & Valadão Júnior, V. M. (2011). Masculinidade e feminilidade na Ameas: Holograma, ilhas de clareza ou uma selva desconhecida? *Cadernos Ebape. BR*, 9 (1), pp. 79-96.
- Mieles, M. D. & García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp.809-819.
- Miller, A. & Stark, R. (2002). Gender and Religiousness: Can Socialization Explanations Be Saved? *American Journal of Sociology*, 107 (6), pp. 1399-1423. Doi: 10.1086/342557.
- Modiri, F. & Azadarmaki, T. (2013). Gender and Religiosity. *Journal of Applied Sociology*, 24 (3), pp. 1-14.
- Muñoz, S. C. C. & Pazos, L. S. (2015). Empoderamiento de mujeres de una ONG colombiana. Un estudio de caso simple. *Revista de Administração Pública*, 49 (6), pp. 1597-1618.
- Murgia, A. & Poggio, B. (2009). Challenging Hegemonic Masculinities: Men's Stories on Gender Culture in Organizations. *Organization*, 16 (3), pp. 407-423. Doi: 10.1177/1350508409102303.
- Oliveira, M. (1999). *Globalização e Cidadania: a política externa brasileira e as ONGs*. Brasília: Funag.
- Riach, K. (2009). Managing 'difference': Understanding age diversity in practice. *Human Resource Management Journal*, 19 (3), pp. 319-335, Doi: 10.1111/j.1748-8583.2009.00096.x.
- Riach, K., Rumens, N. & Tyler, M. (2014). Un/doing Chrononormativity: Negotiating Ageing, Gender and Sexuality in Organizational Life. *Organization Studies*, 35 (11), pp. 1677-1698. Doi: 10.1177/0170840614550731.

- Rifkin, J. (1997). Identidade e natureza do Terceiro Setor. Em E. B. Ioschpe (ed.) 3º setor. *Desenvolvimento Social Sustentável*, (13-23). São Paulo: Paz e terra.
- Rosa, A. R., Medeiros, C. R. & Valadão Júnior, V. M. (2012). Sob as sombras do discurso colonial: Subalternidade e configurações de gênero em uma lavanderia do interior de Minas Gerais. *Cadernos Ebape. BR*, 10 (2), pp. 393-410.
- Salamon, L. (1998). A emergência do Terceiro Setor-uma revolução associativa global. *Revista de Administração*, 33 (1), pp. 5-11.
- Souza, S. (2007). Violência de gênero e religião: Alguns questionamentos que podem orientar a discussão sobre a elaboração de políticas públicas. *Revista Mandrágora. Universidade Metodista de São Paulo*, 13 (13), pp. 15-21. Doi: 10.15603/2176-0985/mandragora.v13n13p15-21.
- Sullins, D. (2006). Gender and Religion: Deconstructing Universality, Constructing Complexity. *American Journal of Sociology*, 112 (3), pp. 838-880. Doi: 10.1086/507852.
- Tenório, F. G. (2004). *Um espectro ronda o terceiro setor, o espectro do mercado: Ensaios de gestão social*. Ijuí: Unijuí.
- Thompson Jr., E. H. (1991). Beneath the status characteristic: Gender variations in religiousness. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 30 (4), pp. 381-394.
- Usarski, F. (2010). Religião como sistema normativo: Considerações sistemáticas e exemplificações. Em: A. Soares & J. Passos (org.) *Teologia e Direito: O mandamento do amor e a meta da justiça*, (pp. 21-35). São Paulo: Paulinas.
- Valadão Júnior, V. M., Herk, A. C. V. & Medeiros, C. R. O. (2014). Gênero e economia solidária: Um olhar sobre a participação e atuação das mulheres nas organizações do Terceiro Setor em Uberlândia/MG. *Revista Gestão & Planejamento*, 15 (2), pp. 321-340.
- Walter, T. & Davie, G. (1998). 'The religiosity of women in the modern West' *British Journal of Sociology*, 49 (4), pp. 640-660.
- West, C. & Zimmerman, D. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1, pp. 125-151.



Referencia para citar este artículo: Vivero–Arriagada, L. (2017). Trabajo Social entre el sentido común, hegemonía y praxis: Un análisis basado en Gramsci. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 547-563.

Trabajo Social entre el sentido común, hegemonía y praxis: Un análisis basado en Gramsci*

LUIS VIVERO–ARRIAGADA**

Profesor Universidad Católica de Temuco, Chile.

Artículo recibido en mayo 10 de 2016; artículo aceptado en agosto 3 de 2016 (eds.)

• **Resumen (analítico):** *El artículo tiene como objetivo develar la contradicción histórico-política entre el sentido común y el proyecto emancipatorio contenido en el discurso cotidiano de los trabajadores y trabajadoras sociales. La metodología que utilizo es la hermenéutica-crítica; analizo la experiencia cotidiana objetivada en el discurso de los individuos profesionales entrevistados. Como resultados descriptivos–interpretativos se desprende que la profesión presenta una hegemonía de perspectiva tecnocrática, y una falta de análisis crítico que sustente la acción profesional. Como conclusiones, destaco la necesidad de un sujeto profesional que asuma un rol ético-político que permita una práctica orientada a la transformación social y una profundización teórico-conceptual.*

Palabras clave: Sentido común, hegemonía, trabajo social (Tesauro Spines/Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

The common sense of social work: An analysis from Gramsci

• **Abstract (analytical):** *This article aims to unveil the historical-political contradiction between common sense and the emancipatory project in the daily discourse of social workers. A critical-hermeneutic methodology is used in this study to objectivize everyday experience, which is analyzed in the discourse of the interviewed professionals. The descriptive – interpretive results show the hegemony in the discourse produced by the social workers, evidencing technocratic approaches and a lack of critical analysis to support their practice. The authors conclude with highlighting the need for a social worker to assume an ethical – political role, which results in practice that is aimed towards social transformation and contributing to increased theoretical and conceptual knowledge.*

Key words: Common sense, hegemony, social work (Spines Thesaurus/Unesco Social Sciences Thesaurus).

Trabalho Social entre o sentido comum, hegemonia e práxis: Uma análise a partir de Gramsci

• **Resumo (analítico):** *O artigo tem como objetivo revelar a contradição histórico-política entre o sentido comum e o projeto emancipatório contido no discurso cotidiano dos trabalhadores*

* Este artículo corto es parte de los resultados del trabajo de la investigación enmarcada en el proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11140352, el cual lleva por título “La formación de los trabajadores sociales en Chile. Un acercamiento interpretativo a la dimensión histórica-política de sus perspectivas teóricas”. Realizada entre noviembre de 2014 y a finalizar en el mes de noviembre de 2016. Gran área de conocimiento: Ciencias Sociales; área: Sociología; subárea: Trabajo Social.

** Asistente Social, Licenciado en Trabajo Social. Doctor en Procesos Sociales y Políticos en América Latina, Universidad Arcis, Chile. Académico-investigador Departamento de Trabajo Social, Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo electrónico: luisvive@gmail.com



sociais. A metodologia utilizada é a hermenêutico-crítica; é analisada a experiência cotidiana objetiva no discurso dos profissionais entrevistados. Como resultados descritivo-interpretativos, se revela que a profissão apresenta uma hegemonia de perspectiva tecnocrática e falta de análise crítica que sustente a ação profissional. Em conclusão, destaca-se a necessidade de um profissional que assuma um papel ético-político que possibilite uma prática orientada à transformação social e um aprofundamento teórico conceitual.

Palavras chaves: Sentido comum, hegemonia, trabalho social (Thesaurus Spines/Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

–1. Introducción. –2. El Trabajo Social y su desarrollo en América Latina. –3. Entre el sentido común y la filosofía de la praxis. –3.1. Concepto de trabajo social. –3.2. Relación teoría/práctica y producción de conocimientos. –4. Reflexiones finales: Praxis y la transformación. – Lista de referencias. –Codificación personas entrevistadas

1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en un estudio más amplio que se titula “La formación de los trabajadores sociales en Chile. Un acercamiento interpretativo a la dimensión histórica-política de sus perspectivas teóricas”. En dicha investigación planteo como objetivo general “conocer y describir de qué forma se expresa la articulación entre las perspectivas teóricas asumidas en el proceso de formación académica de varias Escuelas de Trabajo Social en Chile respecto al actual momento socio-histórico y político, y de qué forma estas concepciones teóricas condicionan la práctica y el rol ético-político del profesional”. De dicha investigación se desprende este artículo, en el cual el grupo de estudio está constituido por profesionales que se desempeñan en la ciudad de Temuco y que han supervisado procesos de práctica profesional a estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Católica de Temuco. Esto lo desarrollo más abajo, en los antecedentes metodológicos.

En el trabajo que presento en estas líneas, planteo como objetivo general develar la contradicción histórico-política entre el sentido común y el proyecto emancipatorio contenido en el discurso cotidiano de los trabajadores y trabajadoras sociales. La revisión de antecedentes históricos sobre la construcción de la disciplina me dio elementos para plantear variados cuestionamientos, los cuales fueron configurando la discusión que sustentar la fundamentación de este estudio. Algunos de estos fueron los siguientes: ¿Cómo vemos la

profesión en la actualidad? ¿Qué se espera de los profesionales? ¿A qué antecedentes se relaciona la idea que hay sobre el Trabajo Social? ¿Cómo influye la hegemonía neoliberal en la profesión a nivel teórico y práctico? Estas preguntas me interpelan no solo para realizar una reflexión crítica, sino también para develar la necesidad de promover una praxis transformadora, como una opción ético-política del Trabajo Social chileno. Si bien es cierto que la idea de transformación siempre ha estado presente en la profesión, no es menos veraz que su expresión material y simbólica está determinada por los contextos históricos y políticos. Por ello es que su concepción de una praxis transformadora, sustentada en un análisis teórico, metodológico y político, se manifestó con mayor énfasis en el proceso de Reconceptualización. Sin embargo, ello no significa que la disciplina, luego de este periodo, no haya continuado reflexionando sobre sí misma y su relación con los contextos sociales.

Lo que me ha llamado la atención del Trabajo Social chileno actual es el uso cotidiano de una serie de categorías conceptuales que remiten a tradiciones teóricas de raíz marxista. Conceptos como praxis, transformación y emancipación, suelen ser parte del lenguaje de profesionales de los campos institucionales y académicos. Al respecto, me planteo como supuesto de análisis, que el Trabajo Social chileno se encuentra hegemonizado por una concepción de tipo neoconservadora (Vivero-Arriagada, 2016), y que en razón de la hegemonía neoliberal, hay un uso instrumental de conceptos tributarios de la tradición crítica. Entonces, el sentido

común sería el soporte de dichos conceptos, respondiendo instrumentalmente a los intereses hegemónicos de la clase dominante (Gramsci, 1981a, 1981b, 2005, 2006, 2012).

En este sentido, me parece necesario entregar algunos antecedentes del contexto histórico reciente, para articular un análisis interpretativo crítico respecto de las tensiones epistémico-políticas disciplinarias. Es decir, el periodo post-dictadura tiene ciertas características que no se explican por sí mismas, sino a partir de una mirada dialéctica con la historia socio-política de Chile, y según como ello se expresa en el trabajo social en particular.

Este análisis histórico crítico me lleva a mirar ciertos fenómenos que tensionan dialécticamente la condición actual de la disciplina. A razón de mi objetivo en esta investigación, tomaré dos grandes fenómenos que marcan la historia del trabajo social, la cual está cruzada por la historia política y social del país. El primero es el llamado proceso de Reconceptualización, luego está la hegemonía neoliberal, que remite a un contexto que va desde el Golpe de Estado de 1973 —que conlleva la dictadura cívico militar de diecisiete años— hasta el periodo post-dictadura —aún no superado—. Estos dos fenómenos expuestos no contradicen los grandes periodos del trabajo social, que propongo más adelante.

Sobre dicho periodo, hay mucha literatura, en la cual puedo mencionar el trabajo de Norberto Alayón (2005) “*Trabajo Social Latinoamericano. A 40 años de la Reconceptualización*”. Mi objetivo no es un trabajo sobre el fenómeno en particular, pero sí creo necesario señalar que el periodo en el cual se inscribe este movimiento está marcado por la efervescencia social y política en toda América Latina, y los sueños de una sociedad más justa, democrática y solidaria, parecían estar más cerca. Es por ello que los movimientos sociales se fortalecen y las disciplinas de las ciencias sociales —en particular el trabajo social—, se involucran activamente en las luchas sociales (Illanes, 2016; Hernández & Ruz, 2005, Ruz, 2016). Pero ese involucramiento activo en los espacios sociales populares o movimientos revolucionarios no tiene sentido si no se lee en el contexto de la reflexión y la discusión crítica

de los marcos teóricos que prevalecían en el campo disciplinario y en su práctica concreta. En esa línea hay una profunda reflexión, que busca superar las lógicas positivistas y tecnocráticas que dominaban el discurso y la acción profesional. Esas posibilidades de un Trabajo Social transformador que se planteaban por la trinchera del movimiento de Reconceptualización, también hay que mirarlas a la luz del contexto socio-histórico y político latinoamericano. En Chile, los gobiernos de la Democracia Cristiana, encabezados por Eduardo Frei Montalva (1964–1970), y el gobierno de la Unidad Popular con Salvador Allende Gossens, propiciaron la organización y participación social. Para el primero, con base en la política de “promoción popular”, y el segundo proceso bajo la consigna de “poder popular” (Illanes, 2016). Por lo tanto, el avance y la ruptura teórica y práctica, se construyeron al calor de las luchas sociales y populares estructuradas por el Estado. En ese entonces, la praxis tenía un sentido emancipatorio, que se materializaba en la realidad histórica concreta (Freire, 1996, 2002, 2004, 2006, Lukács, 2013, Marx, 1989 [1857], 2006, Molina, 2012, Sánchez, 1980).

Con el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, se da inicio a una dictadura cívico-militar que dura hasta marzo de 1990. Particularmente durante el periodo de facto, el Trabajo Social sufre un importante retroceso respecto de todo aquello que se había logrado con el movimiento de Reconceptualización (Matus, 2016). Esto se traduce en la reinstalación de formas de intervención asistencialistas y tecnocráticas, que se habían dado por superadas hasta antes del Golpe de Estado. El impacto en el Trabajo Social se da, en términos materiales, con el cierre de gran parte de las carreras, y las gentes profesionales sufren las atrocidades de la dictadura, en términos de violación a sus derechos fundamentales (Alayón, 2005, Hernández & Ruz, 2005). En este sentido, no dejo de reconocer y valorar la valentía de un importante grupo de profesionales, quienes desde los inicios de la dictadura se volcaron a un trabajo en defensa de los Derechos Humanos. Cabe mencionar el trabajo desarrollado en la Vicaría de la Solidaridad y La Corporación

de Promoción y Defensa de los Derechos del Pueblo (Codepu) (Alayón, 2005, Hernández & Ruz, 2005, Ruz, 2016, Sepúlveda, 2016).

En este oscuro periodo se implementará un modelo de sociedad, inspirada en una ideología que trasciende lo meramente económico: el neoliberalismo. La implementación del neoliberalismo en Chile, como ideología hegemónica, tiene una importante expresión en la mercantilización de la educación, lo cual se llevó a cabo con las reformas de principios de la década de los ochenta del siglo pasado, y con ello la expansión desenfrenada de la oferta de programas de Trabajo Social (Rodríguez, 2012, Suárez, 2012, Vidal, 2009). Al comienzo de la década de los ochenta del siglo veinte, la dictadura y los intelectuales orgánicos desplegaban una profunda transformación socio-económica. Una contra-reforma, como la denominó Moulian (1997). El Trabajo Social se verá afectado primero con la eliminación de su calidad universitaria, con los Decretos Ley N° 2.757 de 1979 y N° 3.163 de 1980. Luego, con el Decreto con Fuerza de Ley N° 1 de 1981 y la Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Educación (Loce), que permite una explosión en ofertas académicas de nivel superior. Amparados en la Loce, se crean Institutos Profesionales y universidades privadas, con lo cual se consolida la mercantilización de la educación chilena (Suárez, 2012, Vivero-Arriagada, 2010a, 2016). De esta forma, Trabajo Social se transforma en una de las carreras que tendrá una amplia oferta en las instituciones privadas (universidades e institutos profesionales), siendo una clara evidencia del lucro en la educación (Suárez, 2012). Luego del retorno a la democracia en el año 1990, el modelo neoliberal en lo esencial no se ha modificado, lo cual ha generado el levantamiento un movimiento contra-hegemónico encabezado principalmente por estudiantes secundarios y universitarios (Garcés, 2012). En esto cabe destacar el movimiento de estudiantes secundarios del año 2006, conocido como “la revolución pingüina”, y el movimiento estudiantil de secundarios y universitarios del año 2011 (Garcés, 2012). Al año 2016, las luchas por terminar con este modelo mercantilista de la educación, aún continúa. En el campo disciplinario, la

hegemonía neoliberal no solo se traduce en una explosión de la oferta académica, sino además en la instalación de carreras con equipos académicos, con una asimetría en sus niveles de especialización y formación de post grado (Matus, 2016).

En términos estructurales, el modelo impuesto en la dictadura no ha cambiado en lo substancial. Si bien en el ámbito de la educación se han derogado algunos cuerpos legales como el DFL N° 1, la Loce, y se ha restituido el rango universitario del trabajo social, la lógica de mercado en la educación no se ha superado. Según datos del Ministerio de Educación (2016), al presente año existen 91 instituciones de educación superior que imparten la carrera de Servicio Social o Trabajo Social. Algunas instituciones privadas tienen entre 10 y 14 programas a nivel nacional. Tal es el caso de la Universidad Santo Tomás y la Universidad Tecnológica de Chile-Inacap. Es evidente la sobreoferta de programas académicos, y ello permite que se produzca esta asimetría en la calidad de la formación, tanto entre las mismas instituciones como en relación con las del Cruch (Matus, 2016). Durante el año 2016, en Chile hay un total de 124 programas de Trabajo Social en la modalidad diurna presencial. Esto sin considerar aquellos impartidos en la modalidad de continuidad de estudios, programas especiales o semi-presenciales, con lo cual la cifra aumenta a 304 programas (Ministerio de Educación, 2016).

La Región de la Araucanía, según datos de la Intendencia Regional (2016), cuenta con una población de 869.535 habitantes. La oferta en Trabajo Social, en el año 2016, se distribuye en cuatro universidades. Las universidades Autónoma de Chile y la Universidad Aconcagua, que son privadas, y la Universidad Católica de Temuco y la Universidad de la Frontera, que pertenecen al Cruch –la primera privada con aporte fiscal, y la segunda estatal–. Es decir, habría una universidad que imparte Trabajo Social cada 220 mil personas, aproximadamente. La situación ha cambiado respecto de hace tres años, cuando había dos instituciones más que impartían programas diurnos y vespertinos (Universidad Santo Tomás y Universidad Tecnológica de Chile-Inacap).

En síntesis, la hegemonía neoliberal traspasa la sola mercantilización de la educación (Boron, 2000, 2006). Consecuente con la condición hegemónica, el neoliberalismo se expresa como una concepción holista de la sociedad (Boron, 2006). En el ámbito de las ciencias sociales, el neoliberalismo ha instaurado la barbarie del reduccionismo economicista (Boron, 2006). Es decir, el bloque histórico se constituye como hegemónico, ya sea por coerción o consenso y con ello logra instalar en la sociedad su concepción de mundo (Gramsci, 1981a, 1981b, 1981c, 2005, 2006, 2012).

A la luz de lo anterior, nos preguntamos si los trabajadores y trabajadoras sociales tienen conciencia de las implicancias filosóficas, teóricas y políticas que conlleva el asumir una acción orientada a la emancipación y la transformación de la sociedad, tal cual como se expresa en sus discursos.

Si nos situamos en el contexto socio-político y territorial de la Araucanía, existe un escenario de conflictividad histórica entre el Estado y el pueblo mapuche, lo cual se traduce en una serie de vulneraciones a sus derechos ancestrales (Aylwin 2001, 2003, Bengoa, 1999, 2000). Esta conflictividad se puede sintetizar en las demandas reivindicativas en torno a la propiedad ancestral de la tierra (Aylwin, 2001, 2003, Bengoa 1999, 2000).

En este escenario particular, me parece fundamental que, junto con los discursos de emancipación, transformación o praxis, se genere un protagonismo político-intelectual de trabajadores y trabajadoras sociales. Creo que esto aún no se presenta, salvo casos excepcionales.

Pareciera entonces que los discursos de los profesionales responderían más bien a una concepción de sentido común. En consecuencia, la transformación y la praxis no se traducen en un proyecto socio-ético político que tenga como telos la emancipación. Creo que se refuerza esta idea de no disciplina, de no estar en el mismo nivel de las otras ciencias sociales, porque es más bien una profesión operativa. Al respecto, me preocupa que en los discursos de las profesionales entrevistadas aún se sigue planteando de manera categórica, que el Trabajo Social simplemente se apoya en las

diferentes disciplinas de las ciencias sociales para fundamentar su acción.

2. Antecedentes metodológicos

El proceso investigativo se sustenta en una perspectiva hermenéutica-crítica, que comprende a los sujetos como seres que se construyen históricamente. Es decir, los sujetos son seres histórico-sociales (Gómez-Esteban, 2016, Horkheimer, 2003, Marx, 1989 [1857], Marx, 2006), donde la articulación entre conocimiento y experiencia son los elementos centrales para la interpretación de sus discursos (Gómez-Esteban, 2016, Ricouer, 2008, Silva, 2005). La unidad teoría y práctica por lo tanto es la síntesis de la situación histórico-social, que permite la comprensión de la totalidad (Freire, 1996, 2002, 2004, 2006, Gramsci, 2006, 2012, Lukács, 2013).

Mi análisis articula los referentes teóricos marxistas –principalmente los aportes de Gramsci– con el discurso de profesionales trabajadoras sociales en torno a la disciplina; entre ellos algunos ámbitos específicos sobre los cuales se les pide hablar. En tal sentido, siguiendo a Van Dijk (1989), elaboro macro-temas de análisis, de los cuales en este artículo abordaré los siguientes: a) Concepto de trabajo social, y, b) relación teoría/práctica y producción de conocimientos.

El desarrollo metodológico de este trabajo se basó en dos momentos: 1) la revisión y reflexión crítica de antecedentes históricos de la profesión, centrado en el análisis de los contextos socio-históricos en el desarrollo del Trabajo Social, desde su nacimiento hasta nuestros tiempos, y 2) su posterior contraste empírico con la recogida de diversos discursos de profesionales. La unidad de análisis son los discursos de las profesionales que trabajan en programas sociales de carácter público, específicamente de la región de la Araucanía, Chile. Ello me permitió visibilizar las contradicciones y las tensiones vinculadas al proceso de construcción histórica de la disciplina, a partir de lo cual doy paso a un análisis en torno al ejercicio profesional, poniendo énfasis en las subjetividades como proceso cognitivo y colectivo de socialización

(Baeza, 2000, 2008, Gómez-Esteban, 2016, Ricouer, 2008, Schütz, 2003, 2008).

La selección de los sujetos de estudio se dio a partir de criterios de inclusión, sobre la base de una muestra teórica. Incluyo en este estudio trabajadores y trabajadoras sociales que se desempeñan profesionalmente y que actualmente se encuentran supervisando algún proceso de práctica de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Católica de Temuco. Esto, por lo tanto, implica que han asumido un rol de co-formadores. Apliqué una entrevista semi-estructurada, y a partir de ello construí una matriz de análisis para ordenar el contenido del texto discursivo en microestructuras, las cuales, en palabras de Van Dijk, corresponden a “una representación abstracta de la estructura global del significado del texto” (Van Dijk, 1989, p. 55). Luego se aplica lo que el autor define como macro reglas, que son: a) omitir, b) seleccionar, c) generalizar y, d) construir o integrar, las cuales son una forma de “construcción formal de la deducción de un tema (...)” (Van Dijk, 1989, p. 58). Esto me permitió un ordenamiento del discurso para su posterior descripción y análisis interpretativo.

El total de entrevistas realizadas se generó principalmente por la disposición a dar entrevista por parte de las profesionales. La dificultad de acceder a más entrevistas, se atribuyó principalmente a falta de tiempo de las profesionales para una entrevista de una duración promedio de sesenta minutos.

3. El Trabajo Social y su desarrollo en América Latina

En la edad media, la estratificación social y política se consolida con el surgimiento de clases sociales (Marx, 1989 [1857], Montaña, 1998, 1999, 2004, Netto, 1992, Vivero-Arriagada, 2012, 2016). Según Marx (2006), el obrero en una sociedad capitalista es reducido a la condición de mercancía, y a su vez se encuentra sumido en una posición de vertiginosa desventaja respecto a los dueños de los medios de producción. La necesidad de una respuesta del Estado frente a la cuestión social, es abordada por medio de políticas sociales (Ander-Egg, 2011, Alayón, 2005, Carballeda,

2006, Montaña, 2007); vinculándose así la disciplina a la expansión y solidificación de las políticas sociales, convirtiéndose en un instrumento de intervención estatal, funcional al proyecto hegemónico del capital (Iamamoto, 1992, Vivero-Arriagada, 2010a, 2010b, 2012).

Así como su nacimiento en Europa, la profesionalización y consolidación del Trabajo Social como profesión moderna surge en América Latina, en el contexto de la cuestión social. Cabe mencionar que la cuestión social latinoamericana se ha ido entretejiendo, en su desarrollo, entre los derechos humanos y sociales, en conjunto con las acciones funcionalistas subsidiarias del Trabajo Social (Castell, 1997). Durante su desarrollo, los estados latinoamericanos se vieron (y se ven) enfrentados a una cuestión social que está ordenada y organizada para resguardar y facilitar la acumulación del capital, y para mantener el *status quo* de la sociedad, donde profesiones como el Trabajo Social cumplen un rol funcional y operacional (Aguayo, 2007, Iamamoto, 1992).

En este apartado, ordené el desarrollo de la profesión en Chile en cuatro hechos sociales relevantes, respecto a los cuales se considera que han marcado el ser-quehacer disciplinario:

a) Fundación de la primera Escuela de Trabajo Social en Chile en 1925: este contexto socio-histórico está marcado por las demandas de las clases obreras y por el dictamen de la Constitución Política de 1925. La primera escuela de Trabajo Social en Chile y Latinoamérica, se funda en Santiago en el año 1925 bajo el nombre “Dr. Alejandro del Río”, concebida en un principio como una profesión paramédica, más bien relacionada con la salud, de influencia europea y norteamericana y con una formación de corte benéfico asistencial (Aylwin & Solar, 2002, Duarte, 2013, Iamamoto, 1992, Montaña, 2004). La profesión se desarrolla con un marcado carácter asistencialista, operacionalizando las políticas sociales creadas por el Estado, siendo un instrumento de éste y respondiendo de tal modo a las estructuras impuestas por la clase hegemónica (Aguayo, 2007, Duarte, 2013, Iamamoto, 1992, Illanes, 2006, Vivero-Arriagada, 2010a, 2010b, Vivero-Arriagada, 2012).

b) Reconceptualización en Latinoamérica y Chile: durante los años sesenta, Latinoamérica se encontraba bajo un clima de efervescencia social y política. Durante este periodo, el Trabajo Social empieza a re-pensar en su acción profesional. Se levanta una crítica a los cimientos del Trabajo Social, al carácter individualista, conservador, y a la posición de neutralidad política que había asumido la profesión hasta ese momento (Aguayo, 2007, Alayón, Barreix & Cassineri, 1971, Aylwin & Solar, 2002, Quiroz, 1998). A esto se le ha denominado proceso de Reconceptualización, que se caracteriza entre otras cosas por ser un movimiento ideológico, teórico y metodológico. En el caso de Chile, esta discusión perdura hasta la llegada del Golpe Militar, en donde el rol revolucionario que emerge en este proceso de cambio de la disciplina es radicalmente anulado, y las escuelas que imparten la profesión son cerradas (Alayón et al., 1971, Alayón, 2005, Quiroz, 1998).

c) Trabajo Social durante la Dictadura cívico-militar: con el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, se cierran varias escuelas de Trabajo Social, y se imponen estrictas y conservadoras modificaciones curriculares a las escuelas que no fueron cerradas (Alayón, 2005, Quiroz, 1998). La implementación del modelo neoliberal se verá expresada significativamente en las reformas de las políticas sociales y de los servicios estatales. Paralelo a esto, se desarrolla una práctica disciplinaria al margen de la institucionalidad pública-estatal, orientada a la defensa de los derechos humanos. Este nuevo campo de acción permitió mantener o retomar la reflexión crítica iniciada en la Reconceptualización, y los valores de la tradición profesional (Alayón, 2005, Ander-Egg, 2011, Carballeda, 2006, Quiroz, 1998). Cabe agregar, además, que durante este periodo hubo una restructuración a la educación superior. La nueva ley de Educación Superior (DFL, N° 1/1980) va a permitir la privatización de la profesión, abriéndose la carrera en institutos técnicos y profesionales.

d) El retorno a la democracia y su influencia en el Trabajo Social: en 1990, Chile retorna a la democracia y con esto se producen

nuevos cambios que afectan el desarrollo del Trabajo Social. Los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, en materia social, abordan principalmente dos temas: por un lado, se busca la superación de la pobreza, y por otra parte el desarrollo económico con justicia social (French-Davis, 2001, Moulian, 1997, Vivero-Arriagada, 2016). Con el retorno a la democracia se produce nuevamente un cambio en las mallas curriculares. A través de estos cambios se busca incluir la experiencia vivida en materia de defensa de los derechos humanos y el fortalecimiento de las organizaciones sociales. Sin embargo, también, docentes formadas en la dictadura imparten clases en muchas instituciones formadoras de trabajadores y trabajadoras sociales, y mantienen una concepción y orientación clásica de la profesión. El Trabajo Social chileno se ve igualmente influido por el retorno de profesionales que habían sido exiliados, quienes traen consigo nuevas técnicas y metodologías. Con el modelo neoliberal instaurado por la dictadura cívico-militar, los problemas sociales adquirieron una mayor complejidad, las desigualdades sociales se acrecentaron. En los sucesivos gobiernos de centro izquierda (1990 a 2010, y actualmente la Nueva Mayoría de 2014 a la fecha) y de derecha (Sebastián Piñera Echeñique, 2010-2014), se han implementado una serie de políticas sociales que, si bien apuntan a resolver problemas puntuales, en el fondo contribuyen a la mantención del modelo impuesto en la dictadura.

Como se puede observar, en lo que ha sido el último cuarto de siglo el Trabajo Social no ha logrado asumir un rol activo o catalizador de las demandas de las clases oprimidas. Más bien, en términos disciplinarios, la profesión se ha “desarrollado frecuentemente con la incorporación acrítica de los más variados modismos intelectuales; la adquisición de otro *dernier cri* podría merecer apenas otra sonrisa escéptica” (Netto, 2012, p. 21). Con ello, creo que no solo se instrumentaliza su acción profesional concreta, sino que se instrumentaliza su servicio en pos de los intereses de la clase dominante.

4. Entre el sentido común y la filosofía de la praxis

Cabe recordar que el concepto de hegemonía planteado por Antonio Gramsci, tiene que ver con la capacidad del bloque histórico para constituirse en clase dirigente (Gramsci, 1981a, 1981b, 1981c, 2005, 2012). En tal sentido, la hegemonía se logra en virtud de la capacidad de dirección y control que tendría la sociedad civil respecto de la sociedad política, la cual le permitiría asumir el control del Estado (Gramsci, 1981a, 1981b, 1981c, 2005, 2012). Por lo tanto, para que las clases subalternas logren hacerse a tal hegemonía, deben lograr consolidar un campo ideológico que les permita una reforma intelectual y moral, y adaptar nuevos conocimientos y nuevos métodos, es decir, una nueva filosofía que sustente una nueva sociedad. El poder está dado por la hegemonía cultural que logran las clases dominantes por medio del control del sistema educativo, las instituciones religiosas y los medios de comunicación de masas (Gramsci, 1981a, 1981b, 1981c, 2012). Alrededor del problema de la hegemonía, Gramsci tejió un conjunto de reflexiones que desembocaron en una novedosa teorización, referidas al rol del intelectual orgánico en la producción y reproducción de la cultura.

En el tomo I de los Cuadernos de la Cárcel, Gramsci hace el análisis de la conformación del bloque histórico a partir de lo que es la difusión de la cultura de las clases dirigentes, en donde la educación juega un rol fundamental. En tal sentido, visibiliza y cuestiona la relación existente entre profesorado y estudiantado en las universidades, sobre lo cual dice que

(...) el profesor enseña desde la cátedra a la mesa de su auditorio, expone su lección y se va (...) para la masa de los estudiantes los cursos no son más que una serie de conferencias escuchadas con mayor o menor atención (1981a, p. 79).

La filosofía espontánea y el sentido común son para Gramsci núcleos configurativos de la cultura popular; por ello constituyen elementos centrales para comprender el proceso de construcción de hegemonía, como también de la construcción de contra-hegemonía. La

superación de la filosofía espontánea y el sentido común, son momentos configurativos de la lucha contra-hegemonía. Así entonces, si en el discurso de los sujetos profesionales del trabajo social, aún opera el sentido común como cemento articulador de su acción, estimamos que con ello se está contribuyendo a la mantención de las formas de dominación de la clase fundamental. Lo que se presenta en el lenguaje cotidiano de los profesionales es una especie de fantasía discursiva. Esto, porque se usan con frecuencia los conceptos de praxis y transformación, y no necesariamente surgen del análisis de la totalidad histórica, y por lo mismo no develan la contradicción generada por el modo de producción y las relaciones sociales históricas. Más bien, su uso no es sino un espejismo propio de la ideología dominante, como recurso propagandístico y propio de la mercantilización de las relaciones sociales (Boron, 2006).

Por ello, si el trabajo social se plantea como horizonte teleológico de la emancipación de las clases subalternas, su acción debería estar orientada en un proceso dialéctico de educación y acción sociopolítica. Dicha acción debe sustentarse en una articulación teoría/práctica, y por lo mismo el discurso sobre el ser y el quehacer profesional nos permite vislumbrar hasta qué punto se expresa dicha dialéctica. Veamos entonces el discurso de las profesionales, sobre algunos ejes temáticos categoriales analizados.

4.1. Concepto de trabajo social

Considero que un profesional con formación universitaria debería tener los elementos fundamentales para elaborar una idea coherentemente articulada de lo que es el Trabajo Social, en cuanto a su dialéctica del ser y del quehacer (Ander-Egg, 2011). Bajo esta premisa se les pide a las profesionales entrevistadas que elaboren una conceptualización de Trabajo Social. De los relatos tomo algunos párrafos, que a mi juicio son significativos.

“bueno, es bastante ambigua la noción que tenemos de trabajo social, porque en la práctica, la disciplina abarca muchas áreas: área asistencial, área de

promoción, área de prevención (...) También en los trabajos mismos tenemos que dedicarnos a funciones que la teoría no nos enseña y eso es complejo, porque la definición de trabajo social para mí y en el contexto donde estoy es bastante diversa” (Entrevistada 1).

“creo que es una disciplina que trabaja directamente con hacer un cambio social, como el rol del trabajo social es ser agente de cambio desde el ámbito de disfuncionalidad (...) es una disciplina que trabaja netamente con superar la situación deficiente de un grupo de personas de una comunidad” (Entrevistada 2).

Lo primero que llama la atención en las respuestas, es que no se logra elaborar un concepto claro. Se plantea más bien lo que se hace, las dificultades que se viven en lo cotidiano e incluso se plantea implícitamente una dicotomía teoría/práctica. Se puede reconocer que la disciplina tiene una importante relación con la práctica cotidiana. En el sentido gramsciano, en los discursos se aprecia una clara conciencia de la realidad, lo que realmente debería posibilitar la unidad de la teoría con la práctica (Gramsci, 1981a, 1981b, 1981c, 2006, Lukács, 2013). Sin embargo, no se aprecia con la misma claridad de qué forma debería darse dicha unidad. Los discursos dan cuenta de una separación teoría/práctica, y por lo tanto el concepto de Trabajo Social varía según el contexto práctico-institucional. No se logra una idea de la disciplina que parta de la totalidad histórica en la cual se sitúa, sino de particularidades y de experiencias concretas. También se plantea la idea más bien romántica de ser un agente de cambio, pero sin dar cuenta con claridad –la unidad dialéctica– de las condiciones materiales y subjetivas que permitan contribuir a un cambio orientado a la emancipación (Freire, 2002, 2004, 2006, Sánchez, 1980). Es decir, lo que se plantea en las citas más bien está anclado desde una idea mesiánica de la profesión (Iamamoto, 1992).

Pareciera entonces que las respuestas representan más bien el sentido común que una categoría conceptual, por lo que sería conveniente ver lo que nos dice Gramsci al respecto:

El sentido común no es una concepción única, idéntica en el tiempo y en el espacio: es el “folklore” de la filosofía y, al igual que esta, se presenta en innumerables formas. Su rasgo fundamental y más característico es el de ser (...) disgregada, incoherente, inconsecuente, conforme a la posición social y cultural de las multitudes de las que constituye la filosofía. Cuando se elabora en la historia un grupo social homogéneo, se elabora también, contra el sentido común, una filosofía homogénea, es decir, coherente y sistemática (Gramsci, 2005, p. 5).

El sentido común es un concepto contradictorio, complejo, que emerge como producción histórica. Es el resultado del amalgamamiento de la filosofía de la clase dominante reproducida por los intelectuales orgánicos y expresados en la parte inferior de la pirámide, folklorizada en el sentido común (Gramsci, 1981a, 1981b, 1981c, 2006, 2012). El lenguaje de sentido común no logra establecer los nexos causales de su realidad histórica material y subjetiva. Más bien, su articulación discursiva es disgregada, poco coherente y varía conforme a la posición social y cultural de los actores.

“Creo que es una disciplina que trabaja directamente con hacer un cambio social, como el rol del trabajo social es ser agente de cambio desde el ámbito de disfuncionalidad (...) es una disciplina que trabaja netamente con superar la situación deficiente de un grupo de personas de una comunidad” (Entrevistada 2).

“Yo creo que la historia del trabajo social ha ido cambiando, pero si yo pudiera (...) lo que el trabajo social es hoy día yo creo que es una acción política, también ética respecto al quehacer (...) bueno, tiene que ver mucho con cada una de las áreas en las que uno se desarrolla. Generalmente establecemos un vínculo de ayuda con el otro” (Entrevistada 3).

“Yo creo que el Trabajo Social ha pasado por diferentes fases para poder tomar el nombre que hoy en día tiene (...) Pasamos una fase desde hablar de lo que es más filantrópico, del amor al prójimo,

desde la caridad, hasta después hablar de un trabajo social que es más netamente asistencial, desde la caridad, desde la ayuda a los enfermos; bueno, yo creo que Trabajo Social es una modalidad operativa, es una modalidad operativa para generar transformación y procesos de cambio, una modalidad operativa que a nosotros nos permite utilizar distintos procedimientos y estrategias desde las distintas áreas disciplinarias” (entrevistada 4).

Las tres respuestas se argumentan según la experiencia práctica, y de acuerdo con esto se incorporan ciertos conceptos para construir un discurso sobre el Trabajo Social. Y al mismo tiempo, se muestra cierta inseguridad en lo que se plantea. Un discurso que parte de la duda, de la indefinición conceptual. El *yo creo* implica un lugar no claro desde el cual se está haciendo referencia al concepto de trabajo social. La práctica cotidiana nutre la idea conceptual, lo cual no es en sí mismo negativo, porque “lo cotidiano no se despegas de lo histórico, más bien, es uno de sus niveles constitutivos: el nivel en que la reproducción social se realiza en la reproducción de los individuos como tales” (Netto, 2012, p. 23). Sin embargo, cuando el discurso de lo cotidiano no supera el sentido común, más aún en el caso del trabajo social, se cae en el riesgo de transformarse en cómplices pasivos de la reproducción de las diversas formas de dominación. Incluso, se podría estar operando inconscientemente como intelectuales orgánicos en beneficio de la clase dominante (Gramsci, 2005, 1981a, 2012, Iamamoto, 1992, Vivero-Arriagada, 2012, 2013, 2016).

El surgimiento del Trabajo Social responde a un momento histórico particular, que es la modernidad capitalista, puntualmente en la cuestión social (Aguayo, 2007, Guerra, 2015, Netto, 1992, 2012, Marx, 1989 [1857], 2006, Montaña, 1998, 1999, 2004). Las personas profesionales desarrollan una serie de acciones que pueden ser muy diversas y diferentes, dependiendo del contexto histórico y del marco institucional en el cual se desempeñan. Sin perjuicio de ello, hay un cierto *ethos* que da cuenta de su rol histórico y que va configurando un rol que le da una cierta identidad a la

disciplina, y la ubica en una cierta categoría en la división social del trabajo (Castell, 1997, Iamamoto, 1992, Lukács 2013, Netto, 1992, Marx 1989 [1857], 2006, Montaña 1998, 1999, 2004).

En congruencia con lo anterior, el conocimiento de la vida cotidiana, de los hechos producidos en la práctica concreta, “(...) no es posible como conocimiento de la realidad más que en ese contexto que articula los hechos individuales de la vida social en una *totalidad* como momentos del desarrollo social” (Lukács, 2013, p. 99). Esa experiencia no puede entenderse en sí misma como determinante para definir lo que es el trabajo social. Es a partir de su articulación con la totalidad histórica que la experiencia cotidiana, nos permite reconocer el trabajo social y sus determinaciones en tanto producción de la historia.

Lo que hace o deja de hacer el individuo profesional en un determinado campo de acción o en un determinado momento histórico, está condicionado por la realidad material y simbólica. La experiencia de los trabajadores y trabajadoras sociales, se manifiesta de la siguiente forma, sin profundizar en la razones de ese quehacer:

“Porque antes nosotros teníamos un rol más de implementador de políticas públicas, ahora también estamos en el ámbito de la gestión de la toma de decisiones; el trabajador social antes era netamente el que trabajaba con las personas, ahora lo tenemos en otro nivel, en la toma de decisiones de políticas públicas, más que operacionalizar” (Entrevistada 2).

“En el servicio público, el trabajo social es bastante asistencial: aunque uno no lo quiere y aunque uno llegue con otro enfoque u otra mirada de trabajo, en el servicio público se tiene que hacer” (Entrevistada 1).

“(...) nos hemos puesto al servicio de lo que es la política pública de nuestra profesión sin generar reflexiones de los efectos que esta tiene en las personas las cuales trabajamos que efectivamente hoy día conocemos más de los pobres porque

en realidad son aquellos que nos tienen más confianza” (Entrevistada 3).

“(…) pero de alguna u otra manera nosotros empezamos a empoderarnos más del rol nuestro desde ser agentes de cambio, desde transformar la vida de las personas, porque no todos tenemos la oportunidad; yo creo que esta maravillosa opción de haber tomado de cambiar la vida de las personas (Entrevistada 4).

Los discursos se sustentan en un saber práctico y en una idea romántica de lo que es el trabajo social; un deber ser idealista que no siempre se corresponde con la realidad material. La práctica concreta no siempre se aborda en confrontación con esa realidad material, por lo cual lo que se hace no es más que cumplir con lineamientos institucional e ideológicamente determinados.

4.2. Relación teoría/práctica y producción de conocimientos

El Trabajo Social es quizás una de las disciplinas de las ciencias sociales que más se ve tensionada por la confrontación teoría/práctica y la necesidad de producción de conocimientos (Ander-Egg, 2011, Molina, 2012). Su condición de disciplina vinculada fuertemente con la práctica, se ha traducido en una permanente dificultad para ser reconocida científicamente (Ander-Egg, 2011). En los espacios de discusión en el campo político-técnico e intelectual, e incluso de difusión en los medios de comunicación de masas, las personas invitadas a dar sus opiniones son de otras áreas de las ciencias sociales y de humanidades.

Las ciencias sociales de corte positivista, representan uno de los obstáculos que es necesario confrontar y superar. La hegemonía del saber científico positivista en la profesión, está mucho más presente de lo deseado y es, por lo tanto, lo que lleva a dualizar la realidad. Hay un discurso aprendido que se repite como un decálogo, en donde se afirma la importancia de la relación teoría/práctica. Pero al parecer, en la acción concreta (muchas veces condicionada o forzada por las estructuras institucionales) no se logra una síntesis dialéctica entre teoría/práctica, y más bien transitan por caminos

separados. Y no solo eso, sino que se valoriza la práctica por sobre la teoría. En palabras de Netto, se daría una cierta hegemonía “(…) de la romántica e inepta apología del “saber práctico” de sectores de la población, grosero sesgo que permea ciertas formulaciones que tienen libre circulación entre asistentes sociales (y no sólo entre ellos)” (Netto, 2012, p. 27).

Esta relación teoría/práctica se plantea en los discursos post Reconceptualización, casi como una condición *sine qua non* del quehacer profesional. Pero hay que tener cuidado en ello, por cuanto “el modo de escribir de muchas gentes del pueblo: está calcado sobre un cierto número de frases hechas” (Gramsci, 1981b, p. 241). Por lo mismo, e no siempre es posible constatar esto en la práctica cotidiana. Por el contrario, los discursos dan cuenta de la sobrevaloración de la práctica. Veamos algunos relatos:

“Y las investigaciones también son muy académicas, los profes hacen o los investigadores se encierran dentro de su mundo, salen a terreno, investigan, lo guarda y ahí queda o lo comparten dentro de sus mismos compañeros intelectuales, pero las investigaciones nunca bajan a terreno (...) tiene que ser un lenguaje mucho más coloquial y que el trabajador social académico baje a las bases porque al final no va a avanzar” (Entrevistada 1). “Que esté bajo una teoría, le da cuerpo y sentido a lo que uno hace, que no se usa el sentido común y eso para mí es súper importante... sostengo que el trabajo social debe sostenerse bajo una metodología y una teoría, no puede hacerse desde el sentido común, sino pasaríamos a ser un simple promotor de acción en beneficio de superar situaciones diferentes” (Entrevistada 2).

“(…) nosotros somos profesionales que requerimos de toda la metodología, porque como las realidades son distintas, nosotros tenemos que ir adecuando las metodologías y no tenemos que tener miedo a teorías que no son tan usadas” (Entrevistada 2).

“El tema de que como tener una formación teórica me ha permitido poder explicarme

los fenómenos o no fenómenos sino que algunas problemáticas (...) La relevancia teórico-práctico no sé en qué momento se pudiera separar, al menos desde la acción de mí *no puedo*. No se separa, porque son las dos vinculadas. Porque siempre nuestras respuestas tienen que tener una vinculación teórica” (entrevistada 3).

“Necesitamos conocer la realidad para decir yo la viví, yo soy trabajador social, pero necesito el terreno, necesito estar en la calle, necesito subir los cerros, necesito ir al campo a trabajar con los niños que lo necesitan, necesito hacer trabajo voluntario (...) Tengo un montón de modelos y enfoques en la cabeza y lo utilizo de acuerdo al sujeto. El sujeto te da las miradas, veo si ahí se utiliza lo sistémico, lo ecológico, lo de cambio, lo motivacional, desde qué enfoque levanto habilidades y capacidades activas. Pero lo primero es el sujeto” (entrevistada 4).

En los relatos se aprecia esa valoración de la teoría, como un instrumento que se usa para realizar de mejor manera la intervención en la realidad. En el mejor de los casos, se entiende la teoría como la posibilidad de conocer y de explicar la realidad. Respeto de esto, me parece interesante lo que plantea Netto, sintetizado en lo siguiente:

(...) hay que resaltar que no se legitima el análisis de la vida cotidiana sino cuando superan los límites del pensamiento cotidiano, en el interior del cual los procedimientos analógicos, las tendencias antropomórficas y el materialismo espontáneo y pragmático se entrecruzan para plasmar representaciones puramente instrumentales de interacción del individuo con el mundo (natural y social) (Netto, 2012, p. 27).

Al leer a Netto (2012), en los discursos de las profesionales entrevistadas, entiendo que no resulta fácil la superación del pensamiento cotidiano, del sentido común al que se refiere Gramsci. Y esto es peligroso, por cuanto no solo ponen límites a la disciplina del trabajo social en el campo de disputa epistémico político al interior de las ciencias sociales, sino que en el contexto societal ubica el trabajo social en

una relación de dependencia y subalteridad respecto de las otras ciencias sociales, como una disciplina que no supera el quehacer práctico, que no es capaz de pensar la totalidad social-histórica.

El sentido común, en la perspectiva gramsciana, es una concepción de mundo mecánicamente impuesta por “uno de los muchos grupos sociales en los que todos están automáticamente involucrados desde el momento de su entrada en el mundo consciente” (Gramsci, 1981c, p. 323). De tal manera, la influencia que tiene la ideología dominante es visible no solo en el contenido del sentido común, sino en la no superación de éste. Más concretamente el intelectual italiano dice lo siguiente:

El “sentido común” es el folklore de la filosofía, y está siempre a la mitad del camino entre el folklore propiamente hablando y la filosofía, la ciencia y la economía de los especialistas. El sentido común crea el folklore del futuro; es decir, como una fase relativamente rígida del conocimiento popular en un lugar y tiempo dado (Gramsci, 1981c, p. 326).

En la línea gramsciana, las limitantes del Trabajo Social podrían estar condicionadas por diversos aspectos. Por ejemplo, por su práctica concreta no siempre sustentada de manera consciente desde un marco teórico que explique la realidad sobre la cual desarrolla su acción, sin una clara conciencia teórica de su acción-conocer el mundo. Incluso, su conciencia teórica puede estar históricamente dominada por la filosofía de las clases dominantes, expresadas en el campo institucional. En otros casos, su conciencia y discursos teóricos podrían estar en contraste con su acción concreta. Lo dicho antes se puede reconocer en algunas de las entrevistadas:

“(...) la teoría siempre enmarca una forma o te señala estrategias para poder tomar acciones con las personas con las que uno trabaja (...) la verdad es que no leemos muchos, hace rato ya que no leemos (...)” (entrevistada 1).

“(...) cuando se quiere de alguna forma sistematizar ese proceso, el escenario en el que tú estás inserto no te lo permite, no

te permite esa reflexión, porque a nadie le interesa esa reflexión en las políticas públicas” (entrevistada 2).

“Lo que uno hace cuando lee nuevas estrategias metodológicas, nuevos modelos, nuevas teorías, va a ver de qué manera esto te sirve o no para poder plasmar lo que tú estás viviendo en esta realidad o que está viviendo esta familia” (entrevistada 3).

En relación con lo que se manifiesta en estos discursos, me parece muy relevante poner como punto de reflexión lo que plantea Lukács (2013), en esta necesidad de hacer consciente la realidad material y su unidad con la teoría y la práctica. Al respecto, este pensador húngaro señala lo siguiente:

Esta relación de la conciencia con la realidad es lo que realmente posibilita una unidad de la teoría con la práctica. Sólo si el paso a conciencia significa el *paso decisivo* que el proceso histórico tiene que dar hacia su propio objetivo, compuesto de voluntades humanas, pero no dependiente de humano arbitrio, no invención del espíritu humano (...) (Lukács, 2013, p. 91).

Lukács no solo valora la necesidad de hacer consciente la realidad, sino que esto permite que en ella se plasme la unidad teoría/práctica, como síntesis de voluntades humanas. De esta manera, en los discursos de los individuos profesionales se observa esta pugna, esta tensión, esta indefinición de tener clara conciencia de la realidad material histórica. Si bien es cierto se observa la necesidad de hacer consciente el marco teórico que explica o permite una comprensión de la realidad, en el discurso sigue apareciendo una dicotomía entre teoría y práctica. Asimismo, cobra presencia en el discurso la instrumentalización de la teoría y el método como el recurso más concreto de ello. Un instrumentalismo metodológico que peligrosamente hegemoniza la acción profesional, que se manifiesta de manera acrítica en el campo institucional, por cuanto responde a la necesidad de “aplicación de la metodología como *modus faciendi* de la acción” (Guerra 2015, p. 26). Respecto de esta metodologización del quehacer profesional, también me parece

pertinente tener en consideración lo siguiente:

El método no es un componente alienable de la teoría. No se forja independientemente del objeto que se investiga —es una relación necesaria por la cual el sujeto que investiga puede reproducir intelectualmente el proceso del objeto investigado, para capturar el movimiento constitutivo del ser social— y la reproducción intelectual de éste configura la base de la teoría misma (Netto, 2012, p. 30).

En los discursos de los individuos profesionales mencionados más arriba, también es explícito cómo el campo institucional limita, no solo la posibilidad de reflexión crítica, sino también la posibilidad de construcción de conocimientos que tanto se repite como una necesidad o como una debilidad del Trabajo Social. Esto también da cuenta de los rasgos autoritarios de los campos institucionales, que aún reproducen las dinámicas propias de lo que fue el periodo de dictadura cívico-militar en Chile. La superación de esto obliga a la disciplina a tomar una posición ético-política respecto de estas prácticas institucionales, que son reproducidas también por profesionales del trabajo social. Para ello, tanto el Colegio de Trabajadores y Trabajadoras Sociales como las unidades académicas, deben asumir un rol político más activo al respecto.

5. Reflexiones finales: praxis y transformación

Los discursos que elaboran sobre el trabajo social, parecieran más bien estar anclados en un relato de sentido común: adaptaciones discursivas acríticamente elaboradas, sin conciencia teórica ni problematización con la realidad histórica material y simbólica. Llama la atención que en los relatos sobre el Trabajo Social, no se logre articular una reflexión histórica de lo que ha sido casi un siglo de existencia de la disciplina en Latinoamérica, y de todo lo que ello implica en cuanto a procesos que han determinado su ser.

La permeabilización de la ideología neoliberal en la disciplina se manifiesta en el lenguaje. En tal sentido, el lenguaje “vende”

una idea de lo que es la profesión, sin que ello necesariamente signifique una comprensión histórica crítica de la misma. Por lo tanto, el uso de conceptos que, si bien provienen de las perspectivas críticas, podría ser un recurso discursivo retórico y no necesariamente dar cuenta de una conciencia teórica crítica.

A la luz de las tensiones histórico-políticas que han impregnado la disciplina, hoy tendríamos a lo menos tres matrices que coexisten en la formación y en la práctica cotidiana: 1) El Trabajo Social Crítico, el cual lo entenderemos como una acción profesional que está conscientemente orientada a la transformación de la realidad, y se asume como una práctica ética y política. Su horizonte está marcado por la senda de la construcción de una sociedad más justa, igualitaria, solidaria y con pleno respeto a los Derechos Humanos; 2) el Trabajo Social Conservador, cuya tradición se encuentra fuertemente influenciada por la concepción religiosa y moralista, además de un estereotipo de mujer-madre. En tal sentido, la perspectiva conservadora tiende a reproducir este rol educador y moralizador, con una práctica técnico-científica y burocrática; y 3) el Trabajo Social Neo-conservador, que se caracteriza por un eclecticismo discursivo-argumentativo, que mezcla conceptos provenientes de las vertientes marxistas; conceptos propios del debate de la Reconceptualización con aquellos de inspiración funcionalistas. Se distancia del conservadurismo porque, si bien la perspectiva conservadora se apoyaría en lo técnico para justificar su rigidez y rechazo a la crítica, la perspectiva neo-conservadora está más abierta a la incorporación de diversas posibilidades de cambios usando diferentes estrategias metodológicas, incluso justificándolas con conceptos críticos, pero sin permitir la crítica como horizonte de transformación. Los cambios propuestos, se enmarcan en los límites definidos por los marcos institucionales que en última instancia responden a los intereses de las clases dominantes.

Estimo, por lo tanto, que la praxis del Trabajo Social, si se plantea en un sentido crítico y transformador, no puede quedarse anclada en la filosofía del sentido común. Mirando nuestra historia y nuestro presente, considero necesario

volver a plantear algunas preguntas que se formularon en otros momentos, principalmente las generadas en las décadas de los 60 e inicios de los 70. Sin duda, aquellas discusiones hay que reformularlas en virtud de los aprendizajes y experiencias políticas luego de casi un siglo de trayectoria en Latinoamérica y un poco más de medio siglo de la Reconceptualización del Trabajo Social. Hay que confrontar las nuevas y las antiguas categorías de comprensión y explicación de la realidad, de tal forma que ello nos permita esa necesaria dialéctica histórica que contribuya a fortalecer nuestro ethos disciplinario, y desplegar así la acción profesional, teniendo como horizonte la emancipación política y humana.

Lista de referencias

- Aguayo, C. (2007). *Las profesiones modernas: Dilemas del conocimiento y el poder. Un análisis para y desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- Alayón, N. (ed.) (2005). *Trabajo Social Latinoamericano. A 40 años de la Reconceptualización*. Buenos Aires: Espacio.
- Alayón, N., Barreix J. & Cassineri, E. (1971). *ABC del Trabajo Social Latinoamericano*. Buenos Aires: Ecro.
- Ander-Egg, E. (2011). *Desafíos y encrucijadas del Trabajo Social. Al comienzo de la segunda década del siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Movimiento Sur.
- Aylwin, J. (2001). Los conflictos en el territorio mapuche: Antecedentes y perspectivas. En José Aylwin (ed.) *Políticas Públicas y Pueblo Mapuche*, (pp. 25–55). Temuco: Instituto de Estudios Indígenas.
- Aylwin, J. (2003). *Los derechos de los pueblos indígenas en Chile*. Santiago de Chile: Lom.
- Aylwin, N. & Solar, M. (2002). *Trabajo Social y Familiar*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril.

- Baeza, M. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de sociología profunda*. Santiago de Chile: Ril.
- Bengoa, J. (1999). *Historia de un conflicto: El Estado y los mapuches en el siglo XX*. Santiago de Chile: Planeta, Ariel.
- Bengoa, J. (2000). *Historia del pueblo mapuche (Siglo XIX y XX)*. Santiago de Chile: Lom.
- Boron, A. (2000). *Tras el Búho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Boron, A. (2006). Las ciencias sociales en la era neoliberal: Entre la academia y el pensamiento crítico. *Tareas*, (122), pp. 3–15. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/panama/cela/tareas/tar122/03boron.pdf>
- Carballeda, A. (2006). *El Trabajo Social desde una mirada histórica centrada en la intervención. Del orden de los cuerpos a los estallidos de la sociedad*. Buenos Aires: Espacio.
- Castell, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Duarte, C. (2013). “Procesos de construcción del trabajo social en Chile. De historia, feminización, feminismos y ciencias”. *Revista Eleuthera*, (8), pp. 253–270.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- French–Davis, R. (2001). *Entre neoliberalismo y crecimiento con equidad. Tres décadas de políticas económicas en Chile*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Garcés, M. (2012). *El despertar de la sociedad. Los movimientos sociales de América Latina y Chile*. Santiago de Chile: Lom.
- Gómez–Esteban, J. H. (2016). El acontecimiento como categoría metodológica de investigación social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 133–144. Doi: 10.11600/1692715x.1418110815.
- Gramsci, A. (1981a). *Cuadernos de la cárcel*, (Tomo I). México, D. F.: Era S. A.
- Gramsci, A. (1981b). *Cuadernos de la cárcel*, (Tomo II). México, D. F.: Era S. A.
- Gramsci, A. (1981c). *Cuadernos de la cárcel*, (Tomo III). México, D. F.: Era S. A.
- Gramsci, A. (2005). *Cartas desde la Cárcel*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, A. (2006). *Política y sociedad*. Santiago de Chile: Centro Gráfico Limitado.
- Gramsci, A. (2012). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Guerra, Y. (2015). *Trabajo social: Fundamento y contemporaneidad*. Buenos Aires: Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Hernández, J. & Ruz, O. (2005). La reconceptualización en Chile. En N. Alayón (org.) *Trabajo Social Latinoamericano. A 40 años de la Reconceptualización*, (pp. 85–101). Buenos Aires: Espacio.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Iamamoto, M. (1992). *Servicio Social y División del Trabajo. Un análisis crítico de sus fundamentos*. São Paulo: Cortez.
- Illanes, M. A. (2006). *Cuerpo y sangre de la política: La construcción histórica de las visitadoras sociales*. Santiago de Chile: Lom.
- Illanes M. A. (2016) Participación popular: Una utopía política; otro servicio social. Chile, 1963–1965. En P. Vidal (coord.) *Trabajo Social en Chile: Un siglo de Trayectoria*, (pp. 61–93). Santiago de Chile: Ril.
- Intendencia Regional (2016). *Información Geográfica Región de La Araucanía*. Recuperado de: <http://www.intendenciaaraucania.gov.cl/geografia/>
- Lukács, G. (2013). *Historia y conciencia de clases*. Buenos Aires: R y R.
- Marx, K. (1989). *Contribución a la crítica de la economía política*. Moscú: Progreso.
- Marx, K. (2006). *Manuscritos de economía y filosofía de 1844*. Buenos Aires: Ediciones Colihue S. R. L.

- Matus, T. (2016). Los desafíos de refundar: Paradojas de redistribución y reconocimiento en el trabajo social chileno. En P. Vidal (coord.) *Trabajo Social en Chile. Un siglo de trayectoria*, (pp. 293–249). Santiago de Chile: RIL.
- Ministerio de Educación (2016). *Bases de datos oferta académica*. Recuperado de: <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/oferta-academica>
- Molina, M. L. (2012). *Hacia una intervención profesional crítica en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- Montaño, C. (1998). *La naturaleza del Servicio Social. Un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. São Paulo: Cortez.
- Montaño, C. (1999). Servicio Social frente al Neoliberalismo. Cambios en su base de sustentación funcional-laboral. *Frontera*, (3), pp. 1–18.
- Montaño, C. (2004). “Hacia la Construcción de un proyecto ético-político-profesional crítico”. XVIII seminario latinoamericano de escuelas de Trabajo Social-Alaets, Costa Rica.
- Montaño, C. (2007). “Trabajo Social e intervención: La politización de la acción profesional”. Conferencia presentada en el VII Coloquio Internacional de Estudiantes de Trabajo Social, “Desarrollo, Política Social e Intervención Profesional. Universidad del Altiplano, Puno, Perú.
- Moulian, T. (1997). *Chile actual: Anatomía de un mito*. Santiago de Chile: Lom.
- Netto, J. P. (1992). *Capitalismo Monopolista y Servicio Social*. São Paulo: Cortez.
- Netto, J. P. (2012). *Trabajo Social: Crítica de la vida cotidiana y método en Marx*. La Plata: Productora del Boulevard.
- Quiroz, M. (1998). *Antología del Trabajo Social Chileno*. Santiago de Chile: Universidad de Concepción.
- Ricouer, P. (2008). *Hermenéutica y acción de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rodríguez, M. (2012). *La desregulación del campo educativo en Chile y su impacto en los procesos de oferta y demanda de la carrera de trabajo social en los últimos 20 años*. Ponencia presentada en el XX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, Córdoba, Argentina.
- Ruz, O. (2016). Reorientación y reconceptualización del trabajo social en Chile. En P. Vidal (coord.) *Trabajo Social en Chile. Un siglo de trayectoria*, (pp. 95–118). Santiago de Chile: RIL Editores.
- Sánchez, A. (1980). *La Filosofía de la Praxis*. México, D. F.: Grijalbo.
- Schütz, A. (2003). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sepúlveda, L. (2016). Algunas reflexiones acerca del ejercicio profesional del trabajo social durante la dictadura militar. En P. Vidal (coord.) *Trabajo Social en Chile. Un siglo de trayectoria*, (pp. 141–154). Santiago de Chile: Ril.
- Silva, E. (2005). “Paul Ricouer y los desplazamientos de la hermenéutica. Teología y Vida”. *Teología y vida*, 46 (1–2), pp. 167–205.
- Suárez, P. (2012). *La Formación de los trabajadores sociales en Chile: Entre el sentido de lo público y el lucro en la educación*. Ponencia presentada en el XX Seminario latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, Córdoba, Argentina.
- Van Dijk, T. (1989). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vidal, P. (2009). *Aproximación a una caracterización del espacio socio-ocupacional del Trabajo Social en Chile*. Santiago de Chile: Colegio de Asistentes Sociales de Chile A. G. Recuperado de: <http://www.trabajadoressociales.cl/provinstgo/documentos/ESTUDIO%20cARACTERIZACION%20n.pdf>
- Vivero-Arriagada, L. (2010a). Las políticas públicas como prácticas de contrainsurgencia social. *Revista de Ciencias Sociales*, (3), pp. 418–429.
- Vivero-Arriagada, L. (2010b). Hegemonía y lucha de clases en las prácticas del Trabajo Social. *Revista Eleuthera*, (4), pp. 137–152.
- Vivero-Arriagada, L. (2012). Aprendizajes y desafíos del Trabajo Social a la luz del

movimiento intelectual en Chile. *Revista Margen*, (65), pp. 1–10.

Vivero–Arriagada, L. (2013). El Trabajador Social y su función de intelectual orgánico. *Revista Nacional de Trabajo Social*, (59), pp. 1–14.

Vivero–Arriagada, L. (2014). *La formación de los trabajadores sociales en Chile. Un acercamiento interpretativo a la dimensión histórica–política de sus perspectivas teóricas*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Vivero–Arriagada, L. (2016). El Trabajo Social en la era neoliberal: Desafíos para una neo–reconceptualización. En P. Vidal (coord.) *Trabajo Social en Chile: Un siglo de Trayectoria*, (pp. 175–195). Santiago de Chile: Ril.

Codificación personas entrevistadas

- Entrevistada 1: Trabajadora Social, Residencia adolescentes, y docente universidad privada.
- Entrevistada 2: Trabajadora Social, municipalidad.
- Entrevistada 3: Trabajadora Social, institución pública, docente universidad privada.
- Entrevistada 4: Trabajadora Social, Programa Intervención Especializada (PIE).

Tercera Sección:

Informes y Análisis

Índice acumulativo por autores

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Volumen 1 N° 1, enero-junio de 2003

a

Volumen 14 N° 2 Julio-Diciembre de 2016

- Abello, Rocío. Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 929-947.
- Acevedo, Karin; Quejada, Raú & Yáñez, Martha. Estudio transversal de los determinantes del trabajo infantil en Cartagena, año 2007. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 589-606.
- Acevedo, Victoria Eugenia & Restrepo, Lucía. De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 301-319.
- Acosta-Silva, David Arturo & Muñoz, Germán. Juventud Digital: Revisión de algunas aseveraciones negativas sobre la relación jóvenes-nuevas tecnologías. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 107-130.
- Aguado, Luis Fernando. Un índice de no consumo de alimentos en la niñez para Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 735-760.
- Aguado, Luis Fernando; Girón, Luis Eduardo; Osorio, Ana María; Tovar, Luis Miguel & Ahumada, Jaime Rodrigo. Determinantes del uso de los servicios de salud materna en el Litoral Pacífico Colombiano. Vol. 5 N° 2 (ene.-jun., 2007); pp. 233-281.
- Agudelo, María Eugenia. Descripción de la dinámica interna de las familias Monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 153-179.
- Aguilar, Marisol. Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 801-811.
- Aguilar-Forero, Nicolás & Muñoz, Germán. La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1021-1035.
- Aguilar-Forero, Nicolás J. C. COMUNICA(C)CIÓN. La comunicación en la acción colectiva juvenil: dos experiencias organizativas en la ciudad de Bogotá. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1331-1344.
- Agudelo-Ramírez, Alexandra; Murillo-Saá, Lucelly; Echeverry-Restrepo, Liliana & Patiño-López, Jhoana Alexandra. Participación ciudadana y prácticas políticas de jóvenes en la cotidianidad. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 587-602. Doi:10.11600/1692715x.1129250612.
- Aguirre-Dávila, Eduardo. Aproximación pragmática a la teoría del juicio moral, desde la crítica a Kohlberg. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1273-1299.
- Aguirre, Eduardo Dávila. Inversión parental: una lectura desde la psicología evolucionista. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 523-534.
- Aguirre-Dávila, Eduarco. Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 223-243.
- Aguirre, Juan Carlos & Jaramillo, Luís Guillermo. El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 47-71.
- Aguirre, Laura Daniela. Calle y Saberes en Movimiento. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 87-103.
- Alarcón-Leiva, Jorge & Sepúlveda-Dote, Maribel. La conducta adaptativa como criterio diagnóstico de discapacidad intelectual en estudiantes de Chile. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 187-199.
- Albarrán, Griselda & Taracena-Ruiz, Bertha Elvia. Análisis de implicación de educadores de niños y niñas en riesgo de calle: el trabajo en una organización de asistencia social en la Ciudad de México. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 957-970.
- Alcalde-Campos, Rosalina & Páve, Iskra. Infancia, familias monoparentales e inmigración latinoamericana en Barcelona, España. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); 229-243. Doi:10.11600/1692715x.11115040712.
- Alvarado, Sara. Alvarado; Ospina-Alvarado, María Camila & Sánchez-León, María Cristina. Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 987-999.
- Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio & Luna, María Teresa. Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp.213-255.
- Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio; Luna, María Teresa & Camargo, Marina. Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 217-250.
- Alvarado, Sara Victoria & Carreño, María Teresa. La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., 2007); pp. 35-56.
- Alvarado, Sara Victoria; Martínez, Jorge Eliécer & Muñoz, Diego Alejandro. Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 83-102.
- Alvarado, Sara Victoria. Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 907-928.
- Alvarado, Sara Victoria; Ospina-Alvarado, María Camila & García, Claudia María. La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 235-256.
- Alvarado, Sara Victoria; Patiño, Jhoana Alexandra & Loaiza, Julián Andrés. Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 855-869.
- Álvarez, Leonardo Yovany. Asertividad, escucha y afrontamiento de la crítica en adolescentes en situación de calle. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1535-1543.
- Álvarez, Leonardo Yovany. Representaciones sobre el Gobierno en niños, niñas y adolescentes de Bucaramanga. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 883-896.

- Álvarez-Ramírez, Leonardo Yovany & Chacón-afanador, Jorge. Representaciones mentales sobre la ley en infantes y adolescentes. Revisión de estudios psicogenéticos. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 37-48. Doi:10.11600/1692715x.1111030612.
- Álvarez-Ramírez, Leonardo Yovany. Escala de Actitudes Hacia la Política en Población Adulta de Bucaramanga, Colombia. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 291-308.
- Alvis-Rizzo, Alexander; Duque-Sierra, Carmen Patricia & Rodríguez-Bustamante, Alexander. Configuración identitaria en jóvenes tras la desaparición forzada de un familiar. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 963-979.
- Amador-Baquiro, Juan Carlos. Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales en el conflicto armado colombiano. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1313-1329.
- Amar-Rodríguez, Víctor Amar. Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 975-986.
- Amich, Cristina. La evolución de la legislación sobre menores de edad delincuentes en la dictadura militar brasileña. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 639-690.
- Amorim da Silva, Roseane & De Araújo Menezes, Jaileila. Os significados do uso de álcool entre jovens quilombolas. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 493-504.
- Andrade, Rocío Adela. El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 481-508.
- Andrade-Gyllen, Claudio; García-Ojeda, Mauricio & Zambrano-Constanzo, Alba. Modelo Operativo de gestión de redes sociales para el sistema penal adolescente, Chile. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 247-260.
- Aparicio, Pablo Christian. Incidencia de las reformas estructurales en la juventud argentina. Transformaciones, tensiones, desafíos. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 155-177.
- Aparicio-Castillo, Pablo Christian. Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 527-546. Doi:10.11600/1692715x.1125121012.
- Aquino-Moreschi, Alejandra & Contreras-Pastrana, Isis. Comunidad, jóvenes y generación: disputando subjetividades en la Sierra Norte de Oaxaca. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 463-475.
- Araya-Castillo, Luis & Pedreros-Gajardo, Margarita. Usos del celular en jóvenes chilenos de bajos recursos. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 109-121. Doi:10.11600/1692715x.1116130612.
- Araya-Castillo, Luis & Etchebarne, Soledad. Personalidad de marca de partidos políticos: Una mirada desde la comunidad estudiantil universitaria. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 225-241.
- Arcos-Medina, Guadalupe; Zapata-Martelo, Emma. & Hernández-Romero, O. Ahorro infantil: "Chispitas"-Estrategia para combatir la pobreza, Fundación Ayú, Oaxaca, México. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 369-383.
- Arias-Cardona, Ana María. & Alvarado, Sara Victoria. Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., de 2015); pp. 581-594.
- Arias, Francisco Antonio. Educación en la globalización. Un cambio en la perspectiva. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., de 2007); pp. 57-80.
- Arias, Francisco Antonio. Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 703-720.
- Arredondo, Valeria; Saavedra, Carolina; Troncoso, Consuelo & Guerra, Cristóbal. Develación del abuso sexual en niños y niñas atendidos en la Corporación Paicabi. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 385-399.
- Arteaga, Miguel Ángel. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 887-905.
- Asún, Rodrigo; Ruiz, Soledad; Aceituno, Roberto; Venegas, Juan Ignacio & Reinoso, Alejandro. Integración subjetiva y apoyo institucional percibido entre estudiantes de secundaria en Chile. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 321-338.
- Ávila, Rosa; Sáenz Javier. La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., de 2009); pp. 1639-1674.
- Ayala-Carrillo, María Del Rosario; Lázaro-Castellano, Rosa; Zapata-Martelo, Emma; Suárez-San Román, Blanca & Nazar-Beutelspacher, Austreberta. El trabajo Infantil guatemalteco en los cafetales del Soconusco: "insumo" que genera riqueza económica, pero nula valoración social. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 659-673. Doi:10.11600/1692715x.11214121012.
- Ayala-Zuluaga, Carlos Federico; Franco-Jiménez, Alejandra María & Ayala-Zuluaga, José Enver. Prácticas profesionales educativas (PPE): reflexión desde la formación en educación física. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., de 2015); pp. 595-607.
- B. Albuquerque, Maria Betânia. Saberes da ayahwasca e processos educativos na religião do Santo Daime. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 351-365.
- B. Valderrama, Lorena. Jóvenes, Ciudadanía y Tecnologías de Información y Comunicación. El movimiento estudiantil chileno. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); pp. 123-135. Doi:10.11600/1692715x.1117010812.
- Báez, Gretel. La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 347-362.
- Baeza, Jorge & Sandoval, Mario. Nuevas Prácticas Políticas en Jóvenes de Chile: Conocimientos acumulados 2000-2008. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1379-1403.
- Baeza-Correa, Jorge. "Ellos" y "Nosotros": La (des)confianza de los jóvenes en Chile. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 273-286. Doi:10.11600/1692715x.11118140512.
- Bárbara-Soares, Alexandre & de Castro, Lucia Rabello. Música underground y resistencia cultural en las periferias de Rio de Janeiro-un estudio de caso. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 535-547.
- Barbosa-Pereira, Alexander. Os "rolezinhos" nos centros comerciais de São Paulo: juventude, medo e preconceito. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 545-557.
- Barragán, Lucía. Prácticas cotidianas de personas adultas jóvenes que viven en la plaza Zarco. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 411-437.
- Barret, Maribel. Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 635-648.
- Bartijotto, Juliana; Verdiani Tfouni, Leda & Scorsolini-Comin, Fabio. El acto infractor en el discurso del Estatuto del Niño y del Adolescente brasileños. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 913-924.
- Bascopé, Martín; Bonhomme, Macarena; Cox, Cristián; Castillo, Juan Carlos & Miranda, Daniel. Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1169-1190.
- Becerra, Itzel Adriana; Vázquez Verónica; Zapata Emma & Garza, Laura Elena. Infancia y flexibilidad laboral en la agricultura de exportación mexicana. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 191-215.
- Becker, Fernanda. Early Childhood Education in Brazil: The obstacles to a successful experience. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 515-537.

- Bedoya-Hernández, Mauricio Hernando. Redes del cuidado: Ética del destino compartido en las madres comunitarias antioqueñas. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 741-753. Doi:10.11600/1692715x.11219140812.
- Bedoya Hernández, Mauricio Hernando; Builes Correa, María Victoria & Lenis Castaño, John Fredy. La acción educativa como acción narrativa. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1255-1271.
- Bedoya, Mauricio Hernando & Giraldo, Mary Lucy. Condiciones de favorabilidad al maternaje y violencia materna. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 947-959.
- Bedoya, Mauricio Hernando & Giraldo, Mary Lucy. Vivir la violencia materna. La voz de los niños y las niñas Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 607-617.
- Benítez, Luciano; González, Yanko; Senn, Daniela. Punkis y New Waves en dictadura: rearticulación y resistencia de las culturas juveniles en Chile (1979-1984). Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 191-203.
- Benedicto, Jorge. La ciudadanía juvenil: Un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 925-938.
- Bermúdez, Emilia. Roqueros y roqueras, pavitos y pavitas, skaters, lesbianas y gays. El papel del consumo cultural en la construcción de representaciones de identidades juveniles (El caso de algunos grupos de jóvenes que van a los malls en Maracaibo, Venezuela). Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 615-666.
- Bernal-Camargo, Diana Rocío; Varón-Mejía, Antonio; Becerra-Barbosa, Adriana; ChaiB-De Mares, Kelly; Seco-Martín, Enrique; Archila-Delgado, Lorena. Explotación sexual de niños, niñas y adolescentes: modelo de intervención. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 617-632. Doi:10.11600/1692715x.11211260512.
- Bernal, Gloria Esperanza. Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 509-534.
- Beltrán-Véliz, Juan & Mansilla-Sepúlveda, Juan. Elementos obstaculizadores de las coordinaciones pedagógicas en liceos vulnerables de la Araucanía Chilena. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1009-1019.
- Betancur-Caro, María Luisa; Molina, David A. & Cañizales-Romaña, Liliana Yohana. Entrenamiento Cognitivo de las Funciones Ejecutivas en la Edad Escolar. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 359-368.
- Bianchi, Eugenia. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al "ADHD". Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 43-65.
- Bianchi, Eugenia. Problematisando la noción de trastorno en el TDAH e influencia del manual DSM. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 1021-1038.
- Bianchi, Eugenia. Diagnósticos psiquiátricos infantiles, biomedicalización y DSM: ¿hacia una nueva (a)normalidad?. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 417-430.
- Bocanegra, Elsa María. Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., 2007); pp. 201-232.
- Bocanegra, Elsa María. Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 319-346.
- Bonilla, Carlos Bolívar. Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1013-1023.
- Borelli, Silvia Helena Simoes; Rocha, Rose de Melo; Alves, Rita de Cássia & Rodrigues de Lara, Marcos. Jóvenes urbanos: acciones estético-culturales y nuevas prácticas políticas. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 375-392.
- Botero-Gómez, Patricia. Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1191-1206.
- Botero, Patricia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 803-835.
- Botero, Patricia. Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 151-173.
- Botero, Patricia & Alvarado, Sara Victoria. Niñez, ¿política? Y cotidianidad. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 97-130.
- Botero, Patricia; Torres, Juliana & Alvarado, Sara Victoria. Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 565-611.
- Botero, Patricia; Vega, Mónica & Orozco, Mauricio. Relaciones intergeneracionales: implicaciones en procesos de formación política en jóvenes. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 897-911.
- Bunge, Eduardo L.; Maglio, Ana L.; Carrea, Gabriela & Entenberg, Guido. Satisfacción y Tipo de Servicios de Salud Mental para Niños y Adolescentes. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 401-415.
- Buitrago, Sandra Hibeth; Ramírez, José Fernando; & Ríos, Jhon Fredy; Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 721-737.
- Brenes-Peralta, Carlos & Pérez-Sánchez, Rolando. Empatía y agresión en el uso de videojuegos en niños y niñas. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 183-194.
- Bringas-Molleda, Carolina; Cortés-Ayala, Lourdes; Antuña-Bellerín, María Ángeles; Flores-Galaz, Mirta, López-Cepero, Javier & Rodríguez-Díaz, Francisco Javier. Análisis diferencial de la percepción de jóvenes sobre maltrato en el noviazgo. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 737-748.
- Blandón-Hincapié, Aleida Isabel & López-Serna, Lina María. Comprensiones sobre pareja en la actualidad: jóvenes en busca de estabilidad. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 505-517.
- Este artículo ha sido suspendido de la revista por conflicto de autoría.
- Camacho, Leidy Bibiana. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1009-1025.
- Camargo, Marina. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.
- Camargo, Marina. El crítico asunto de la equidad escolar: un estudio multicaseos. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1619-1638.
- Cano-Díaz, Luz Helena; Pulido-Álvarez, Adriana Cristina & Giraldo-Huertas, Juna José. Una mirada a la caracterización de la primera infancia: contextos y métodos. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 279-293.
- Andrés-Candelas, Mario. La construcción socio-histórica de la "infancia peligrosa" en España. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 95-106.
- Caputo, Mariela & Gamallo, Gabriela. Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 849-860.
- Calderón-Vélez, M. L. Juventudes en resistencia. Educar para una comunidad hermenéutica. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1141-1151.
- Cara-Díaz, María; Sola-Martínez, Tomás; Aznar-Díaz, Inmaculda & Fernández-Martín, Francisco. Análisis

- organizativo de las clases de inclusión escolar en Francia. Vol. 13. N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 795-807.
- Carballo, Priscilla. Claves para entender las nuevas sensibilidades: Estudios sobre producciones culturales juveniles en Costa Rica. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1331-1347.
- Cárdenas, Sabine. Niños y niñas de la calle: coordenadas explicativas del cambio de vida. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1051-1067.
- Cárdenas-Forero, Óscar Leonardo. La Participación de docentes de Preescolar Público en el Movimiento Pedagógico Colombiano. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 657-669.
- Cardona, Dora; Tamayo, Oscar Eugenio. Modelos de argumentación en ciencias: una aplicación a la genética. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1545-1571.
- Cardoso, Lourenço. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al "ADHD". Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 607-630.
- Carrasco-Aguilar, Claudia Lorena; Verdejo-Valenzuela, Tabisa; Asun-Salazar, Domingo; Álvarez, Juan Pablo; Bustos-Raggi, Camila; Ortiz-Mallegas, Sebastian; Pavez-Mena, Javiera; Smith-Quezada, Demian & Valdivia-Hennig, Nicolas. Concepciones de infancia ei una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1145-1159.
- Carrillo, Edith. Niñas y niños involucrados en procesos de sustracción familiar en México. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 561-572.
- Cano-Hila, Ana Belén; Sánchez-Martí, Angelina & Massot-Lafón, María Inés. Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1371-1387.
- Castañeda, Nicté Soledad. Dinámica y proceso de migración a Estados Unidos: Jóvenes de Guadalajara, Jalisco, México. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1459-1490.
- Castañeda-Camey, Nicté Soledad. El imaginario juvenil urbano sobre la migración y la vida en Estados Unidos. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 617-630.
- Castellanos, Juan Manuel. Un análisis prosopográfico de algunas formas actuales de movilización armada en Colombia. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 347-370.
- Castellanos, Juan Manuel & Torres, William Fernando. Una revisión de la producción académica sobre la violencia política en Colombia para indagar sobre el lugar de los jóvenes y las jóvenes. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 523-563.
- Castillo-Gallardo, Patricia. Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 97-109.
- Castillo-Gallardo, Patricia Eliana & González-Celis, Alejandra. Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973-1989). Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 907-921.
- Castillo, José Rubén. La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 115-143.
- Castillo, José Rubén. La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 755-809.
- Castillo, Maribel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 707-733.
- Castillo, Maribel; Castro, Geovanny & Gonzales, Oscar Andrés. Los hijos e hijas y la percepción de pobreza en hogares caleños. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 573-588.
- Castillo-Vergara, Mauricio & Álvarez-Marín, Alejandro. Entrepreneurship perception in higher education. A comparative study among Students, Faculty Members and Directors. Vol. 14, N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 221-233.
- Castellano, Mariano A. & Roselli, Néstor D. La comunicación verbal colaborativa en tres grupos estarios y dos contextos socioeconómicos. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 879-891.
- Castrillón, María del Carmen. Discursos institucionales sobre la familia en Brasil y Colombia: ¿biologizar/nuclearizar, o reconocer su diversidad?. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., de 2007); pp. 83-124.
- Castro, Heublyn. Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 557-576.
- Castro-Escobar, Edison Stiven; Serna-Gómez, Héctor Mauricio. Calidad del Empleo en Organizaciones de Servicios de Contact-Center en Manizales, Colombia. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 205-219.
- Castro-Escobar, Edison. Configuración de la migración interna en la región del Paisaje Cultural Cafetero de Colombia. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1563-1585.
- Caycedo, Claudia; Ballesteros, Blanca; Novoa, Mónica Ma.; García, Dennys del Rocío; Arias, Ana Lucía; Heyck, Laura Victoria; Valero, Ángela Patricia & Vargas, Rochy. Relación entre variables de control parental y prácticas de juego en niños y niñas de 10 a 13 años de edad en la ciudad de Bogotá. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 123-152.
- Ceballos-Fernández, Marta. Identidad homosexual y contexto familiar heteroparental: implicaciones educativas para la subversión social. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014) pp. 643-658.
- Cebotarev, Nora. El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 17-56.
- Cebotarev, Nora. Familia, socialización y nueva paternidad. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 53-77.
- Cena, Rebeca & Chahbenderian, Florencia El abordaje estatal de la pobreza en Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 123-136.
- Cicerchia, Ricardo & Bestard, Joan. ¿Todavía una historia de la familia! Encrucijadas e itinerarios en los estudios sobre las formas familiares. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 17-36.
- Cordini, Mabel. La Resiliencia en adolescentes del Brasil. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 97-121.
- Córdoba, Maria Eugenia & Vélez-De La Calle, Claudia. La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1001-1015.
- Cosse, Isabella. "Ese monstruito": Mafalda, generaciones y género en una construcción mítica. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1549-1561.
- Contreras, Claudio Gonzalo & Pérez, Andrés Javier. Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 811-825.
- Contreras-Aguirre, Gonzalo & Morales-Quiroga, Mauricio. Jóvenes y participación electoral en Chile 1989-2013. Analizando el efecto del voto voluntario. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 597-617.
- Cova, Félix; Pérez-Salas, Claudia P.; Parada, Benjamín Vicente; Saldívar, Sandra; Rioseco, Pedro & Soto, Osvaldo. Inteligencia y Conductas Delictuales en Adolescentes Chilenos. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 441-452.
- Cuadra-Martínez, David; Georgudis-Mendoza, Constantino Nicolás & Alfaro-Rivera, Robinson Alejandro. Representación social de deporte y educación física en estudiantes con obesidad. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 983-1001.
- Cubillos-Calderón, Carlos Hernán; Cáceres-Mayorga, Jennifer Xiomara & Erazo-Cacedo, Edgar Diego. Impacto laboral de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima en sus graduados. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 235-246.

- Chaparro-Hurtado, Héctor Rolando & Guzmán-Ariza, Claudia Maritza. Los (múltiples) centros de la esfera: cultural, juventud y educación como aventuras contemporáneas. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 691-701.
- Chaves, Liliana; Cadavid, Martha Alicia & Torres, Soraida. Conceptualización y categorización en personas menores expuestas al Programa de Complementación Alimentaria. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 1003-1019.
- Da Costa Oliveira, Assis. Violencia sexual, niñez y pueblos indígenas: Resignificación intercultural de las políticas de protección en el contexto de los niños indígenas. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1177-1190.
- Da Rocha, Sergio Luiz Alves. Experiência e tradição em Walter Benjamin: ressonâncias para a educação. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 121-132.
- Da Silva-Araújo, Sônia María. Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial?. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 221-242.
- Diego Erazo, Edgar & Sánchez, Pável. Incidencia de medios de expresión digital en formación de arquitectos y arquitectas. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 769-781. Doi:10.11600/1692715x.11221170912.
- De Fátima, Maria. Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 861-885.
- De Freitas, Marcos Cezar & De Mecena, Elizane Henrique. Vulnerabilidades de crianças que nascem e crescem em periferias metropolitanas: notícias do Brasil. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 195-203.
- De León-Torres, María Soledad. Niños, niñas, y mujeres: Una amalgama vulnerable. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 105-119.
- De la Cruz, Montserrat; Huarte, María F. & Scheuer, Nora. Huellas tempranas del género en la adquisición y transmisión cultural: concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura. Vol. 2 N° 1 (ene.-jun., 2004); pp. 67-86.
- De La Hoz, Fabio José; Quejada, Raúl & Yáñez, Martha. El desempleo juvenil: problema de efectos perpetuos. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 427-439.
- De la Vega, Eduardo. Psicoanálisis y política. Patologización de la infancia pobre en Argentina. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 43-65.
- Del Castillo, Sara; Roth, André-Noël; Watski, Clara Inés; Rojas, Ricardo & Chacón, Orlando. La implementación de la política pública de salud sexual y reproductiva (SSR) en el Eje Cafetero colombiano: el caso del embarazo adolescente. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 217-255.
- Del Valle, Alejandro. Productivismo, estratificación y servicios educativos en América Latina. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 577-605.
- De Grande, Pablo. Diseñado para bebés. Objetos y prácticas en el primer año de vida. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 287-300.
- De Oliveira, Tatiane. Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 861-885.
- De Oliveira, Cleide Ester; Pereira Alberto, Maria de Fatima & Borges Bittencourt, Nadir de Fátima. Las tensiones y contradicciones en los discursos políticos relacionados a la lucha contra la homofobia en el contexto de la escuela brasileña. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1479-1492.
- Díaz, Claudia Milena & Celis, Jorge Enrique. La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 371-380.
- Díaz, Silvia Paulina. Participar como niña o niño en el mundo social. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1149-1157.
- Domínguez, María Isabel & Castilla Claudia. Prácticas participativas en grupos juveniles de Ciudad de La Habana. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 141-160.
- Dos Santos, Rubenize Maria; Nascimento, Maria Aparecida & de Araújo Menezes, Jaileila. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 289-300.
- Duarte-Duarte, Jakeline. Infancias contemporáneas, medios y autoridad. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 461-472. Doi:10.11600/1692715x.1121080812.
- Duek, Carolina. Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática. Vol. 5 N° 2 (ene.-jun., 2007); pp. 309-326.
- Duek, Carolina. Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 799-808.
- Duque, Iván Leonardo & Parra, José Hernán. Exposición a pantallas, sobrepeso y desacomodamiento físico en niños y niñas. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 971-981.
- Durán-Aponte, Emilse & Pujol, Lydia. Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 93-108. Doi: 10.11600/1692715x.1115080812.
- Durán, Ernesto. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 761-783.
- Durán, Ernesto Strauch; Guáqueta Rodríguez, Camilo Andrés & Torres, Astrid Quintero. Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 549-559.
- Echavarría, Carlos Valerio. La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 145-175.
- Echavarría, Carlos Valerio; Restrepo, Paula Andrea; Callejas, Alejandro Antonio; Mejía, Paola Ximena & Alzate, Ángela María. La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1439-1457.
- Egas, Verónica & Salao, Emilio. Trabajo comunitario desde una perspectiva psicoanalítica. Un acompañamiento en la construcción grupal de saberes. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 899-911.
- Eming, Mary & Fujimoto, Gaby. Desarrollo Infantil Temprano: Lecciones de los programas no formales. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 85-123.
- Eguiluz-Cárdenas, Itzel; Torres-Pereda, Pilar & Allen-Leigh, Betania. Percepciones sobre uso de condón e ITS/VIH: migrantes y no-migrantes de México a EE. UU. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 515-526. Doi:10.11600/1692715x.1124080213.
- Eid, Ana Paula; Almeida Weber, João Luis & Pizzinato, Adolfo. Maternidad y proyectos vitales en las jóvenes infectadas con VIH por Transmisión Vertical. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 937-950.
- Erazo, Edgar Diego. Contexto de crisis de sentido y su relación con el desarrollo moral en la escuela colombiana. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 83-102.
- Erazo, Edgar Diego. De la Construcción Histórica de la Condición Juvenil a su Transformación contemporánea. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1303-1329.
- Erazo, Edgar Diego & Muñoz, Germán. Las mediciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: interacciones en Pereira y Desquebradas, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 723-754.
- Elvira-Valdés, María Antonieta & Pujol, Lydia. Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 367-378.

- Espinosa, Horacio. ¿La transgresión se consume? Un acercamiento a lo 'indie' a través de imágenes. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 321-354.
- Espinosa-Herrera, Gretel; Castellanos-Obregón, Juan Manuel & Osorio-García, David. Condición juvenil y drogas en universitarios: El caso de una universidad regional. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1451-1468.
- Estrada-Jiménez, Juan Manuel; Novoa-Vargas, Luz Nelly; Guío-Nitola, Leidy Andrea & Espinel-Mesa, Angélica Paola. Dispositivos para generación de discurso y fundamentos conceptuales del trabajo infantil. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 329-341.
- Estrada-Ruiz, Marcos Jacobo. Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 995-1008.
- Esteinou, Rosario. Autonomía Adolescente y Apoyo y Control Parental en Familias Indígenas Mexicanas. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 749-766.
- Euan-Braga, Erika Isabel & Echeverría-Echeverría, Rebelin. Evaluación psicopedagógica de menores con Necesidades Educativas Especiales: Una propuesta metodológica interdisciplinaria. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1103-1117.
- Fagundes, Marcelo & Piuze, Danielle. Estudo teórico sobre o uso conceito de paisagem em pesquisas arqueológicas. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 205-220.
- Fagundes, Marcelo. Arqueología y educación-programa "Arqueología y Comunidades" para niños y adolescentes en el Valle del Jequitinhonha, Brasil. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 199-216. Doi:10.11600/1692715x.11113170712.
- Fantin, Monica. Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 195-208.
- Forero-Rocha, Yolima & Gómez-Rodríguez, Luis Fernando. La influencia de las relaciones de poder en el proceso de aprendizaje de adolescentes en una clase de inglés. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1493-1506.
- Fernández, Aleida & Vasco, Eloísa (in memoriam). Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 467-479.
- Fernández-Martínez, Ana María. & Montero-García, I. Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 53-66.
- Fernández-González, Olga María; Herrera-Salinas, Pablo & Escobar-Martínez, María Josefina. Adolescentes en Psicoterapia: Su Representación de la Relación Terapéutica. Vol. 14, N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 559-575.
- Feixa, Carles. Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 21-45.
- Feixa, Carles., Fernández-Planells, A. & Figueras-Maz, M. Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 107-120.
- Finco, Daniela. Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 85-96.
- Fuica-Rebolledo, Inti Fernando & Vergara-Andrades, Constans. Entramados de lo juvenil. Aproximaciones hacia las sociabilidades juveniles chilenas contemporáneas. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 957-973.
- Flores-Battistella, Luciana; Grohmann, Márcia & Iuva-de Mello, Carolina. Políticas Públicas de Bem-Estar: modelo de Ahmed e Jackson no contexto brasil. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 659-673.
- Franco-Cortés, Ángela María & Roldán-Vargas, Ofelia. Sentido de la responsabilidad con la salud: perspectiva de sujetos que reivindican este derecho. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 823-835.
- Frasco-Zuker, Laura. Investigación etnográfica sobre experiencias de trabajo infantil en el noreste argentino. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1205-1216.
- Galvis, Ligia. La convención de los derechos del niño veinte años después. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 587-619.
- García, María Cristina. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 761-783.
- García-Castro, Juan Diego & Pérez, Rolando. Tiempo libre en adolescentes escolarizados de dos clases sociales de Costa Rica. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 439-454.
- Gascón, Felipe; Godoy, Lorena. Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 645-656.
- García-García, Víctor Daniel. Emprendimiento Empresarial Juvenil: Una evaluación con jóvenes estudiantes de universidad. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1221-1236.
- Gaviria-Londoño, Marta Beatriz & Luna-Carmona, María Teresa. Pluralidad humana en el destierro. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 475-491. Doi:10.11600/1692715x.1122141112.
- García-Palacios, Mariana; Horn, Axel & Castorina, José Antonio. El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 865-877.
- García-Villanueva, Jorge; De la Rosa-Acosta, Adara & Castillo-Valdés, Jessica S. Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 495-512.
- García-Vesga, María Cristina & Domínguez-de La Ossa, Elsy. Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); pp. 63-77. Doi:10.11600/1692715x.1113300812.
- Ghiso, Alfredo Manuel. Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 535-556.
- Ghiso, Alfredo Manuel. Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad, en las instituciones educativas. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 815-824.
- Gallo, Nancy Eliana & Molina, Astrid Natalia. Línea de base del programa "Prevención de la violencia, inclusión social y empleabilidad en jóvenes". Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 415-426.
- Gallego, Gabriel. Primera experiencia homoerótica en varones en la ciudad de México. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 913-928.
- Gallego-Henao, A. M. Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 151-165.
- GiliBert, Luca. Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 151-162. Doi:10.11600/1692715x.1119260912.
- Gillman, Anne. Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 329-345.
- Girardo, Cristina & Siles, Oscar Mauricio. La Cooperación Internacional para la formación e inserción sociolaboral de jóvenes mexicanos. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 131-146.
- Giraldo-Gil, Elida. Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la Relación Género-Currículo. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 211-223.
- Giraldo, Yicel Nayrobis & Ruiz-Silva, Alexander. La comprensión de la solidaridad. Análisis de estudios empíricos. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 609-625.

- Guzmán, Rosa Julia & Guévara, Mónica. Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 861-872.
- Gómez-Esteban, Jairo Hernando. El acontecimiento como categoría metodológica de investigación social. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 133-144.
- Gómez, Jairo Hernando. El romanticismo como mito fundacional de lo joven. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 59-81.
- Gómez, Martha Ruth. Batuta Caldas - Colombia: un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 649-668.
- Gómez-Abarca, Jesús. Graffiti: una expresión político-cultural juvenil en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 675-689.
- Gómez-Mendoza, Miguel Ángel & Alzate-Piedrahíta, María Victoria. La infancia contemporánea. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 77-89.
- Gómez-Esteban, Jairo H. El Mal y la subjetivación política. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 51-63.
- Gómez-Urrutia, Verónica & Jiménez-Figueroa, Andrés. El conflicto trabajo-familia ante los derechos al cuidado de niños y niñas. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 137-150.
- Gómez-San Luis, Anel Hortensia & Almanza-Avedaño, Ariagor Manuel. Análisis crítico de discursos sobre prostitución de niñas y adolescentes. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 647-658. Doi:10.11600/1692715x.11213131112.
- González, Aída María & Tamayo, Oscar Eugenio. Obstáculos cognitivo-emotivos para la realización de actividad física en estudiantes universitarios. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 379-396.
- González-Aguirre, J. Igor Israel. (De) construyendo la esfera pública Juventud y (la otra) cultura política. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 147-157.
- González-González, Miguel Alberto. Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 355-370.
- González-Laurino, Carolina. Usos y consecuencias de las ideas de riesgo y vulnerabilidad social en el peritaje socio-psicológico. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 927-941.
- González-Laurino, C. La infracción adolescente a la ley penal en el centro del debate sobre seguridad pública en Uruguay. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 951-962.
- González, Rodrigo. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1731-1747.
- González-Rivas, Nazly. Discriminación salarial: un análisis entre mujeres afrocolombianas y no afrocolombianas en el área metropolitana de Cali. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 563-578.
- González, Rocío; Bakker, Liliana & Rubiales, Josefina. Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 141-158.
- González, Jorge Iván. El estatuto teórico de la niñez y de la juventud en la reflexión económica. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 17-49.
- González-Penagos, Catalina; Cano-Gómez, Mellissa; Meneses-Gómez, Edwin J. & Vivares-Builes, Annie M. Percepciones en salud bucal de los niños y niñas. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 715-724.
- González-Torralbo, Herminia. Historia de una pregunta: consideraciones teórico-metodológicas para el análisis del género y el parentesco en la migración transnacional colombiana. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 617-629.
- Guaraná, Elisa. Juventud rural en Brasil: procesos de exclusión y la construcción de un actor político. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 179-208.
- Guerra, María Cecilia. Intervenciones urbanas en la ciudad global. El caso del stencil en Buenos Aires (2000-2007). Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 355-374.
- Guerrero, Doris. Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 971-988.
- Guerrero, Patricia; Massa, Ana & Durán, Kattia. El "amor pasional" a los programas sociales de jóvenes de Latinoamérica en proceso de desafiliación. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 173-190.
- Guerrero, Patricia & Palma Evelyn. Representaciones sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1025-1038.
- Guevara, Hilda Mabel. Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 209-234.
- Ghiso, Alfredo & Tabares-Ochoa, Catalina María. Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 129-140.
- Grosso, Luis Antonio. Teorías post-críticas de la juventud: juvenalización, tribalismo y socialización activa. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 567-579.
- Gülgönen, Tülin. Participación infantil a nivel legal e institucional en México- ¿Ciudadanos y ciudadanas? Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 81-93.
- Gutiérrez, Consuelo. Libre comercio y autonomía universitaria, un dilema actual: el caso colombiano. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 605-636.
- Gutiérrez, Consuelo. Equidad en la educación superior: una propuesta de financiación para Colombia. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 397-413.
- Gutiérrez, Magui; Castellanos, Sergio; Henao, Juanita & Santacoloma, Andrés. La atmósfera psíquica y los vínculos significativos de madres adolescentes gestantes y lactantes de bajo estrato socio-económico. Implicaciones sobre el desarrollo psíquico. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., de 2007); pp. 125-161.
- Gutiérrez, Ingrid & Acosta, Alejandro. El devenir de la Representación Política de los Niños y las Niñas. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 91-102.
- Guzmán, Jorgelina. Actores gubernamentales de la política cultural cubana entre 1949 y 1961. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 257-270.
- Guzmán-Carrillo, Karla Yunuen; González-Veduzco, Blanca Sharim & Rivera-Heredia, María Elena. Recursos psicológicos y percepción de la migración en menores con familiares migrantes. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 701-714.
- Gutiérrez-Vega, Ingrid & Acosta-Ayerbe, Alejandro. La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 261-272. Doi:10.11600/1692715x.11117170812.
- Grinberg, Julieta. Los Suárez y las instituciones del sistema de protección de la infancia: Un análisis sobre las formas contemporáneas de gobierno de las familias en contextos de desigualdad y pobreza. Vol. 14, N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 631-643.
- Hecht, Ana Carolina & García, Mariana. Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 981-933.
- Henao-Agudelo, Claudia; Lalueza, José Luis & Tenorio, María Cristina. Valores y prácticas educativas de familias latinoamericanas inmigradas en Barcelona: ¿qué cambia y qué permanece? Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 603-615.

- Henao, Diana. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.
- Henao, Gloria Cecilia. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 761-783.
- Henao, Juanita. La formulación de la política pública de juventud de Bogotá 2003 – 2012: Un ejercicio de democracia participativa y de construcción de futuro. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 105-144.
- Henao, Juanita; Pinilla, Victoria Eugenia. Jóvenes y ciudadanías en Colombia: entre la politización social y la participación institucional. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1405-1437.
- Herrera-Seda, C. & Aravena-Reyes, A. (2015). Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001-2012). Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 71-84.
- Hernández, Ángela. La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 57-71.
- Hernández-Rosete, Daniel & Maya, Olivia. Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1161-1176.
- Hidalgo-Rasmussen, Carlos & Hidalgo-San Martín, Alfredo. Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 767-779.
- Hinojo, María Angustias & Fernández, Andrés. El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 159-167.
- Hinojo-Lucena, Francisco Javier; Cáceres-Reche, María Pilar & Raso-Sánchez, Francisco. Análisis de los Componentes Organizativos de Centros de Formación Profesional en España. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 783-801. Doi:10.11600/1692 715x.11222180213.
- Hincapié, Alexánder & Quintero, Sebastián. Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 93-105.
- Hincapié, Claudia María. Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 683-702.
- Huaiquián-Billeke, Claudia; Mansilla-Sepúlveda, Juan & Lasalle-Rivas, Viviana. Apego: representaciones de educadoras de párvulos en jardines infantiles en Temuco, Chile. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1119-1129.
- Hurtado, Deibar René. “Ciudadesespacios”. Recorridos y tránsitos de las prácticas culturales de jóvenes por la ciudad de Popayán. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 214-226.
- Hurtado, Deibar René. La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 81-110.
- Ibáñez-Salgado, Nolfi. La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 357-368.
- Isacovich, Paula. Políticas para la inserción laboral de jóvenes: estudios en Latinoamérica y Argentina. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 893-905.
- Isaza, Leonor. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.
- Ierullo, Martín. La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 671-683.
- Isaza-Zapata, Gloria María & Calle-Piedrahíta, Juan Santiago. Un Acercamiento a la Comprensión del Perfil de la Inteligencia Emocional. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 331-345.
- Imhoff, Débora & Brussino, Silvina. Nociones infantiles sobre desigualdad social: atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 687-700.
- J. Castro, Pablo; Van Der Veer, René; Burgos-Troncoso, Gester; Meneses-Pizarro, Luis; Pumarino-Cuevas, Natalia; Tello-Viorclumds, Carolina. Teorías subjetivas en libros latinoamericanos de crianza, acerca de la educación emocional. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 689-701. Doi:10.11600/1692 715x.11217060213.
- Jaramillo, Adriana; Montaña, Gustavo & Rojas, Lina Marcela. Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 75-95.
- Jaramillo, Jorge Mario; Pérez, Laura & González, Karen Alexandra. Metas de socialización maternas: relación con edad, formación académica y zona habitacional. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 719-739. Doi:10.11600/1692715x.11218010812.
- Jaramillo, Luis Guillermo & Aguirre, Juan Carlos. Rostro y Alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 175-188.
- Jaramillo, Patricia Elena; Ruiz, Mónica. Un caso de integración de TIC que no agrega valor al aprendizaje. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 267-287.
- Jiménez, Andrés Eduardo; Castillo, Domérica Valeria & Cisternas, Laura Camila. Validación de la escala de agresión entre pares, y subescala de agresión virtual en escolares chilenos. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 825-840.
- Jiménez, Magdalena. La “juventud inmigrante” en España. Complejidad de una categoría discursiva a debate. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 363-391.
- Jiménez, Luciene; Meireles Andrade, Elisa & Guimarães Batistella Bianchini, Luciane. Consumo de drogas e infracción: Revisión integradora de artículos brasileños. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 939-955.
- Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías. Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad?. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 63-77.
- Runge-Peña, Andrés Klaus. Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCCNA). Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 269-291.
- Köhler-Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima. Discursos sobre juventud y prácticas psicológicas: la producción de los modos de ser joven. Brasil. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 463-484.
- Köhler-Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima. El protagonismo social y el gobierno de los jóvenes. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 37-57.
- Komatsu, André Vilela & Bazon, Marina Rezende. Caracterización de adolescentes de sexo masculino en relación al comportamiento antisocial. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 725-735.
- Korstanje, Maximiliano. Una nueva forma de Creer: una perspectiva sociológica sobre el papel de la religión en un grupo de adolescentes argentinos. Vol. 5 N° 2 (ene.-jun., 2007); pp. 327-389.
- Kropff, Laura. Debates sobre lo político entre jóvenes mapuche en Argentina. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 83-100.
- Kruger, Miriam. Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentina. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 583-596.

- Lagunas, David. Orígenes biológicos del poder, domesticación y naturalización de la niñez. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 111-122.
- Lara, Laura & Martínez-Molina, Agustín. Validación de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo-Revisada en adolescentes inmigrantes y autóctonos residentes en España. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 591-601.
- Lazaretti Da-Conceição, Willian & Cammarosano-Onofre, Elenice Maria. Adolescentes en la pérdida de libertad: las prácticas de ocio y sus procesos educativos. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 573-585. Doi:10.11600/1692715x.1128120912.
- Langer, Eduardo. Denuncias sobre lo oculto y demandas de espacios escolares de jóvenes en contextos de pobreza en Argentina. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1017-1030.
- León, Ana Teresa. El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 869-884.
- Leavy, Pia. “¿Trastorno o mala educación?” Reflexiones desde la antropología de la niñez sobre un caso de TDAH en el ámbito escolar. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 675-688. Doi:10.11600/1692715x.11215101012.
- Litichever, Cecilia. Entre la calle, la escuela, y las instituciones: trayectorias institucionales de jóvenes. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 177-190.
- Lizarralde, Mauricio. Maestros en zonas de conflicto. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 79-113.
- López, Ángela Rocío; Silva, Adriana Carolina & Sarmiento, Jaime Andrés. Autonomía femenina y factores asociados al uso de servicios maternos en Colombia (2010). Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 325-337.
- López-Cabello, Arcelia Salome. La música punk como un espacio identitario y de formación en jóvenes de México. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); pp. 185-197. Doi:10.11600/1692715x.11112140512.
- López-Contreras, R. E. Interés superior de los niños y niñas: Definición y contenido. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 51-70.
- López, Luz María. El cómo en la investigación de familia: Reflexiones de la experiencia desde un abordaje cualitativo. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 213-236.
- López, Luz María. Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 837-860.
- López, Marta Isabel & Schnitter, Mónica. Matriz de relación primaria en casos de niños y niñas con problemas de aprendizaje. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1099-1116.
- López, Marta Isabel. Tomasello y Stern: Dos perspectivas actuales incluyentes del Desarrollo Infantil. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 509-521.
- López-Moreno, Ligia & Alvarado, Sara Victoria. Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 255-268.
- López-Montaña, Luz María & Herrera-Saray, Germán Darío. Epistemología de la ciencia de familia-Estudios de familia Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 65-76.
- Lora, Josefa. La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 739-760.
- Loaiza, María Olga. Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 837-860.
- Londoño, David Alberto & Herrera, José Darío. Coincidencias entre la Argumentación Pragmadiálectica y la Novíssima Retórica. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 271-285.
- Lozano, Aldo Favio; Torres, Teresa Margarita, Aranda, Carolina. Concepciones culturales del VIH/Sida de estudiantes adolescentes de la Universidad de Guadalajara, México. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 739-768.
- Lozano, Martha Cecilia & Alvarado, Sara Victoria. Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 101-114.
- Lozano-Vicente, Agustín. Los derechos del niño: cuestiones sobre su fundamentación. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 67-79.
- Llobet, Valeria. Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 149-176.
- Llobet, Valeria & Rodríguez, José Antonio. Los instrumentos de registro y monitoreo institucional como herramientas para la transformación de los programas sociales: Experiencia del Programa de Fortalecimiento Institucional para el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia de la República Argentina. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 573-603.
- Luciani, Leandro. La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 885-899.
- Luz Roa, María. Sufriendo en el yerbal... Los procesos de self en jóvenes de familias tareferas. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); pp. 171-184. Doi:10.11600/1692715x.11111100212.
- Macías, María Amarís; Amar, José & Jiménez, Myriam. Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 141-174.
- Magno, Lucas; Doula, Sheila Maria & de Almeida Pinto, Neide Maria. “Todo el mundo nos conoce a nosotros ahora”: cultura e identidad de jóvenes rurales en Minas Gerais (Brasil). Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 305-320.
- Maldonado, Zulay. Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 971-988.
- Malinowski, Nicolás. Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 801-819.
- Matias-Rodrigues, Maria Natália & Araújo-Menezes, de Jaileila. Mujeres jóvenes: reflexiones sobre la juventud y el género del Movimiento Hip Hop. Vol. 12, N° 2 (jul.-dic., 2014) pp. 703-715.
- Marín-Díaz, Verónica & Sánchez-Cuenca, Carmen. Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de educación infantil. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1093-1106.
- Martínez, Marta; García, María Cristina & Aguirre-Acevedo, Daniel Camilo. Respuesta al estrés, Temperamento y Crianza en niños colombianos de 1 año. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1065-1080.
- Martínez-Núñez, María Delia & Muñoz-Zamora, Graciela. Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 343-355.
- Mariñez, Freddy. Políticas públicas y participación de la juventud; caso: Nuevo León, México. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 85-120.
- Márques, Fernanda Telles. Intolerancia e in[ter]venciones: “los menores” y “los niños” en el imaginario social brasileño. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 797-809.
- Marin-Bevilaqua, Joel Orlando; Feixa-Pàmpols, Carles & Nin-Blanco, Roser. Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 493-514. Doi:10.11600/1692715x.1123121212.

- Marín-Gutiérrez, María Piedad. Trayectorias, misiones e identidades de la Universidad latinoamericana. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1041-1053.
- Martins, Luana Timbó & Castro, Lucia R. de. Los niños en la contemporaneidad: entre las demandas de la vida escolar y de la sociedad tecnológica. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 619-634.
- Martínez, Edgar Mauricio & Quintero-Mejía, Marieta. Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 301-313.
- Martínez-González, Marina Begoña; Robles-Haydar, Claudia Andrea; Amar-Amar, José Juan & Crespo-Romero, Fernando Alexis. Crianza y desconexión moral en infantes: Su relación en una comunidad vulnerable de Barranquilla. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 315-330.
- Martínez, Marta & García, María Cristina. La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 169-178.
- Martínez, Marta & García, María Cristina. Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 535-545.
- Mayer, Liliana & Cerezo, Leticia. Tutorías y estipendio mensual: contribuciones a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1421-1433.
- Medan, Marina. ¿"Proyecto de vida"? tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 79-91.
- Medan, Marina. La dependencia estatal en programas para jóvenes: ¿estigma o factor de protección? Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014) pp. 631-642.
- Medeiros, Mario. Lógicas de las competencias: Perspectivas para el Currículo en Acción. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1031-1040.
- Mejía, Diva Nelly. Lectura en pañales para llegar a la escuela. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic. 2010); pp. 873-883.
- Meléndez, Juana María; Cañez, Gloria María & Frías, Hevilat. Comportamiento alimentario y obesidad infantil en Sonora, México. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1131-1147.
- Merino-Soto, César. Percepción de la claridad de los ítems: Comparación del juicio de estudiantes y jueces-expertos. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1469-1477.
- Menjívar, Mauricio. Niños que se hacen hombres: Conformación de identidades masculinas de agricultores en Costa Rica. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 995-1012.
- Menkes, Dominique. La cultura juvenil otaku: expresión de la posmodernidad. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 51-62.
- Mesa, Ana María & Gómez, Ana Cristina. La mentalización como estrategia para promover la salud mental en bebés prematuros. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 835-848.
- Mesa, José Alberto. Tendencias actuales en la educación moral. Vol. 2 N° 1 (ene.-jun., 2004); pp. 17-39.
- Mesa, Ana María & Cristina Gómez, Ana. Cambios en la mentalización de los afectos en maestras de primera infancia. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 689-701. Doi:10.11600/1692715x.11216021112.
- Micolta, Amparo. Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., 2007); pp. 163-200.
- Mieles-Barrera, María Dilia. Calidad de vida de niños y niñas de estratos medios: estudio de caso. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 295-311.
- Mieles, María Dilia & García, María Cristina. Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 809-819.
- Mieles, María Dilia & Acosta, Alejandro. Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 205-217.
- Molina-Chávez, Walter Manuel & Oliva-Figueroa, Iván Gabriela. Interfaces complejas en políticas educativas y de juventud: sentidos e identidades. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1125-1140.
- Molinari, Viviana. Juventudes argentinas, una forma de mirar al mundo: entre la voluntad de los '70 y la reflexividad estética de los 90'. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 61-82.
- Montaña, Andrés. Interacciones sociales y explotación económica. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 625-638.
- Montesinos, María & Pagano, Ana. Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 293-310.
- Montoya-Canchis, Luis W. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1229-1254.
- Mora, Adriana & Rojas, Alba Luz. Estilo de funcionamiento familiar, pautas de crianza y su relación con el desarrollo evolutivo en niños con bajo peso al nacer. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 181-212.
- Moral-Jiménez, María De La Villa & Pelayo-Pérez, Loreto Elvira. Factores sociodemográficos y familiares en menores de España con medida judicial, cívicos e infractores. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1217-1233.
- Moratilla-Olvera, María Isabel & Taracena-Ruiz, Bertha Elvia. Vulnerabilidad social y orfandad: trayectoria vital de una adolescente. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 841-854.
- Moreno-Zavaleta, María Teresa & Granada-Echeverri, Patricia. Interacciones vinculares en el sistema de cuidado infantil. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 121-139.
- Morfin, Catalina. Jóvenes en acciones colectivas y movimientos sociales para redefinir los espacios públicos y las prácticas ciudadanas. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 61-80.
- Mosqueira, Mariela Analía. "De menores y consumidores". Construcción socio-histórica de la(s) juventud(es) en la Argentina. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 105-129.
- Müller, Verônica Regina & Arruda, Fabiana Moura. Crianças e suas opiniões: lazer e esportes em uma cidade brasileira. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 513-525.
- Muñoz, Diego Alejandro. Anotaciones conceptuales iniciales sobre los aportes sistémicos de Niklas Luhmann a las ciencias sociales: debates en torno a las teorías de la acción y de sistemas. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 37-59.
- Muñoz, Diego Alejandro. Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del siglo XX en Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 841-857.
- Muñoz, Germán. La comunicación en los mundos de vida juveniles. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., 2007); pp. 283-308.
- Muñoz, Germán. Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 145-180.
- Muñoz-López, Sandra Milena & Alvarado, Sara Victoria. Autonomía en movimiento: una reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 105-128.
- Murcia, Napoleón & Jaramillo, Luís Guillermo. Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 175-212.
- Murcia, Napoleón. Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 821-852.
- Murcia, Napoleón & Melo, Luis Gerardo. Sentidos del perder y del ganar. Selección y discriminación en juegos intercolegiados. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 669-682.

- Murcia, Napoleón. Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 235-266.
- Murguía-Mier, Sonia Patricia; Unikel-Santoncini, Claudia Unikel; Blum-Grynberg, Bertha Blum & Taracena-Ruiz, Bertha Elvia. Anorexia nerviosa: el cuerpo y los mandatos sociales-superyóicos. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 923-935.
- Murrieta, Patricia. El proceso de permanencia en las calles. Niños de la calle en Ciudad de México. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 821-834.
- Mustard, J. Fraser. Desarrollo Humano Temprano-Equidad desde el Principio-América Latina. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 639-680.
- Myers, Robert. Notas sobre “la Calidad” de la Atención a la Infancia. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 59-83.
- Nogueira-Da Silva Costa, Bruno & Fortunato-Costa, Liana. Perpetrador y la víctima: el adolescente que cometió delito sexual. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 633-645. Doi:10.1160/0/1692715x.11212180213.
- Núñez, Pedro Fernando. La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 149-190.
- Ocampo, Angélica María. Ciudadanía juvenil, juventud y estado: Discursos de gobierno sobre sus significados. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 287-304.
- Olivares, Bárbara & Reyes-Espejo, María Isabel. Evaluación de un programa social en infancia desde los principios de la Psicología Comunitaria. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 431-444.
- Orofino, Maria Isabel. O ponto de vista da criança no debate sobre comunicação e consumo. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 369-38.
- Oros, L. B., Schulz-Begle, A. & Vargas-Rubilar, J. Children's Gratitude: Implication of contextual and Demographic Variables in Argentina. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 245-262.
- Ortiz-Ruiz, Nicolas. ¿Qué mueve a las organizaciones juveniles?. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 531-543.
- Osorio, Ana María & Aguado, Luis Fernando. Una mirada a la situación de la niñez en el Valle del Cauca. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1169-1193.
- Ospina, Carlos Alberto. Disciplina, saber y existencia. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 51-81.
- Ospina, Carlos Alberto & Botero, Patricia. Estética, narrativa y construcción de lo público. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 811-840.
- Ospina-Alvarado, María Camila & Gallo, Linda Brigitte. Intervención sistémica: cambio de narrativas de identidad en un centro de atención infantil. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 827-846.
- Ossa, Arley Fabio. El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1159-1168.
- Ossola, María Macarena. Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 547-562. Doi:10.11600/1692715x.1126180612.
- Otalvaro-Marín, Bairoon & Vergara-Argotty, Claudia Elena. Evaluación Política Pública de Juventud de Cali (Colombia). Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 519-530.
- Otalvaro, Jaider; Peñaranda, Fernando; Bastidas, Miriam; Torres, Nicolás & Trujillo, Johanna. Reformas neoliberales y sus implicaciones en un programa de apoyo a la crianza: el caso de los hogares comunitarios Familia, Mujer e Infancia en Colombia. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 645-658.
- Ovalle, Constanza. Práctica y significado del consentimiento informado en hospitales de Colombia y Chile. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 541-561.
- Oviedo-Córdoba, Myriam & Quintero-Mejía, Marieta. El secuestro: una fractura en la identidad narrativa. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 339-353.
- Oviedo, Myriam & García, María Cristina. El embarazo en situación de adolescencia: una impostura en la subjetividad femenina. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 929-943.
- Oyanedel, Juan Carlos; Alfaro, Jaime & Mella, Camila. Bienestar Subjetivo y Calidad de Vida en la Infancia en Chile. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 313-327.
- Pabón-Chaves, Ana Sofian & Hurtado-Herrera, Deibar René. “Mi piel es un lienzo”. Sentidos de la Modificación Corporal en Jóvenes de la Ciudad de Cali. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 477-491.
- Pac-Salas, David & Ventura de Pedro, Tirso. Trayectorias de jóvenes de Zaragoza (España) en configuraciones familiares obreras. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 981-994.
- Páez-Martínez, Ruth Milena. ¿Des-víos de la familia en la formación de los hijos? Nuevos perfiles, funciones constantes. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 261-272.
- Páez, Ruth Milena. Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 989-1007.
- Palomares-Ruiz, Ascension; Sánchez-Navalón, Belén y Garrote-Rojas, Daniel. Educación inclusiva en contextos inéditos: la implementación de la Pedagogía Hospitalaria. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1507-1522.
- Patiño-Giraldo, Luz Elena. Conceptualización de nociones espaciales en niños y niñas no oyentes. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 885-897.
- Patiño, Jhoana; Victoria Alvarado, Sara & Ospina-Alvarado, María Camila. Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de jóvenes con vinculación a siete movimientos sociales en Colombia. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 257-275.
- Paredes, María Teresa; Álvarez, Martha Cecilia; Lega, Leonor & Ann Vernon. Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 295-317.
- Paredes, María Teresa; Lega, Leonor I.; Cabezas, Hannia; Ortega, Marjorie E.; Medina, Yeni & Vega, Carolina. Diferencias Transculturales en la Manifestación del Bullying en Estudiantes de Escuela Secundaria. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 761-768.
- Parra, Jaime. Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y privación social. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 455-479.
- Pavez-Soto, Iskra; León-Valdebenito, Carolina & Triadú-Figueras, Verónica. Jóvenes universitarios y medio ambiente en Chile: percepciones y comportamientos. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1435-1449.
- Paz-Calderón, Yanne; Suárez-Zozaya, María Herlinda & Campos-Ríos, Guillermo. El papel del trabajo en la construcción del sujeto joven. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1303-1311.
- Pedraza, Aura Cecilia & Ribero, Rocío. El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 177-216.
- Pedraza, Aura Cecilia. El mercado laboral de los jóvenes y las jóvenes de Colombia: realidades y respuestas políticas actuales. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 853-884.
- Pegalajar-Palomino, María del Carmen. Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 659-676.

- Peñaranda, Fernando. La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 207-230.
- Peñaranda, Fernando. Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 167-189.
- Peñaranda, Fernando. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1027-1053.
- Peñaranda, Fernando. La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 945-956.
- Pena, Mariela. La Integración de Niños y Niñas a Familias Adoptivas en Argentina. Conexiones Legítimas. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 445-461.
- Penso, Maria Aparecida & Moraes, Patricia Jakeliny Ferreira de Souza. Reintegración familiar y múltiples medidas de atención institucionales. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1523-1535.
- Pérez-Gil, Sara Elena; Paz, Claudia & Romero, Gabriela. Cuerpo, imagen y saberes alimentarios en infantes oaxaqueños, México: un primer acercamiento. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 847-868.
- Pérez-Rodríguez, Irma Leticia. Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 871-882.
- Pérez, Ruth. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 887-905.
- Peralta-Duque, Beatriz del Carmen. La participación juvenil en la Política Pública de Juventud, 1997-2011 (Caldas, Colombia). Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1249-1272.
- Piedrahíta, Claudia Luz. Subjetividad política en el feminismo de la diferencia sexual: deseo y poder. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1713-1729.
- Pineda-Báez, Nisme Yurany; Garzón-Rodríguez, Juan Carlos; Bejarano-Novoa, Diana Carolina & Buitrago-Rodríguez, Nidya Esperanza. Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 263-278.
- Pineda, Clelia. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.
- Pineda, Nisme. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.
- Pinilla, Victoria Eugenia & Muñoz, Germán. Lo privado de lo público para jóvenes universitarios en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 769-800.
- Pinillos, Mónica. Intervención psicosocial y educativa para prevención de riesgos asociados a procesos migratorios. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 579-591.
- Ponce-Lara, Camila. La socialización política en el aula: Comparación entre las movilizaciones de Francia y Chile. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 603-615. Doi:10.11600/1692715x.11210210113.
- Posada-Escobar, Jorge Jairo; Briceño-Alvarado, Patricia del Pilar; Santacoloma-Alvarán, Juliana. Subjetividades Políticas de Paz en Experiencias del Secretariado Nacional de Pastoral Social. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 163-175.
- Planas-Lladó, Anna; Soler-Masó, Pere & Feixa-Pàmpols, Carles. Juventud, políticas públicas y crisis en España: ¿Triángulo mágico o triángulo de las Bermudas?. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 551-564.
- Plascencia, Martín. Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 245-267.
- Plesnicar, Lorena Natalia. El objeto juventud en la I Conferencia Iberoamericana de Juventud. Argentina. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1209-1227.
- Pulido, Sandra; Castro-Osorio, Juliana; Peña; Marlyn & Ariza-Ramírez, Diana PaoLa. Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); 245-259. Doi:10.11600/1692715x.11116030912.
- Puyana, Yolanda & Mosquera, Claudia. Traer “hijos o hijas al mundo”: significados culturales de la paternidad y la maternidad. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 111-140.
- Prieto-Montoya, José Alejandro; Cardona-Castañeda, Lina María & Vélez-Álvarez, Consuelo. Estilos parentales y consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de 8° a 10°. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1345-1356.
- Prada-Sanmiguel, Alberto. Comprensión de la responsabilidad política de los actores armados en el conflicto interno colombiano: la masacre de El Salado 2000. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1537-1548.
- Quintero-Mejía, Marieta, Alvarado, Sara Victoria & Miranda, Juan Carlos. Conflicto armado, variables socio-económicas y formación ciudadana: un análisis de impacto. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 147-161.
- Quintero-Velásquez, Ángela María. Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 73-94.
- Quiroz, Margarita Inés. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1027-1053.
- Quattrini, Diego. Sin-vergüenza. Análisis goffmaniano de la capacitación en un programa de empleo. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1291-1302.
- Ramírez-Castro, Juana. Experiencias y expectativas en el debate político. Jóvenes de Manizales y elecciones. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 243-256.
- Ramírez-López, Natalia María. “Narrativas de vida y memorias”: conflicto escolar en el Colegio Santa Librada. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 201-210.
- Raimundi, María Julia; Molina, María Fernanda; Gimenez, Mariel & Minichiello, Claudia. ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 521-534.
- Rausky, María Eugenia. ¿Infancia sin trabajo o Infancia Trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 681-706.
- Ravetlat-Ballesté, Isaac. Pre-congresos mundiales por los derechos de la infancia y la adolescencia 2012-2014. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 899-911.
- Rengifo-Millán, Maritza. La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 809-822.
- Remorini, Carolina. Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina). Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 961-980.
- Reyes-Terrón, Ángel Mauricio & Elizarrarás-Hernández, Moisés. Los jóvenes y las jóvenes en el Estado de México: sociodemografía y empleo 2010. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); 287-304. Doi:10.11600/1692715x.11119060512.
- Reyes, Ladislao Adrián & González, Juan de Dios. La genealogía de los niños de la calle y su educación en los Centros de Internamiento en México. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1039-1050.
- Rivera-González, José Guadalupe. Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes en América Latina. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 331-346.

- Ríos-Flórez, Jorge Alexander & Cardona-Agudelo, Viviana. Procesos de aprendizaje en niños de 6 a 10 años de edad con antecedente de nacimiento prematuro. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1071-1085.
- Robles, Leticia & Pérez, Ana del Carmen. Expectativas sobre la obligación filial: comparación de dos generaciones en México. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 527-540.
- Rodríguez, Ernesto. Políticas públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos al desarrollo de una perspectiva generacional. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 15-47.
- Rodríguez, Ernesto. Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de la empleabilidad. Vol. 2 N° 1 (ene.-jun., 2004); pp. 75-126.
- Rodríguez, Ernesto. Jóvenes y violencias en América Latina: Priorizar la prevención con enfoques integrados. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 539-571.
- Roesse-Sanfelice, Gustavo; Jahn, Elenara & Dalzochio, Thaís. Demandas de deporte y ocio para la juventud en el municipio de Novo Hamburgo, Brasil. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 563-571. Doi:10.11600/1692715x.1127150613.
- Rojas, Cristian Alberto & Castellanos, Juan Manuel. Diez años después: Itinerarios escolares y laborales de egresados de un colegio público en Manizales, Colombia. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 277-290.
- Rojas, Héctor Mauricio. La importancia de las políticas públicas de formación en investigación de niños, niñas y jóvenes en Colombia, para el desarrollo social. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 885-906.
- Rojas, Héctor Mauricio. Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1595-1618.
- Rojas-Cavanzo, Daniela Andrea; Benkelfat-Perafán, Katerine & Mora-Antó, Adriana. Narrativas Acerca de las Relaciones Familiares en Mujeres en Situación de Reclusión Carcelaria. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 273-286.
- Rojas-Maturana, M. & Peña-Cortés, F. Saberes ambientales lafkenche en escuelas de la costa de La Araucanía (Chile). Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1207-1220.
- Rosemberg, Celia Renata & Stein, Alejandra. Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1087-1102.
- Rosas-Longoria, Rubén Alejandro & García-García, Víctor Daniel. Contraloría Social Juvenil: Rendición de cuentas en el Estado de México, 2009-2012. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 565-581.
- Ruiz-Palmero, Julio; Sánchez-Rodríguez, José & Trujillo-Torres, Juan Manuel. Utilización de Internet y dependencia a teléfonos móviles en adolescentes. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1357-1369.
- Russo, Daiana; Arteaga, Florencia; Rubiales, Josefina & Bakker, Liliana. Competencia social y status sociométrico escolar en niños y niñas con TDAH. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1081-1091.
- Rosselli, Mónica. Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 125-144.
- Runge-Peña, Andrés Klaus & Muñoz, Diego Alejandro. Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 51-81.
- Runge-Peña, Andrés Klaus. Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 31-53.
- Salamanca, Luisa Matilde. Construcción, validación y confiabilidad de un cuestionario sobre niños y niñas con TDAH. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1117-1129.
- Salinas-Quiroz, Fernando & Posada, Germán. MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1051-1063.
- Sánchez-Amay, Tomás. La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 755-767. Doi:10.11600/1692715x.11220220812.
- Sánchez-Castaño, Jairo Alejandro; Castaño-Mejía, Olga Yazmin & Tamayo-Alzate, Óscar Eugenio. La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1153-1168.
- Salazar, Myriam. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 803-835.
- Salazar, José Guadalupe, Torres, Teresa Margarita; Reynaldós, Carolina; Figueroa, Norma Silvia & Valencia, Silvia. Perspectiva psicosocial en adolescentes acusados por delitos contra la salud y robo. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1491-1512.
- Saldarriaga-Vélez, Jaime Alberto. Las escuelas críticas: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1389-1404.
- Salva-Mut, Francesca; Nadal-Cavaller, Joan & Melià-Barceló, Maria Agnès. Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1405-1419.
- Sánchez, Dairo. Hermenéutica crítica y sistémica. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 145-166.
- Sánchez, Paula Vanessa. La experiencia vinculante afectiva del sujeto adolescente infractor. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 453-465.
- Sánchez, Tomás & Acosta, Alejandro. Música popular campesina. Usos sociales, incursión en escenarios escolares y apropiación por los niños y niñas: la propuesta musical de Velosa y Los Carrangueros. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 111-146.
- Sartori, María Soledad & López, Marcela Carolina. Habilidades sociales: Su importancia en mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1055-1067.
- Sánchez, Tomás. Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1675-1711.
- Saucedo, Claudia Lucy. Obstáculos para la implementación de un programa de atención psicológica con estudiantes de escuelas secundarias. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 121-147.
- Saucedo, Iván Alejandro & Taracena, Bertha Elvia. Habitar la calle: pasos hacia una ciudadanía a partir de este espacio. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 269-286.
- Santillán, Laura. Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 921-932.
- Serrano, Edgar David. Familia y teoría de juegos. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 131-166.
- Serrano, Héctor; Zarza, Martha Patricia; Serrano, Carolina; Gómez, Beatriz & Iduarte, Joaquín. Códigos visuales de género y configuraciones sexuales evidenciadas en la fotografía. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 769-782.
- Sevilla, Teresita María. “Sexo inseguro”: un análisis de la racionalidad como parte del riesgo entre jóvenes caleños y caleñas. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 257-294.
- Simões Borelli, Silvia Helena & Aboboreira, Ariane. Teorías/

- metodologías: trayectos de investigación con colectivos juveniles en São Paulo/Brasil. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 161-172.
- Soler-Masó, Pere; Planas-Lladó, Anna & Fullana-Noell, Judith. La evaluación de las políticas municipales de juventud a partir de un sistema de indicadores. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1107-1123.
- Soto, Cristian David; Vásquez, Johanna & Cardona, Yudi Bibiana. Imaginarios de gente joven sobre política: Vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 393-422.
- Soto, Cristian David. La migración internacional paterna o materna: una lectura desde los sujetos jóvenes. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 611-624.
- Soto-Lombana, Carlos Arturo; Angulo-Delgado, Fanny; Runge-Peña, Andrés Klaus & María Rendón-Urbe, Alexandra. Pensar la institución museística en términos de institución educativa y cultural, el caso del Museo de Antioquia. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 819-833. Doi:10.11600/1692715x.11224180213.
- Sosenski, Susana. Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 43-52.
- Suárez-Cabrera, Dery Lorena. Nuevos migrantes, viejos racimos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 627-643.
- Suárez, Martha Cecilia. Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 907-928.
- Suárez, Nelly del Carmen & Restrepo, Dalia. Teoría y práctica del Desarrollo Familiar en Colombia. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 17-55.
- Scheuer, Nora; De la Cruz, Montserrat & Iparraguirre, María Sol. El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1083-1097.
- Shabel, Paula. Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 159-170.
- Stelzer, Florencia; Andrés, María Laura; Canet-Juric, Lorena & Introzzi, Isabel. Predictores cognitivos de la capacidad de planificación en niños de 6 y 7 años de edad. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 347-358.
- Tamayo, Oscar Eugenio & Sanmartí, Neus. Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación al concepto de respiración. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 181-205.
- Tamayo, Oscar Eugenio & Sanmartí, Neus. Características del discurso escrito de los estudiantes en las clases de ciencias. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 85-110.
- Taracena, Elvia. Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 393-409.
- Terranova-Zapata, Lina María; Acevedo-Velasco, Victoria Eugenia & Rojano, Ramón. Intervención en terapia familiar comunitaria con diez familias caleñas de la ladera oeste. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 309-324.
- Tobasura, Isaías; Jurado, Claudia & Montes, Claudia. Los grupos extracurriculares en agronomía de la Universidad de Caldas (Colombia): 1970-2006: de la efervescencia política a la formación científica. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1573-1594.
- Torres, Alfonso. Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 167-199.
- Torres, María Leticia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 803-835.
- Torres, Teresa Margarita; Iñiguez, Rosalba Alejandra; Pando, Manuel & Salazar, José Guadalupe. Riesgo de contagio de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y VIH/Sida desde el punto de vista de adolescentes migrantes del Estado de Jalisco, México. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 135-154.
- Tortosa-Martínez, Miguel; Gil-Madrona, Pedro; Pastor-Vicedo, Juan Carlos & Contreras-Jordán, Onofre. Programa de Actividad Física Extracurricular en Adolescentes con Sobrepeso u Obesidad. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 577-589.
- Tovar, Luis Miguel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 707-733.
- Triana, Alba Nidia; Ávila, Liliana & Malagón, Alfredo. Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 933-945.
- Trujillo, María Angélica. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1009-1025.
- Tuñón, Ianina. Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 903-920.
- Tuñón, Ianina & Salvia, Agustín. Límites estructurales para el desarrollo de la infancia en contexto de crisis. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 179-194.
- Umayahara, Mami. En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 21-49.
- Unda, René & Alvarado, Sara Victoria. Feminización de la migración y papel de las mujeres en el hecho migratorio. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 593-610.
- Urbina-Cárdenas, Jesús Ernesto & Muñoz, Germán. Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 321-330.
- Uribe, Ana Fernanda; Vergara, Tatiana; Barona, Claudia. Susceptibilidad y autoeficacia frente al VIH/Sida en adolescentes de Cali-Colombia. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1513-1533.
- Uribe, J. Isaac; Amador, Genoveva; Zacarías, Ximena & Villarrea, Leticia. Percepciones sobre el uso del condón y la sexualidad entre jóvenes. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 481-494.
- Urbina-Cárdenas, Jesús Ernesto & Ávila-Aponte, Rosa. Sentidos de la pasión de aprender. Perspectiva de estudiantes de universidad. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 803-817. Doi:10.11600/1692715x.11223141112.
- Urteaga, Maritza. Jóvenes e indios en el México contemporáneo. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 667-708.
- Urueña, Sebastián. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 707-733.
- Urrego-Mendoza, Diana Zulima; Quintero-Mejía, Marieta. Dilemas de la guerra: un estudio desde las narrativas médicas en Colombia. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 837-849.
- Valadez, Isabel; Amezcua, Raúl; González, González, Noé; Montes, Rosalba & Vargas, Vania. Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 783-796.
- Valoyes, Elizabeth. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 761-783.
- Valencia-Suescún, María Isabel; Ramírez, Mónica; Fajardo, María Alejandra & Ospina-Alvarado, María Camila. De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto

- armado colombiano. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1037-1050.
- Valdenegro, Boris & Calderón-Flández, Claudia. Alteridad, Infancia y Delincuencia: análisis discursivo desde programas sociales hacia infancias en Chile. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1191-1204.
- Van Kuyk, Jef J. Enfoque Holístico o Secuencial Curricular: ¿Cuál Es más Efectivo con los Niños? Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 949-969.
- Vargas, Hernán Humberto; Echavarría, Carlos Valerio; Alvarado, Sara Victoria & Restrepo, Jaime Alberto. Sentidos de ciudadanía en un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 691-721.
- Vergara-del Solar, Ana Vergara; Chávez-Ibarra, Paulina; Peña-Ochoa, Mónica & Vergara-Leyton, Enrique. Experiencias contradictorias y demandantes: La infancia y la adultez en la perspectiva de niños y niñas de Santiago de Chile. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1235-1247.
- Vargas-Salfate, Salvador; Oyanedel, Juan Carlos & Torres-Vallejos, Javier. Socialización e interés en la política en jóvenes de Chile. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 781-794.
- Vargas-Rubilar, Jael & Arán-Filippetti, Vanessa. Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 171-186.
- Vázquez-Ceballos, Cristo Avimael. La participación ciudadana juvenil como un recurso externo al Gobierno. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 45-60.
- Vázquez, Melina. La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 423-455.
- Vázquez, Verónica & Castro, Roberto. "¿Mi novio sería capaz de matarme?" Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 709-738.
- Vélez, Andrés. Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 289-320.
- Verdugo-Lucero, Julio César; Ponce de León-Pagaza, Bárbara Gabriela; Guardado-Llamas, Rosa Esthela; Meda-Lara, Rosa martha; Uribe-Alvarado, J. Isaac & Guzmán-Muñiz, Jorge. Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); 63-77. Doi:10.11600/1692715x.1114120312.
- Vera, José Ángel; Bautista, Gildardo; Ramírez, Manuel & Yáñez, Adrian Israel. Relación entre anomia social, alienación y conducta antisocial en jóvenes nfractores mexicanos. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 943-955.
- Vergara, Edgar Mario; Montaña, Nidia; Becerra, Rosalba; León-Enríquez, Oswald Uriel & Arboleda, Catalina. Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 226-254.
- Vergara, María del Carmen. La naturaleza de las representaciones sociales. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 55-80.
- Vergara, María del Carmen. Representaciones sociales sobre salud, de algunos grupos de jóvenes de Manizales, Colombia. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 105-133.
- Vesga-Parra, Luz del Sol & Hurtado-Herrera, Deibar René. La brecha digital: representaciones sociales de docentes en una escuela marginal. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); 137-149. Doi:10.11600/1692715x.1118140912.
- Villalba, María. La política pública de las orquestas infanto-juveniles. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 131-149.
- Villalta, Carla & Llobet, Valeria. Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 167-180.
- Vommaro, Pablo A. Movilización social desde el protagonismo juvenil: experiencias de dos organizaciones rurales argentinas. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 191-214.
- Vommaro, Pablo & Vázquez, Melina. La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs). Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 485-522.
- Wilhelm, Karin; Martin, Gabriela & Miranda, Christian. Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 339-350.
- Zampieri-Grohmann, Márcia; Flores-Battistella, Luciana & Lütz, Carolina. A ética no consumo: qual a percepção da juventude? Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 913-925.
- Zamora-Carmona, Gabriela. Servicios clínicos disponibles para niñas, niños y jóvenes con trastornos mentales en México. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); 163-170. Doi:10.11600/1692715x.11110170712.
- Zamora, G. Apoyo humanitario a niñas y niños repatriados: las Casas YMCA para Menores Migrantes. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 209-222.
- Zapata, Adriana. Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1749-1769.
- Zapata, Beatriz Elena & Ceballos, Leonardo. Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1069-1082.
- Zapata-Ospina, Beatriz Elena & Restrepo Mesa, José Hernán. Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); 217-227. Doi:10.11600/1692715x.11114270712.
- Zarza, Martha Patricia. Universitarios y universitarias de México y el cuerpo simbólico como construcción de género. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1349-1377.
- Zicavo, Nelson; Palma, Claudia & Garrido, Gustavo. Adaptación y validación del Faces-20-ESP: Re-conociendo el funcionamiento familiar en Chillán, Chile. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 219-234.
- Zuluaga, Juan Bernardo. La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. Vol. 2 N° 1 (ene.-jun., 2004); pp. 127-148.
- Zuliani-Arango, Liliana Adela; Villegas-Peña, María Eugenia; Galindo-Cárdenas, Leonor Angelica & Kambourova, Miglena. Visita domiciliaria familiar: estrategia didáctica para la formación integral del personal médico. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 851-863.

Índice temático

- Abandono: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1).
 Abordaje cualitativo: López (Vol. 3, Nº 1).
 Abordaje participativo: Cebotarev (Vol. 1, Nº 1).
 Abuso sexual: Nogueira-Da Silva Costa (Vol. 11, Nº 2);
 Arredondo, Saavedra, Troncoso, Guerra (Vol. 14, Nº 1).
 Acuerdo: Merino-Soto (Vol. 14 Nº 2).
 Actitud: Álvarez-Ramírez (Vol. 12, Nº 1).
 Actitudes: Flores-Battistella, Grohmann & Iuva-de Mello (Vol. 12, Nº 2); Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, Nº 1).
 Actitudes cívicas: Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, Nº 2).
 Actitudes de equidad: Alvarado, Ospina, Luna-Carmona, Camargo (Vol. 4, Nº 1).
 Actividades extracurriculares: Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, Nº 2).
 Actividades para-universitarias: Malinowski (Vol. 6, Nº 2).
 Actividad física: González, Tamayo (Vol. 10, Nº 1); Tortosa-Martínez, Gil-Madróna, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, Nº 1).
 Actividad juvenil: Barbosa-Pereira (Vol. 14, Nº 1).
 Acceso a la información: Rosas-Longoria, García-García (Vol. 12, Nº 2).
 Acceso a la educación: Mayer, Cerezo (Vol. 14 Nº 2).
 Accesibilidad: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2).
 Acción: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Lozan, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Prada-Sanmiguel (Vol. 14 Nº 2).
 Acción comunitaria: Franco-Cortés, Roldán-Vargas (Vol. 13, Nº 2).
 Acción cultural: Bárbara-Soares, Robello-de Castro (Vol. 12, Nº 2).
 Acción educativa: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial).
 Acción discursiva: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2).
 Acción colectiva juvenil: Aguilar-Forero (Vol. 14 Nº 2).
 Acción política: Botero, Vega & Orozco (Vol. 10, Nº 2).
 Acción colectiva juvenil: Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, Nº 2).
 Acciones: Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, Nº 1).
 Acciones ciudadanas: Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2).
 Acoso: Forero-Rocha, Gómez-Rodríguez (Vol. 14 Nº 2).
 Acoso escolar: Hidalgo-Rasmussen, Hidalgo-San Martín (Vol. 13, Nº 2).
 Acontecimiento: Gómez-Esteban (Vol. 14, Nº 1).
 Adaptación: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, Nº 1).
 Adaptación inclusiva: Aguirre (Vol. 9, Nº 2).
 Adaptación y sobrevivencia: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2).
 Administración educativa: Aponte, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial).
 Administración de justicia: González-Laurino (Vol. 13, Nº 2).
 Administración local: Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, Nº 2).
 Administración municipal: Rosas-Longoria, García-García (Vol. 12, Nº 2).
 Adolescencia: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Cordini (Vol. 3, Nº 1); Feixa-Pampols (Vol. 4, Nº 2); Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, Nº 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, Nº 2); Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Hincapié (Vol. 9, Nº 2); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, Nº 2); Andrés-Candelas (Vol. 14, Nº 1); (Vol. 11, Nº 1); Oyanedel (Vol. 13, Nº 1); Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, Nº 2); Candelas (Vol. 14, Nº 1); Lara, Martínez-Molina (Vol. 14, Nº 1); Ravetllat-Ballesté (Vol. 14, Nº 2); Jiménez, Meireles Andrade, Guimarães Batistella (Vol. 14, Nº 2); Moral-Jiménez, Pelayo-Pérez (Vol. 14 Nº 2).
 Adolescente: Álvarez-Ramírez, Chacón-Afanador (Vol. 11, Nº 1); Prieto-Montoya, Cardona-Castañeda, Vélez-Álvarez (Vol. 14 Nº 2); Penso, Moraes (Vol. 14 Nº 2).
 Adolescentes: Amarís, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, Nº 1); Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2); Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, Nº 2-Especial); Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, Nº 2-Especial); Murrieta (Vol. 8, Nº 2); Oviedo, García (Vol. 9, Nº 2); De Freitas, De Mecena (Vol. 10, Nº 1); Ramírez-López (Vol. 12, Nº 1); Komatsu, Bazon (Vol. 13, Nº 2); Hidalgo-Rasmussen, Hidalgo-San Martín (Vol. 13, Nº 2); Bunge, Maglio, Carrea, Entenberg (Vol. 14, Nº 1); Fernández-González, Herrera-Salinas, Escobar-Martínez (Vol. 14, Nº 1); Tortosa-Martínez, Gil-Madróna, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, Nº 1); Ruiz-Palmero, Sánchez-Rodríguez, Trujillo-Torres (Vol. 14 Nº 2); Forero-Rocha, Gómez-Rodríguez (Vol. 14 Nº 2).
 Adolescente infractor: Sánchez (Vol. 10, Nº 1).
 Adolescentes institucionalizados: Castrillón (Vol. 5, Nº 1).
 Adolescentes en privación de la libertad: Lazaretti Da-Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, Nº 2).
 Adolescentes y género: García, Pérez (Vol. 8, Nº 1).
 Adopción: Pena (Vol. 14, Nº 1).
 Adultocentrismo: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, Nº 1).
 Adultos: Carrasco-Aguilar, Verdejo-Valenzuela, Asun-Salazar, Álvarez, Bustos-Raggi, Ortiz-Mallegas, Pavez-Mena, Smith-Quezada, Valdivia-Hennig (Vol. 14 Nº 2).
 Afiliación: Malinowski (Vol. 6, Nº 2).
 Ajuste social: Leavy (Vol. 11, Nº 2).
 Agencia: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1); Guaraná (Vol. 7, Nº 1).
 Agencia cultural juvenil: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2).
 Agenda publica regional: Peralta-Duque, (Vol. 14 Nº 2).
 Agenda publica municipal: Peralta-Duque, (Vol. 14 Nº 2).
 Agresor-víctima: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1).
 Agresión: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2); Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, Nº 1).
 Agresión entre pares: Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, Nº 2).
 Agresión virtual: Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, Nº 2).
 Agricultura de exportación: Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1).
 Agronomía: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial).
 Albergues para niños, niñas y jóvenes: Zamora (Vol. 13, Nº 1).
 Alcohol: Amorim da Silva, De Araújo Menezes (Vol. 14, Nº 1).
 Alfabetización inicial: Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2).
 Alfabetización tecnológica: Aguilar (Vol. 10, Nº 2).
 Alfabetización temprana: Rosemberg, Stein (Vol. 14, Nº 2).
 Alienación: Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10, Nº 2).
 Alienación social: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, Nº 1).
 Alteridad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2); Márques (Vol. 9, Nº 2); Córdoba, Vélez-De La Calle (Vol. 14, Nº 2); Valdenegro, Calderón-Flández (Vol. 14 Nº 2).
 Alternativas de superación: Aparicio (Vol. 7, Nº 1).
 Alumnados: Pegalajar-Palomino (Vol. 14, Nº 1).
 Alumnos: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1).
 Alumnos y alumnas: León (Vol. 9, Nº 2).
 Alimentación: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9, Nº 2).
 Amas de cría: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1).

- Ambiente familiar: Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, N° 1).
 Ambiente aprendizaje-juego: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2).
 Ambientes democráticos: Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
 América Latina: Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Rodríguez (Vol. 2, N° 1); Umayahara (Vol. 2, N° 2); Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Gillman (Vol. 8, N° 1); Gómez-Abarca (Vol. 12, N° 2).
 Análisis crítico del discurso: Ocampo (Vol. 9, N° 1); Gómez-San Luis, Almanza-Avedaño (Vol. 11, N° 2); Vergara-del Solar, Chávez-Ibarra, Peña-Ochoa, Vergara-Leyton (Vol. 14 N° 2).
 Análisis de contexto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1).
 Análisis de redes sociales: Andradre-Gyllen, García-Ojeda, Zambrano-Constanzo (Vol. 14, N° 1).
 Análisis de invarianza: Lara, Martínez-Molina (Vol. 14, N° 1).
 Análisis prosopográfico: Castellanos (Vol. 9, N° 1).
 Análisis pragmático: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
 Analítica de la verdad: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Ansiedad: González (Vol. 12, N° 1).
 Ancianos y ancianas: Robles, Pérez (Vol. 10, N° 1).
 Andamiado: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2).
 Anomia: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, N° 1); Vera, Bautista, Ramírez, Yáñez (Vol. 10, N° 2).
 Anorexia nerviosa: Murguía-Mier, Unikel-Santoncini, Blum-Grynberg, Taracena-Ruiz (Vol. 13, N° 2).
 Antropología pedagógica: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2).
 Antropología: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1); García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, N° 2).
 Apoyo institucional: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, N° 1).
 Apoyo social: Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12, N° 1).
 Aprender: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, N° 2).
 Aprendizaje: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2); Bocanegra (Vol. 6, N° 1); Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2); López, Schnitter (Vol. 8, N° 2); Aguilar (Vol. 10, N° 2); Zapata-Ospina, Restrepo-Mesa (Vol. 11, N° 1); Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11, N° 2); Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, N° 2); Fantin (Vol. 13, N° 1); Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, N° 2); Medeiros (Vol. 14, N° 2); Ríos-Flórez, Cardona-Agudelo (Vol. 14, N° 2).
 Aprendizaje de iniciativa: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2).
 Aprendizaje de las educadoras y educadores: Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2).
 Aprendizaje y comportamiento: Mustard (Vol. 7, N° 2).
 Aprendizaje social: Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, N° 1).
 Aptitud: Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1).
 Archivos públicos: Sosenski (Vol. 14, N° 1).
 Arendt: Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2).
 Argentina: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Vázquez (Vol. 7, N° 1); Mosqueira (Vol. 8, N° 1); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Remorini (Vol. 8, N° 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1); Kriger (Vol. 12, N° 2); Cosse (Vol. 14 N° 2).
 Argumentación: Sánchez-Castaño, Castaño-Mejía, Tamayo-Alzate (Vol. 13, N° 2).
 Argumentación pragmatológica: Londoño, Herrera (Vol. 10, N° 1).
 Arqueología: Bocanegra (Vol. 6, N° 1); Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Kropff, (Vol. 9, N° 1); Vommaro (Vol. 9, N° 1); Fagundes (Vol. 11, N° 1).
 Arquitectura: Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11, N° 2).
 Arqueología-genealogía: Arias (Vol. 9, N° 2).
 Arquitectura escolar: Bocanegra (Vol. 6, N° 1).
 Arte: Guerra (Vol. 7, N° 1).
 Articulaciones: Abello (Vol. 7, N° 2).
 Arraigo: Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1).
 Asertividad: Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Asimetría cerebral: Roselli (Vol. 1, N° 1).
 Asistencia escolar: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2); Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, N° 2); Estrada-Ruiz (Vol. 13, N° 2).
 Atención al parto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1).
 Atención al posparto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1).
 Atención integral a la primera infancia: Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1).
 Atención integral de salud: Zuliani-Arango, Villegas-Peña, Galindo-Cárdenas, Kambourova (Vol. 13, N° 2).
 Atención prenatal: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1).
 Atención psicológica: Saucedo (Vol. 4, N° 1).
 Atención y servicios a la salud mental: Zamora-Carmona (Vol. 11, N° 1).
 Atmósfera psíquica: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1).
 Atribuciones causales: Imhoff, Brussino (Vol. 13, N° 2).
 Audiencia: Orofino (Vol. 13, N° 1).
 Aula hospitalaria: Palomares-Ruiz, Sánchez-Navalón, Garrote-Rojas (Vol. 14 N° 2).
 Autobiografía: Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, N° 2).
 Autodeterminación: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2).
 Autoeficacia y VIH/Sida: Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Autoestima: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10, N° 1).
 Autoestima en profesores y profesoras: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10, N° 1).
 Autoestima profesional: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10, N° 1).
 Autonomía: Ospina (Vol. 2, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Vázquez (Vol. 7, N° 1); Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Ovalle (Vol. 10, N° 1).
 Autonomía moral: Erazo (Vol. 2, N° 2).
 Autoobservación: Muñoz (Vol. 4, N° 1).
 Autopoiesis: Muñoz (Vol. 4, N° 1).
 Autoridad: Duarte-Duarte (Vol. 11, N° 2).
 Auto relato: Komatsu, Bazon (Vol. 13, N° 2).
 Autorreferencia: Muñoz (Vol. 4, N° 1).
 Autorregulación: Martínez, García (Vol. 9, N° 2).
 Autorregulación académica: Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10, N° 1).
 Autismo: Bianchi (Vol. 14, N° 1).
 Ayuda económica: Medan (Vol. 12, N° 2).
 Ayuda estatal: Medan (Vol. 12, N° 2).
 Ayahuasca: B. Albuquerque (Vol. 10, N° 1).
 Bajo peso al nacer: Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1).
 Barrios populares: Santillán (Vol. 8, N° 2).
 Bebeteca: Mejía (Vol. 8, N° 2).
 Bien público: Gutiérrez (Vol. 10, N° 1).
 Bien privado: Gutiérrez (Vol. 10, N° 1).
 Bien mixto: Gutiérrez (Vol. 10, N° 1).
 Bienes: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2).
 Bienestar: Flores-Battistella, Grohmann & Iuva-de Mello (Vol. 12, N° 2).

- Bienestar de la infancia: Gómez-Urrutia, Jiménez-Figueroa (Vol. 13, N° 1); Huaiquian-Billeke, Mansilla-Sepúlveda, Lasalle-Rivas (Vol. 14 N° 2).
- Bienestar subjetivo: Verdugo-Lucero, Ponce de León-Pagaza, Guardado-Llamas, Meda-Lara, Uribe-Alvarado, Guzmán-Muñiz (Vol. 11, N° 1).
- Bienestar subjetivo infantil: Oyanedel (Vol. 13, N° 1).
- Bienestar social: De León-Torres (Vol. 12, N° 1).
- Bienestar y pobreza: Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, N° 2).
- Bienestar general: Castillo, Castro, Gonzales (Vol. 9, N° 2).
- Bienestar en la niñez: Aguado (Vol. 7, N° 2).
- Biografía: Pac-Salas, Ventura de Pedro (Vol. 13, N° 2).
- Biología: lagunas (Vol. 13, N° 1).
- Biologización: Castrillón (Vol. 5, N° 1).
- Biopoder: Calderón-Vélez (Vol. 13, N° 2).
- Biopolítica: Calderón-Vélez (Vol. 13, N° 2).
- Biocultura: Calderón-Vélez (Vol. 13, N° 2).
- Biorresistencia: Calderón-Vélez (Vol. 13, N° 2).
- Bogotá: Henao (Vol. 2, N° 2).
- Biomedicalización: Bianchi (Vol. 14, N° 1).
- Branquitude: Cardoso (Vol. 8, N° 1).
- Branquitude Acrítica: Cardoso (Vol. 8, N° 1).
- Branquitude Crítica: Cardoso (Vol. 8, N° 1).
- Brasil: Becker, Amich (Vol. 5, N° 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, N° 1); Müller, Arruda (Vol. 10, N° 1); Fagundes (Vol. 11, N° 1).
- Brecha digital: Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1).
- Blended learning: Hinojo, Fernandez (Vol. 10, N° 1); Pegalajar-Palomino (Vol. 14, N° 1).
- Bullying: Ghiso, Ospina (Vol. 8, N° 1).
- Cajas de ahorros: Arcos-Medina, Zapata-Martelo, Hernández-Romero (Vol. 14, N° 1).
- Cali: Ramírez-López (Vol. 12, N° 1).
- Calidad: Umayahara (Vol. 2, N° 2); Myers (Vol. 1, N° 1); Abello (Vol. 7, N° 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2).
- Calidad de vida: Mielles, Acosta (Vol. 10, N° 1); Mielles-Barrera (Vol. 13, N° 1).
- Calificación: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Calle: Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).
- Callejera: Aguirre (Vol. 8, N° 1).
- Callejerización: Taracena (Vol. 8, N° 1).
- Callejeros y Callejeras: Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1).
- Cambio: Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Hernández (Vol. 3, N° 1).
- Cambio cultural: Urteaga (Vol. 6, N° 2); Henao-Agudelo, Lalueza, Tenorio (Vol. 14, N° 1).
- Cambio familiar y social: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1).
- Campo de la rectoría: Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Capacidad de pago: Gutiérrez (Vol. 10, N° 1).
- Calidad: Gutiérrez (Vol. 10, N° 1).
- Calidad de vida laboral: Castro-Escobar, Serna-Gómez (Vol. 14, N° 1).
- Calidad de vida: Oyanedel (Vol. 13, N° 1).
- Cálculo: Ríos-Flórez, Cardona-Agudelo (Vol. 14, N° 2).
- Capacidad: Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1).
- Capacidades: González (Vol. 6, N° 2); Mielles-Barrera (Vol. 13, N° 1).
- Capacidades profesionales: Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, N° 1).
- Capacitación laboral: Rodríguez (Vol. 2, N° 1).
- Capital social: González (Vol. 7, N° 2-Especial); Rojas, Castellanos (Vol. 12, N° 1).
- Capital escolar: Rojas, Castellanos (Vol. 12, N° 1).
- Capital humano: Gutiérrez (Vol. 10, N° 1).
- Capitalismo: Cena, Chahbenderian (Vol. 13, N° 1); Paz-Calderón, Suárez-Zozaya, Campos-Ríos (Vol. 14 N° 2).
- Características de la población: Cano-Díaz, Pulido-Álvarez, Giraldo-Huertas (Vol. 13, N° 1).
- Categorías: Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10, N° 2).
- Casas YMCA para menores migrantes: Zamora (Vol. 13, N° 1).
- Castigo: Murrieta (Vol. 8, N° 2); Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, N° 1); Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).
- Centrales: González (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Centro de atención infantil: Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, N° 2).
- Ciencia: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); Sánchez (Vol. 2, N° 2).
- Ciencia de familia: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1); López & Herrera (Vol. 12, N° 1).
- Ciencias naturales: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2).
- Ciencias Sociales: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1); Patiño-Giraldo (Vol. 9, N° 2); López & Herrera (Vol. 12, N° 1).
- CIF: Salamanca (Vol. 8, N° 2).
- Ciudad: Urteaga (Vol. 6, N° 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2); Hurtado (Vol. 9, N° 1); Gómez-Abarca (Vol. 12, N° 2).
- Ciudad de San Pablo, Brasil: Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N° 1).
- Ciudadanía: Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2); Castillo (Vol. 5, N° 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1); Torres (Vol. 4, N° 2); Llobet (Vol. 4, N° 1); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Castillo (Vol. 1, N° 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial); Gillman (Vol. 8, N° 1); Morfín, (Vol. 9, N° 1); Lozano, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1); Gómez, (Vol. 9, N° 2); B. Valderrama (Vol. 11, N° 1); Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1); Martínez, Quintero-Mejía (Vol. 14, N° 1); Benedicto (Vol. 14, N° 2).
- Ciudadanía de niños, niñas y adolescentes: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2).
- Ciudadanía juvenil: Ocampo (Vol. 9, N° 1).
- Ciudadanías: Muñoz (Vol. 5, N° 1); Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1).
- Ciudades globales: Guerra (Vol. 7, N° 1).
- Cultura: Lagunas (Vol. 13, N° 1).
- Cuidado del niño: Bedoya-Hernández (Vol. 11, N° 2); De León-Torres (Vol. 12, N° 1).
- Circularidad institucional: Castrillón (Vol. 5, N° 1).
- Clarificación de valores: Mesa (Vol. 2, N° 1).
- Clase social: Pac-Salas, Ventura de Pedro (Vol. 13, N° 2).
- Clases sociales: García, Pérez (Vol. 8, N° 1).
- Coficiente intelectual (CI): Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10, N° 1).
- Cognición: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); Vargas, Arán (Vol. 12, N° 1); Fernández-Martínez, Montero-García (Vol. 14, N° 1).
- Cognición creativa: Parra (Vol. 8, N° 1).
- Colaboración entre pares: Castellano, Roselli (Vol. 13, N° 2).
- Colectivos juveniles: Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N° 1).
- Colegio: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Soto, Vázquez, Cardona (Vol. 7, N° 1); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2).
- Colombia: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, N° 1); Paredes, Alvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2); Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Sevilla (Vol. 6, N° 1); Aguado (Vol. 7, N° 2). Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2); Ramírez-López (Vol. 12, N° 1); González-Torralbo (Vol. 14, N° 1).

- Colonia: Bocanegra (Vol. 5, N° 1); Castellanos (Vol. 9, N° 1).
 Colonialidad: Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).
 Combatientes: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2).
 Comparación curricular: Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).
 Competencia: García-Vega, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, N° 1).
 Competencia social: Russo, Arteaga, Rubiales, Bakker (Vol. 13, N° 2).
 Competencias: Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2); Marín-Gutiérrez (Vol. 14, N° 2).
 Competencias ciudadanas: Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
 Compasión: Martínez, Quintero-Mejía (Vol. 14, N° 1).
 Complejidad: Muñoz (Vol. 4, N° 1).
 Complemento alimenticio: Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10, N° 2).
 Componentes principales: Aguado (Vol. 7, N° 2).
 Comportamiento alimentario: Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, N° 2).
 Comportamiento antisocial: Moral-Jiménez, Pelayo-Pérez (Vol. 14 N° 2).
 Comportamiento discursivo: Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Comportamiento humano: Esteinou (Vol. 13, N° 2).
 Comportamiento del consumidor: Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10, N° 2).
 Comportamiento escolar: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1).
 Comportamiento social: Baeza-Correa (Vol. 11, N° 1).
 Comportamiento político: Vargas-Salfate, Oyanedel, Torres-Vallejos (Vol. 13, N° 2).
 Comportamientos antisociales: Komatsu, Bazon (Vol. 13, N° 2).
 Comportamientos parentales: Esteinou (Vol. 13, N° 2).
 Comprensión: Muñoz (Vol. 4, N° 1); Prada-Sanmiguel (Vol. 14 N° 2).
 Comprensión lectora: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, N° 2).
 Comunicabilidad: Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2).
 Comunicación: Muñoz (Vol. 5, N° 1); Patiño-Giraldo (Vol. 9, N° 2); Ovalle (Vol. 10, N° 1); Orofino (Vol. 13, N° 1); Aguilar-Forero, (Vol. 14 N° 2).
 Comunicación verbal: Castellano, Roselli (Vol. 13 N° 2).
 Comunicación política: Ramírez (Vol. 12, N° 1); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, N° 2).
 Comunidad: Egas, Salao (Vol. 9, N° 2).
 Comunidad hermenéutica: Calderón-Vélez (Vol. 13, N° 2).
 Comunidad educativa: Ghiso (Vol. 10, N° 2).
 Comunidades de aprendizaje: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Comunidades virtuales: B. Valderrama (Vol. 11, N° 1).
 Condición social: Espinosa-Herrera, Castellanos-Obregón, Osorio-García (Vol. 14 N° 2).
 Concepciones: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2).
 Concepciones culturales: Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2).
 Concepciones de infancia: Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2).
 Concepto: González (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Conceptos: Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10, N° 2).
 Concepto tiempo: León (Vol. 9, N° 2).
 Concepto de paz: Posada-Escobar, Briceño-Alvarado, Santacoloma-Alvarán (Vol. 14, N° 1).
 Condón: Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, N° 2).
 Condición juvenil: Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2).
 Condiciones de vida: Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial); Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2).
 Condiciones de empleo: Castro-Escobar, Serna-Gómez (Vol. 14, N° 1).
 Condiciones margen: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2).
 Condiciones sociales: Mosqueira (Vol. 8, N° 1).
 Conducta antisocial: Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10, N° 2).
 Conducta adaptiva: Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, N° 1).
 Conducta delictiva: Moral-Jiménez, Pelayo-Pérez (Vol. 14 N° 2).
 Conductas delictuales: Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10, N° 1).
 Confiabilidad: Durán-Aponte, Pujol (Vol. 11, N° 1).
 Confianza: Baeza-Correa (Vol. 11, N° 1).
 Configuración identitaria: Alvis-Rizzo, Duque-Sierra, Rodríguez-Bustamante (Vol. 13, N° 2).
 Configuraciones: Hurtado (Vol. 6, N° 1).
 Configuración de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, N° 2).
 Conflicto armado: Lizarralde (Vol. 1, N° 2); Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10, N° 2); Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, N° 2); Alvis-Rizzo, Duque-Sierra, Rodríguez-Bustamante (Vol. 13 N° 2); Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2); Amador-Baquiro (Vol. 14 N° 2); Prada-Sanmiguel (Vol. 14 N° 2).
 Conocimiento – emancipación: Londoño, Herrera (Vol. 10, N° 1).
 Colegio: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2).
 Conocimiento: Rengifo-Millán (Vol. 13, N° 2); García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, N° 2).
 Conocimiento cívico: Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).
 Conocimientos tradicionales: Rojas-Maturana, Peña-Cortés (Vol. 13, N° 2).
 Consentimiento informado: Ovalle (Vol. 10, N° 1).
 Consolidación de paz: Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2).
 Consejos sobre la crianza: Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklums (Vol. 11, N° 2).
 Consejos municipales de juventud: Peralta-Duque, (Vol. 14 N° 2).
 Constitución de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, N° 2).
 Constituyentes inmediatos: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
 Construcción colectiva del conocimiento: Shabel (Vol. 12, N° 1).
 Construcción de identidad: Miele, García (Vol. 8, N° 2).
 Construcción de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, N° 2).
 Construcción de conceptos: León (Vol. 9, N° 2).
 Construcción de memoria: Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2).
 Construcción social: Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2); Alvarado, Ospina-Alvarado, Sánchez-León (Vol. 14, N° 2).
 Construcción social de la esfera pública: González (Vol. 10, N° 1).
 Construcción social de la realidad: Vergara (Vol. 6, N° 1).
 Construcción y estimación de modelos: Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, N° 2).
 Constructivismo social: Sevilla (Vol. 6, N° 1).
 Consumo: González (Vol. 3, N° 2); Orofino (Vol. 13, N° 1); Espinosa-Herrera, Castellanos-Obregón, Osorio-García (Vol. 14 N° 2).

- Consumo cultural: Bermúdez (Vol. 6, Nº 2).
 Contagio: Aguilar-Forero, (Vol. 14 Nº 2).
 Contemporáneo: Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2).
 Contexto cultural: López (Vol. 9, Nº 2).
 Contexto natural: Guevara (Vol. 7, Nº 1).
 Contexto social: López (Vol. 9, Nº 2); Castellaro, Roselli (Vol. 13, Nº 2).
 Contexto social de uso: Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, Nº 1).
 Contextos clínicos: Quintero (Vol. 3, Nº 1).
 Contextos no clínicos: Quintero (Vol. 3, Nº 1).
 Contextos de guerra: Botero-Gómez (Vol. 13, Nº 2).
 Contextos socioeconómicos: Castellaro, Roselli (Vol. 13, Nº 2).
 Contingencias de refuerzo: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1).
 Control parental: Caicedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1).
 Control social: Andrés-Candelas (Vol. 14, Nº 1).
 Contracultura: Hernández-Rosete (Vol. 14 Nº 2).
 Corporalidad: Luz Roa (Vol. 11, Nº 1).
 Corporeidad: González, Tamayo (Vol. 10, Nº 1).
 Corresponsabilidad: Galvis (Vol. 7, Nº 2).
 Cortisol: Martínez, García (Vol. 9, Nº 2).
 Cortisol en saliva: Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, Nº 2).
 Costa Rica: Menjivar (Vol. 8, Nº 2); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2); Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, Nº 1).
 Costumbres alimenticias: De Grande (Vol. 14, Nº 1).
 Cotidianidad: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2).
 Cooperación: Aguirre (Vol. 7, Nº 2-Especial).
 Cooperación internacional: Girardo, Siles (Vol. 10, Nº 1).
 Cotidianidad: Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, Nº 2).
 Crédito: Gutiérrez (Vol. 10, Nº 1).
 Creencias de crianza: Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, Nº 1).
 Crianza: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2); Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Santillán (Vol. 8, Nº 2); Remorini (Vol. 8, Nº 2); Martínez, García (Vol. 9, Nº 2); Peñaranda (Vol. 9, Nº 2).
 Crianza de niños: Aguirre (Vol. 9, Nº 2); Martínez-González, Robles-Haydar, Amar-Amar (Vol. 14, Nº 1).
 Crianza del niño: Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklunds (Vol. 11, Nº 2); Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, Nº 2); Otálvaro, Peñaranda, Bastidas, Torres, Trujillo (Vol. 14, Nº 1).
 Crianza del niño o niña: Ierullo (Vol. 13, Nº 2); De Grande (Vol. 14, Nº 1).
 Crisis de sentido: Erazo (Vol. 2, Nº 2).
 Crisis social y educativa: Aparicio (Vol. 7, Nº 1).
 Crisis socioeconómica: Tuñón, Salvia (Vol. 10, Nº 1).
 Cronotopo: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, Nº 1).
 Cuadernos escolares: Bernal (Vol. 8, Nº 1).
 Cuentos: Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, Nº 2).
 Cuerpo: Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Páez (Vol. 7, Nº 2); Remorini (Vol. 8, Nº 2); Kropff, (Vol. 9, Nº 1); Pabón-Chaves, Hurtado-Herrera (Vol. 14, Nº 1).
 Cuerpo humano: Murguía-Mier, Unikel-Santoncini, Blum-Grynberg, Taracena-Ruiz (Vol. 13, Nº 2).
 Cuerpo y estética: Molinari (Vol. 4, Nº 1).
 Cuerpo simbólico: Zarza (Vol. 7, Nº 2-Especial).
 Cuestión agraria: Guaraná (Vol. 7, Nº 1).
 Cuidado: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 8, Nº 2); Robles, Pérez (Vol. 10, Nº 1); Moreno-Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, Nº 1).
 Cuidados: González-Torralbo (Vol. 14, Nº 1).
 Cuidado del niño o niña: Ierullo (Vol. 13, Nº 2); De Grande (Vol. 14, Nº 1).
 Cuidado parental: Durán, Valoyes (Vol. 7, Nº 2).
 Cultura: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Aguirre (Vol. 8, Nº 1); Miele, García-vesga (Vol. 8, Nº 2); Menkes (Vol. 10, Nº 1); Hincapié, Quintero (Vol. 10, Nº 1); Guzmán (Vol. 10, Nº 1); Gómez-Abarca (Vol. 12, Nº 2); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol. 12, Nº 2).
 Cultura contemporánea: Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, Nº 1).
 Cultura de paz: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, Nº 1).
 Cultura política: Morfin, (Vol. 9, Nº 1); González (Vol. 10, Nº 1).
 Cultura y política: Borelli, Aboboreira (Vol. 9, Nº 1).
 Cultural identidad: Jurado, Tobasura (Vol. 10, Nº 1).
 Culturas juveniles: Castillo (Vol. 5, Nº 2); Espinosa (Vol. 7, Nº 1).
 Curso vital: Remorini (Vol. 8, Nº 2).
 Currículo: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2); Giraldo-Gil (Vol. 12, Nº 1).
 Currículos: Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, Nº 2).
 Currículo del bachillerato: Cázares, Hernández (Vol. 8, Nº 1).
 Chicos y chicas en situación de calle: Montesinos, Pagano (Vol. 8, Nº 1).
 Chile: Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11, Nº 1); Araya, Etchebarne (Vol. 12, Nº 1); Oyanedel (Vol. 13, Nº 1); Huaiquian-Billeke, Mansilla-Sepúlveda, Lasalle-Rivas (Vol. 14 Nº 2); Vergara-del Solar, Chávez-Ibarra, Peña-Ochoa, Vergara-Leyton (Vol. 14 Nº 2).
 Este artículo ha sido suspendido de la revista por conflicto de autoría; Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, Nº 2); Rojas-Maturana, Peña-Cortés (Vol. 13, Nº 2); Benítez, Gonzáles, Senn (Vol. 14, Nº 1).
 Decisiones: Serrano (Vol. 4, Nº 2).
 Deconstrucción: De la Vega (Vol. 8, Nº 1).
 Declaraciones: Ravetlat-Ballesté (Vol. 14, Nº 2).
 Déficit de atención con hiperactividad: Bianchi (Vol. 8, Nº 1).
 Déficit educativo: Tuñón, Salvia (Vol. 10, Nº 1).
 Delincuencia: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Amich (Vol. 5, Nº 2); Komatsu, Bazon (Vol. 13, Nº 2); Valdenegro, Calderón-Flández (Vol. 14 Nº 2).
 Delincuencia juvenil: Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial); Medan (Vol. 10, Nº 1); Gonzáles-Lauriano (Vol. 13, Nº 2); Andrés-Candelas (Vol. 14, Nº 1); Andradre-Gyllen, García-Ojeda, Zambrano-Constanzo (Vol. 14, Nº 1); Jiménez, Meireles Andrade, Guimarães Batistella (Vol. 14, Nº 2).
 Delitos: Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial).
 Demanda: González (Vol. 3, Nº 2).
 Demandas: Langer (Vol. 14, Nº 2).
 Democracia: Cebotarev (Vol. 1, Nº 1); Gillman (Vol. 8, Nº 1); Lozano, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Ramírez (Vol. 12, Nº 1); Gallego-Henao (Vol. 13, Nº 1).
 Democracia familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1).
 Democratización: Montesinos, Pagano (Vol. 8, Nº 1); Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, Nº 1).
 Demografía: López, Silva, Sarmiento (Vol. 12, Nº 1); Castro-Escobar (Vol. 14 Nº 2).
 Demografía juvenil: De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10, Nº 1).
 Denuncias: Langer (Vol. 14, Nº 2).
 Deporte: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Cuadra-Martínez,

- Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10, N° 2).
- Deporte y ocio: Roesse Sanfelice, Jahn, Dalzochio (Vol. 11, N° 2).
- Dependencia: Medan (Vol. 12, N° 2).
- Derechos: Muñoz (Vol. 1, N° 1); Luciani (Vol. 8, N° 2); Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2); Müller, Arruda (Vol. 10, N° 1); Mielles-Barrera (Vol. 13, N° 1).
- Derechos humanos: Fernández, Vasco (Vol. 10, N° 1); Gómez-San Luis, Almanza-Avenidaño (Vol. 11, N° 2).
- Derechos de la niñez: Aguado (Vol. 7, N° 2); Mielles, Acosta (Vol. 10, N° 1).
- Derechos de las mujeres: López, Silva, Sarmiento (Vol. 12, N° 1).
- Derechos de niños y niñas: Contreras, Pérez (Vol. 9, N° 2); Oyanedel (Vol. 13, N° 1).
- Derechos de los niños y niñas: Galvis (Vol. 7, N° 2); Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, N° 2); López-Contreras (Vol. 13, N° 1); Gülgönen, T (Vol. 14, N° 1).
- Derechos de los pacientes: Ovalle (Vol. 10, N° 1).
- Derechos del niño: Zapata-Ospina, Restrepo Mesa (Vol. 11, N° 1); Vargas, Arán (Vol. 12, N° 1); Villalta, Llobet (Vol. 13, N° 1); Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2); Lozano-Vicente (Vol. 14, N° 1); Olivares, Reyes-Espejo (Vol. 14, N° 1); Bartijotto, Verdiani Tfouni, Scorsolini-Comin (Vol. 14, N° 2); Da Costa Oliveira (Vol. 14 N° 2).
- Derechos del niño y la niña: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1).
- Derechos del niño o niña: Gómez-Urrutia, Jiménez-Figueroa (Vol. 13, N° 1); Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).
- Derechos y deberes ciudadanos: Castillo (Vol. 1, N° 2).
- Desafíos: Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, N° 2).
- Desajustes psicosociales: Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, N° 2).
- Desaparición de la infancia: Runge-Peña (Vol. 6, N° 1).
- Desaparición forzada: Alvis-Rizzo, Duque-Sierra, Rodríguez-Bustamante (Vol. 13, N° 2).
- Desarrollo: Duek (Vol. 8, N° 2).
- Desarrollo afectivo: Mesa, Gómez (Vol. 11, N° 2); Moreno-Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1); Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2); Huaiquían-Billeke, Mansilla-Sepúlveda, Lasalle-Rivas (Vol. 14 N° 2).
- Desarrollo alternativo micro y macro: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1).
- Desarrollo adolescente: Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, N° 2).
- Desarrollo cerebral: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1).
- Desarrollo cognitivo: Erazo (Vol. 2, N° 2); López (Vol. 9, N° 2); León (Vol. 9, N° 2).
- Desarrollo cognoscitivo: Rosselli (Vol. 1, N° 1).
- Desarrollo de competencias: Medeiros (Vol. 14, N° 2).
- Desarrollo de la personalidad: Lozano-Vicente (Vol. 14, N° 1).
- Desarrollo del adolescente: Nogueira-Da Silva Costa (Vol. 11, N° 2).
- Desarrollo del carácter: Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1).
- Desarrollo del niño o niña: Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2).
- Desarrollo emocional: Henao, García (Vol. 7, N° 2); López (Vol. 9, N° 2); Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklunds (Vol. 11, N° 2).
- Desarrollo evolutivo: Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1).
- Desarrollo emocional: Fernández-Martínez, Montero-García (Vol. 14, N° 1); Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1).
- Desarrollo familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1).
- Desarrollo humano: Echavarría (Vol. 1, N° 2); Arias (Vol. 5, N° 1); Peñaranda (Vol. 1, N° 1); Guevara (Vol. 7, N° 1); Gutiérrez (Vol. 10, N° 1); Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1); Mielles-Barrera (Vol. 13, N° 1).
- Desarrollo humano temprano: Mustard (Vol. 7, N° 2).
- Desarrollo infantil: Peñaranda (Vol. 1, N° 1); Remorini (Vol. 8, N° 2); López (Vol. 9, N° 2); Zapata-Ospina, Restrepo Mesa (Vol. 11, N° 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1); Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1).
- Desarrollo infantil temprano: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1).
- Desarrollo integral: Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2).
- Desarrollo moral: Erazo (Vol. 2, N° 2); Aguirre (Vol. 7, N° 2-Especial); Martínez-González, Robles-Haydar, Amar-Amar (Vol. 14, N° 1).
- Desarrollo psíquico: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1).
- Desarrollo rural: Castro-Escobar (Vol. 14 N° 2).
- Desarrollo social: Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Arias (Vol. 5, N° 1); Rojas (Vol. 6, N° 2); Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Desarrollo social y subjetivo: López (Vol. 9, N° 2).
- Desbordamiento: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2).
- Descentralización: Becker (Vol. 5, N° 2).
- Descolonización: Córdoba, Vélez-De La Calle (Vol. 14, N° 2).
- Desempleo: García-García (Vol. 13, N° 2).
- Desempleo juvenil: De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10, N° 1).
- Desempleo juvenil y exclusión social: Aparicio (Vol. 7, N° 1).
- Deserción: Estrada-Ruiz (Vol. 13, N° 2).
- Desección escolar: Salva-Mut, Nadal-Cavaller, Melià-Barceló (Vol. 14 N° 2).
- Deshumanización: Lizarralde (Vol. 1, N° 2).
- Desigualdad: Castillo-Gallardo (Vol. 13, N° 1).
- Desigualdad social: Tuñón (Vol. 8, N° 2); Santillán (Vol. 8, N° 2); Gilibert (Vol. 11, N° 1); Aparicio-Castillo (Vol. 11, N° 2); Imhoff, Brussino (Vol. 13, N° 2); Isacovich (Vol. 13, N° 2).
- Desigualdad y pobreza: Grinberg (Vol. 14, N° 1).
- Desigualdades sociales: Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1).
- Desigualdad social y educativa: Montesinos, Pagano (Vol. 8, N° 1).
- Desintegración de la familia: Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1); Penso, Moraes (Vol. 14 N° 2).
- Desnutrición: Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1).
- Desposeídos de conocimientos: Castro (Vol. 8, N° 1).
- Desplazamiento forzado: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, N° 1).
- Desprecio: Fernández, Vasco (Vol. 10, N° 1).
- Detección de errores: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, N° 2).
- Determinantes del trabajo infantil: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2).
- Determinantes del trabajo infantil y asistencia escolar: Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, N° 2).
- Diagnóstico de la situación en salud: Cano-Díaz, Pulido-Álvarez, Giraldo-Huertas (Vol. 13, N° 1).
- Diagnóstico: Bianchi (Vol. 14, N° 1).
- Dibujo: Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2).
- Dictadura: Amich (Vol. 5, N° 2); Castillo-Gallardo, González-Celis (Vol. 13, N° 2); Benítez, Gonzáles, Senn (Vol. 14, N° 1).
- Didáctica: Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial); Sánchez-Castaño, Castaño-Mejía, Tamayo-Alzate (Vol. 13, N° 2).
- Didáctica de la lengua y la literatura: Amar-Rodríguez (Vol. 14, N° 2).

- Digital: Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11, N° 2).
 Dignidad: Ovalle (Vol. 10, N° 1).
 Dificultades escolares: Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, N° 2).
 Dificultades de aprendizaje: Cano-Hila, Sánchez-Martí, Massot-Lafón (Vol. 14 N° 2).
 Diferencias: Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).
 Diferencia sexual: Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Diferencias salariales: González-Rivas (Vol. 10, N° 1).
 Diferencias de género: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10, N° 1).
 Dilemas éticos: Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, N° 2).
 Dimensión cultural de la política: Botero (Vol. 8, N° 1).
 Dimensión estructural e histórica: Castañeda (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Dimensión política de la cultura y posdesarrollo: Botero (Vol. 8, N° 1).
 Dinámica: González (Vol. 3, N° 2).
 Dinámica de la matriz sagrada: Korstanje (Vol. 5, N° 1).
 Dinámica familiar: Agudelo (Vol. 3, N° 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2).
 Dinámicas y luchas por el reconocimiento: Fernández, Vasco (Vol. 10, N° 1).
 Dirección escolar: Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Directores y directoras: Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Directrices educativas: Abello (Vol. 7, N° 2).
 Discapacidad: Salamanca (Vol. 8, N° 2); Fernández, Vasco (Vol. 10, N° 1).
 Discapacidad intelectual: Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, N° 1).
 Disciplina: Ospina (Vol. 2, N° 2).
 Discurso: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Plesnicar (Vol. 7, N° 2-Especial); Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1); Lozano, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Ghiso, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N° 1); De Oliveira, Pereira Alberto, Borges Bittencourt (Vol. 14 N° 2).
 Discursos a priori: Arias (Vol. 9, N° 2).
 Discursos acerca de la infancia: Vergara-del Solar, Chávez-Ibarra, Peña-Ochoa, Vergara-Leyton (Vol. 14 N° 2).
 Discurso sobre el trabajo infantil: Rausky (Vol. 7, N° 2).
 Discurso: López-Cabello (Vol. 11, N° 1); Garzón-Díaz (Vol. 14 N° 2).
 Discursos: Bocanegra (Vol. 6, N° 1).
 Discursos de la salud: Bianchi (Vol. 8, N° 1).
 Discursos de los niños y las niñas: Vergara-del Solar, Chávez-Ibarra, Peña-Ochoa, Vergara-Leyton (Vol. 14 N° 2).
 Discursos del Banco Mundial: Ocampo (Vol. 9, N° 1).
 Discursos institucionales: Castrillón (Vol. 5, N° 1).
 Discursos teóricos: Jiménez-Ramírez (Vol. 8, N° 1).
 Discriminación: Hernández-Rosete (Vol. 14 N° 2).
 Discriminación étnico-racial: González-Rivas (Vol. 10, N° 1).
 Discriminación de género: Finco (Vol. 13, N° 1).
 Diseño curricular: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2).
 Disgregación familiar: Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
 Disposición agonística: Castellanos (Vol. 9, N° 1).
 Diversidad cultural: Ibáñez-Salgado (Vol. 13, N° 1).
 División sexual del trabajo: Gómez-Urrutia, Jiménez-Figueroa (Vol. 13, N° 1).
 DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales): Bianchi (Vol. 10, N° 2); Bianchi (Vol. 14, N° 1).
 Docente: González (Vol. 12, N° 1).
 Docente de preescolar público: Cárdenas-Forero (Vol. 13, N° 2).
 Docentes: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2).
 Docente de preescolar: Mesa, Gómez (Vol. 11, N° 2).
 Docimología: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Duelo: Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).
 Droga: Prieto-Montoya, Cardona-Castañeda, Vélez-Álvarez (Vol. 14 N° 2).
 Ecología: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1).
 Ecologías cognitivas: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2).
 Economía del consumidor: Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, N° 2).
 Economía laboral: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2).
 Ecosistema: Hernández (Vol. 3, N° 1).
 Ecosistema comunicativo: Duek (Vol. 8, N° 2).
 Ecuador: Gillman (Vol. 8, N° 1).
 Edad: Lagunas (Vol. 13, N° 1); Oros, Schulz-Begle, Vargas-Rubilar (Vol. 13, N° 1).
 Educação do campo: Da Silva (Vol. 8, N° 1).
 Educomunicación: Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).
 Educación: Castillo (Vol. 1, N° 2); Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Runge-Peña (Vol. 6, N° 1); Echavarría (Vol. 1, N° 2); Ospina (Vol. 2, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Arias (Vol. 5, N° 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1); Abello (Vol. 7, N° 2); Montesinos, Pagano (Vol. 8, N° 1); Duek (Vol. 8, N° 2); Guerrero Palma (Vol. 8, N° 2); Reyes, González (Vol. 8, N° 2); Martins, Castro (Vol. 9, N° 2); Peñaranda (Vol. 9, N° 2); B. Albuquerque (Vol. 10, N° 1); De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10, N° 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2); Aparicio-Castillo (Vol. 11, N° 2); Ayala-Carrillo, Iázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11, N° 2); Giraldo-Gil (Vol. 12, N° 1); Rojas, Castellanos (Vol. 12, N° 1); González (Vol. 12, N° 1); Ceballos-Fernández (Vol. 12, N° 2); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol. 12, N° 2); Ibáñez-Salgado (Vol. 13, N° 1); Orofino (Vol. 13, N° 1); Isacovich (Vol. 13, N° 2); Sánchez-Castaño, Castaño-Mejía, Tamayo-Alzate (Vol. 13, N° 2); Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1); Cubillos-Calderón, Cáceres-Mayorga, Erazo-Cacedo (Vol. 14, N° 1); Páez-Martínez (Vol. 14, N° 1); Fuica-Rebolledo, Vergara-Andrades (Vol. 14, N° 2); Amar-Rodríguez (Vol. 14, N° 2); Langer (Vol. 14, N° 2); Quattrini (Vol. 14 N° 2); De Oliveira, Pereira Alberto, Borges Bittencourt (Vol. 14 N° 2).
 Educación alternativa: Saldarriaga-Vélez (Vol. 14 N° 2).
 Educación bilingüe: Rojas-Maturana, Peña-Cortés (Vol. 13, N° 2).
 Educación ciudadana: Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).
 Educación de hijos de inmigrantes: Cano-Hila, Sánchez-Martí, Massot-Lafón (Vol. 14 N° 2).
 Educación inclusiva: Cara-Díaz, Sola-Martínez, Aznar-Díaz, Fernández-Martín (Vol. 13, N° 2); Palomares-Ruiz, Sánchez-Navalón, Garrote-Rojas (Vol. 14 N° 2).
 Educación y cultura: Fantin (Vol. 13, N° 1).
 Educación corporal: Lora (Vol. 9, N° 2).
 Educación a padres: Peñaranda (Vol. 1, N° 1).
 Educación axiológica: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1).
 Educación básica: Bernal (Vol. 8, N° 1); Hernández-Rosete (Vol. 14 N° 2).
 Educación cognitiva temprana: Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2).
 Educación comunitaria y transformadora: Otálvaro, Peñaranda, Bastidas, Torres, Trujillo (Vol. 14, N° 1).
 Educación emocional: J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Vioriklums (Vol. 11, N° 2).
 Educación del carácter: Mesa (Vol. 2, N° 1).
 Educación del cuidado: Mesa (Vol. 2, N° 1).

- Educación de la primera infancia: Zapata-Ospina, Restrepo-Mesa (Vol. 11, N° 1); Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1); Finco (Vol. 13, N° 1).
- Educación en ciencias: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2).
- Educación en ciudadanía y perspectiva de derechos: Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1).
- Educación en la primera infancia: Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, N° 2).
- Educación en EFL: Forero-Rocha, Gómez-Rodríguez (Vol. 14 N° 2).
- Educación en gestión de empresas: Castillo-Vergara, Álvarez-Marín (Vol. 14, N° 1).
- Educación en valores: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1).
- Educación especial: Cara-Díaz, Sola-Martínez, Aznar-Díaz, Fernández-Martín (Vol. 13, N° 2); Euan-Braga, Echeverría-Echeverría (Vol. 14 N° 2).
- Educación familiar: Santillán (Vol. 8, N° 2); Arcos-Medina, Zapata-Martelo, Hernández-Romero (Vol. 14, N° 1); Henao-Agudelo, Lalueza, Tenorio (Vol. 14, N° 1).
- Educación física: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10, N° 2).
- Educación inicial: Umayahara (Vol. 2, N° 2); Becker (Vol. 5, N° 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2); Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Barreto, (Vol. 9, N° 2).
- Educación infantil: Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, N° 1); Fernández-Martínez, Montero-García (Vol. 14, N° 1).
- Educación integral: Lora (Vol. 9, N° 2).
- Educación integrada o globalizada: Lora (Vol. 9, N° 2).
- Educación intercultural: Pinillos (Vol. 10, N° 1).
- Educación media: Díaz, Celis (Vol. 9, N° 1); Estrada-Ruiz (Vol. 13, N° 2).
- Educación moral: Mesa (Vol. 2, N° 1); Saldarriaga-Vélez (Vol. 14 N° 2).
- Educación musical: Gómez, (Vol. 9, N° 2).
- Educación no formal: Cárdenas (Vol. 8, N° 2); Soto-Lombana, Angulo-Delgado, Runge-Peña, Rendón-Urbe (Vol. 11, N° 2).
- Educación para la paz: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, N° 2); Alvarado, Ospina, Luna-Carmona, Camargo (Vol. 4, N° 1).
- Educación patrimonial: Fagundes (Vol. 11, N° 1).
- Educación política: Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2); Saldarriaga-Vélez (Vol. 14 N° 2).
- Educación popular: Botero-Gómez (Vol. 13, N° 2).
- Educación superior: Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial); Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10, N° 1); Gutiérrez (Vol. 10, N° 1); Castillo-Vergara, Álvarez-Marín (Vol. 14, N° 1).
- Educación universitaria: Mayer, Cerezo (Vol. 14 N° 2).
- Educación sexual: Hincapié, Quintero (Vol. 10, N° 1).
- Educador: Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2).
- Educador y educadora de calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2).
- Educadores: Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).
- Educativas: Aguirre (Vol. 8, N° 1).
- Educativo: Moral-Jiménez, Pelayo-Pérez (Vol. 14 N° 2).
- Eje cafetero: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1).
- Eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal: Martínez, García (Vol. 9, N° 2).
- Ejercicio aeróbico: Tortosa-Martínez, Gil-Madrona, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, N° 1).
- Elaboración de políticas: Henao (Vol. 2, N° 2).
- Elecciones: Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol. 12, N° 2).
- El mal: Gómez (Vol. 12, N° 1).
- Embarazo: Oviedo, García (Vol. 9, N° 2).
- Embarazo adolescente: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).
- Emigración internacional: López, Loaiza (Vol. 7, N° 2).
- Emoción: Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1).
- Emociones: López, Loaiza (Vol. 7, N° 2); Luz Roa (Vol. 11, N° 1); Oros, Schulz-Begle, Vargas-Rubilar (Vol. 13, N° 1); Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
- Emociones morales: Martínez, Quintero-Mejía (Vol. 14, N° 1).
- Emotivismo: Gómez (Vol. 7, N° 1).
- Empatía: Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, N° 1).
- Empleabilidad: Rodríguez (Vol. 2, N° 1).
- Empleabilidad y violencia: Gallo, Molina (Vol. 10, N° 1).
- Empleo: Pedraza (Vol. 6, N° 2); Gallo, Molina (Vol. 10, N° 1); Cubillos-Calderón, Cáceres-Mayorga, Erazo-Caicedo (Vol. 14, N° 1); Quattrini (Vol. 14 N° 2).
- Empleo juvenil: Pedraza (Vol. 6, N° 2).
- Empleo de jóvenes: García-García (Vol. 13, N° 2).
- Empoderamiento familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1).
- Empoderamiento jurídico: Bernal-Camargo, Varón-Mejía, Becerra-Barbosa, Chaib-De Mares, Seco-Martín, Archila-Delgado (Vol. 11, N° 2).
- Empresarialidad: Rodríguez (Vol. 2, N° 1).
- Emprendimiento: Castillo-Vergara, Álvarez-Marín (Vol. 14, N° 1).
- Emprendimiento empresarial: García-García (Vol. 13, N° 2).
- Encierro: Bocanegra (Vol. 6, N° 1).
- Enfoque de complementariedad: Murcia, Melo (Vol. 9, N° 2).
- Enfoque de derechos: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2).
- Enfoque interdisciplinario: Euan-Braga, Echeverría-Echeverría (Vol. 14 N° 2).
- Enfoques de investigación: Vergara (Vol. 6, N° 1).
- Enfoque Etnográfico: Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1).
- Enfoque Holístico: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2).
- Este artículo ha sido suspendido de la revista por conflicto de autoría.
- Enfoque Secuencial: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2).
- Enfoque socio-clínico: Taracena (Vol. 8, N° 1); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).
- Enfrentamiento propositivo: Da Silva (Vol. 8, N° 1).
- Enseñanza: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2); Bernal (Vol. 8, N° 1); Erazo, Sánchez (Vol. 11, N° 2); Medeiros (Vol. 14, N° 2).
- Enseñanza/aprendizaje: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1); Hinojo, Fernández (Vol. 10, N° 1); Sánchez-Castaño, Castaño-Mejía, Tamayo-Alzate (Vol. 13, N° 2).
- Enseñanza profesional: Hinojo-Lucena, Cáceres-Reche, Raso-Sánchez (Vol. 11, N° 2).
- Enseñanza superior: Rengifo-Millán (Vol. 13, N° 2).
- Entorno social: Jurado, Tobasura (Vol. 10, N° 1).
- Entramados de significación: Hurtado (Vol. 6, N° 1).
- Entretenimiento en la calle: De Oliveira, De Fatima (Vol. 7, N° 2).
- Entrenamiento cognitivo: Betancur-Caro, Molina, Cañizales-Romaña (Vol. 14, N° 1).
- Entrevistas en profundidad: Ceballos-Fernández (Vol. 12, N° 2).
- Epistemología: Peñaranda (Vol. 2, N° 2).
- Epigenético: Álvarez-Ramírez, Chacón-afanador (Vol. 11, N° 1).
- Epistemología alternativa: Cebotarev (Vol. 1, N° 1); Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1).
- Equidad familiar: Serrano (Vol. 4, N° 2).
- Equidad: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1); Umayahara (Vol. 2, N° 2); Gutiérrez (Vol. 10, N° 1).
- Equidad desde el principio: Mustard (Vol. 7, N° 2).
- Equidad educativa: Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Equidad escolar: Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial).

- Equidad social: Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Elaboración verbal de los afectos: Mesa, Gómez (Vol. 11, N° 2).
 Elaboración de políticas: Villalta, Llobet (Vol. 13, N° 1).
 Ética: Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10, N° 2).
 Ética del cuidado: Bedoya-Hernández (Vol. 11, N° 2).
 Escolar: Forero-Rocha, Gómez-Rodríguez (Vol. 14 N° 2).
 Escolaridad obligatoria: Ossola (Vol. 11, N° 2).
 Escenarios escolarizados: Erazo (Vol. 2, N° 2).
 Escritura: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2); Ríos-Flórez, Cardona-Agudelo (Vol. 14, N° 2).
 Escuela: Castillo (Vol. 1, N° 2); Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N° 1); Martins, Castro (Vol. 9, N° 2); Hincapié (Vol. 9, N° 2); Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2); Echavarría (Vol. 1, N° 2); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Hincapié, Quintero (Vol. 10, N° 1); Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1); Leavy (Vol. 11, N° 2); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol. 12, N° 2); Saldarriaga-Vélez (Vol. 14 N° 2).
 Escuela justa: Mesa (Vol. 2, N° 1).
 Escuela media: Núñez (Vol. 6, N° 1).
 Escuela pública: Cárdenas-Forero (Vol. 13, N° 2).
 Escuela secundaria: Núñez (Vol. 6, N° 1); Saucedo (Vol. 4, N° 1); Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, N° 2).
 Esfera pública: Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2); Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10, N° 1).
 Esquemas interpretativos: Villalta, Llobet (Vol. 13, N° 1).
 Espacio: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Barragán (Vol. 8, N° 1).
 Espacio Europeo de Educación Superior: Pegalajar-Palomino (Vol. 14, N° 1).
 Espacio escolar: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2).
 Espacio pedagógico: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2).
 Espacio público: Barragán (Vol. 8, N° 1); Morfín, (Vol. 9, N° 1).
 Espacio social: Montaña, (Vol. 10, N° 1).
 Expectativas: Robles, Pérez (Vol. 10, N° 1).
 Exclusión social: Andrés-Candelas (Vol. 14, N° 1).
 Espacio urbano: Barbosa-Pereira (Vol. 14, N° 1).
 Espacios populares: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2).
 Espacios institucionalizados: Fuica-Rebolledo, Vergara-Andrades (Vol. 14, N° 2).
 Espacios intersticiales: Fuica-Rebolledo, Vergara-Andrades (Vol. 14, N° 2).
 Espíritu crítico: Ospina (Vol. 2, N° 2).
 España: Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, N° 1); Marin-Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2); Planas-Lladó (Vol. 12, N° 2); Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, N° 2); González-Torralbo (Vol. 14, N° 1).
 Establecimiento: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, N° 1).
 Estabilidad: Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, N° 1).
 Estado: Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial); Ocampo (Vol. 9, N° 1); Guzmán (Vol. 10, N° 1); Ierullo (Vol. 13, N° 2).
 Estado de México: Reyes-Terrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11, N° 1).
 Estados Unidos: Castañeda-Camey (Vol. 12, N° 2); Guzmán-Carrillo, González-Veduzco, Rivera-Heredia (Vol. 13, N° 2).
 Estática: González (Vol. 3, N° 2).
 Estética corporal: Pabón-Chaves, Hurtado-Herrera (Vol. 14, N° 1).
 Estatuto audiovisual: Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).
 Estrategias lúdicas de investigación: Estrada-Jiménez, Novoa-Vargas, Guío-Nitola, Espinel-Mesa (Vol. 13, N° 1).
 Estética: Sánchez (Vol. 2, N° 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, N° 1); Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Estigma: Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2).
 Estilo: Espinosa (Vol. 7, N° 1).
 Estilo comunicativo: Bedoya, Giraldo (Vol. 9, N° 2).
 Estilos de interacción familiar: Henao, García (Vol. 7, N° 2).
 Estilos de afrontamiento: Verdugo-Lucero, Ponce de León-Pagaza, Guardado-Llamas, Meda-Lara, Uribe-Alvarado, Guzmán-Muñiz (Vol. 11, N° 1).
 Estipendio: Mayer, Cerezo (Vol. 14 N° 2).
 Estudio de casos: Ramírez-López (Vol. 12, N° 1).
 Estudio longitudinal: Rosemberg, Stein (Vol. 14, N° 2).
 Estudio sobre mujeres: De León-Torres (Vol. 12, N° 1).
 Estudios de familia: López & Herrera (Vol. 12, N° 1).
 Estudios parentales: González, Bakker, Rubiales (Vol. 12, N° 1).
 Estudiante: Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10, N° 2); Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, N° 2).
 Estudiante universitario: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, N° 2).
 Estudiantes: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
 Estudiantes resilientes: Acevedo, Restrepo (Vol. 10, N° 1).
 Estrategia: Báez (Vol. 8, N° 1); Guzmán (Vol. 10, N° 1).
 Estrategia de desarrollo: García-García (Vol. 13, N° 2).
 Estrategias: Barragán (Vol. 8, N° 1).
 Estrategias de aprendizaje: Pegalajar-Palomino (Vol. 14, N° 1).
 Estrategias de estudio: Malinowski (Vol. 6, N° 2).
 Estrategias metodológicas: Vergara (Vol. 6, N° 1); Barreto, (Vol. 9, N° 2).
 Estratificación social: Gilibert (Vol. 11, N° 1).
 Estructura argumentativa: Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Estructural-funcionalismo: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1).
 Estructuras cognitivas: Parra (Vol. 8, N° 1).
 Estructura familiar: Moral-Jiménez, Pelayo-Pérez (Vol. 14 N° 2).
 Estrés: Martínez, García (Vol. 9, N° 2); Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).
 Estrés: Cordini (Vol. 3, N° 1).
 Estructura familiar: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1).
 Estudiantes: Saucedo (Vol. 4, N° 1); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1).
 Estudiante de secundaria: Baeza-Correa (Vol. 11, N° 1).
 Estudios ciberculturales: Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, N° 1).
 Estudio de caso: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1); Nogueira-Da Silva Costa (Vol. 11, N° 2).
 Estudio comparativo: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, N° 1).
 Estudios socioculturales: Báez (Vol. 8, N° 1).
 Ética: Mesa (Vol. 2, N° 1); Sánchez (Vol. 2, N° 2); Bedoya-Hernández (Vol. 11, N° 2); Franco-Cortés, Roldán-Vargas (Vol. 13, N° 2); Lozano-Vicente (Vol. 14, N° 1).
 Ética de la liberación: Córdoba, Vélez-De La Calle (Vol. 14, N° 2).
 Ética del reconocimiento: Fernández, Vasco (Vol. 10, N° 1).
 Ética médica: Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, N° 2).
 Ética y filosofía: Ospina (Vol. 2, N° 2).
 Etnias del desplazamiento: Urteaga (Vol. 6, N° 2).
 Etnología: Lagunas (Vol. 13, N° 1).
 Etnografía: Peñaranda (Vol. 2, N° 2); Remorini (Vol. 8, N° 2);

- Ossola (Vol. 11, N° 2); Leavy (Vol. 11, N° 2); Grinberg (Vol. 14, N° 1); Frasco-Zuker (Vol. 14 N° 2).
- Evaluación: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Sánchez-Amaya (Vol. 11, N° 2); Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, N° 1); Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, N° 2); Otalvaro-Marín, Vergara-Argotty (Vol. 14, N° 1).
- Evaluación educativa: Sánchez-Amay (Vol. 11, N° 2); Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
- Evaluación docente: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10, N° 1).
- Evaluación y control: Sánchez-Amaya (Vol. 11, N° 2).
- Evaluación y disciplina: Sánchez-Amaya (Vol. 11, N° 2).
- Evaluación psicopedagógica: Euan-Braga, Echeverría-Echeverría (Vol. 14 N° 2).
- Eventos de transferencia: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
- Examen: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Excentricidad humana: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2).
- Exclusión: Muñoz (Vol. 1, N° 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1); Rivera-González (Vol. 9, N° 1); Estrada-Ruiz (Vol. 13, N° 2); De Oliveira, Pereira Alberto, Borges Bittencourt (Vol. 14 N° 2).
- Exclusión social: Guaraná (Vol. 7, N° 1); Medan (Vol. 10, N° 1); De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10, N° 1); GiliBert (Vol. 11, N° 1); Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Experiencia: Vélez (Vol. 7, N° 1); Páez (Vol. 7, N° 2); Ramírez (Vol. 12, N° 1); Da Rocha (Vol. 14, N° 1).
- Experiencias de paz: Posada-Escobar, Briceño-Alvarado, Santacoloma-Alvarán (Vol. 14, N° 1).
- Experiencias tempranas: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1).
- Experiencia y el desarrollo temprano del cerebro: Mustard (Vol. 7, N° 2).
- Experticia: Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Expectativas: Ramírez (Vol. 12, N° 1).
- Explotación: Montaña, (Vol. 10, N° 1).
- Explotación sexual: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1); Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11, N° 2).
- Explotación sexual comercial: Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11, N° 2).
- Explotación sexual comercial infantil: Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2).
- Explotación sexual de niños: Bernal-Camargo, Varón-Mejía, Becerra-Barbosa, Chaib-De Mares, Seco-Martín, Archila-Delgado (Vol. 11, N° 2).
- Extensión universitaria: Báez (Vol. 8, N° 1).
- Extroversión: Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).
- Factores sociales: Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, N° 2).
- Factores de protección: García-Vesga, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, N° 1).
- Factores de éxito: Salva-Mut, Nadal-Cavaller, Melià-Barceló (Vol. 14 N° 2).
- Factores de riesgo: García-Vesga, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, N° 1).
- Faces 20 ESP: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, N° 1).
- Familia: Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Hernández (Vol. 3, N° 1); Quintero (Vol. 3, N° 1); Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1); López (Vol. 3, N° 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); Serrano (Vol. 4, N° 2); Castrillón (Vol. 5, N° 1); Soto, Vasquez, Cardona (Vol. 7, N° 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, N° 2); López, Loaiza (Vol. 7, N° 2); López, Henao, García (Vol. 7, N° 2); Duek (Vol. 8, N° 2); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, N° 1); Soto (Vol. 10, N° 1); Moreno-Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12, N° 1); Vargas, Arán (Vol. 12, N° 1); Ierullo (Vol. 13, N° 2); Guzmán-Carrillo, González-Veduzco, Rivera-Heredia (Vol. 13, N° 2); Zuliani-Arango, Villegas-Peña, Galindo-Cárdenas, Kambourova (Vol. 13, N° 2); Pac-Salas, Ventura de Pedro (Vol. 13, N° 2); Páez-Martínez (Vol. 14, N° 1); Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1); Pena (Vol. 14, N° 1); Prieto-Montoya, Cardona-Castañeda, Vélez-Álvarez (Vol. 14 N° 2).
- Familias adoptivas: Pena (Vol. 14, N° 1).
- Familiología: López & Herrera (Vol. 12, N° 1).
- Familia compuesta: Agudelo (Vol. 3, N° 1).
- Familia extendida: Agudelo (Vol. 3, N° 1).
- Familia monoparental: Agudelo (Vol. 3, N° 1).
- Familias indígenas mexicanas: Esteinou (Vol. 13, N° 2).
- Familias homoparentales: Ceballos-Fernández (Vol. 12, N° 2).
- Familias heteroparentales: Ceballos-Fernández (Vol. 12, N° 2).
- Familias monoparentales: Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, N° 1).
- Familia simultánea: Agudelo (Vol. 3, N° 1).
- Familia transnacional: Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Fantasia: González (Vol. 12, N° 1).
- Feminidades: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2).
- Feminismo: Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial); Giraldo-Gil (Vol. 12, N° 1).
- Fenomenología: Luna (Vol. 5, N° 1).
- Fenómeno de la Base Segura: Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2).
- Financiación: Gutiérrez (Vol. 10, N° 1).
- Figuras parentales: Sánchez (Vol. 10, N° 1).
- Flexibilidad laboral: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1).
- Forma hombre emergente: Arias (Vol. 9, N° 2).
- Formación: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Bocanegra (Vol. 6, N° 1); González, Tamayo (Vol. 10, N° 1); Páez-Martínez (Vol. 14, N° 1); Saldarriaga-Vélez (Vol. 14 N° 2).
- Formación científica: Rojas (Vol. 6, N° 2); Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Formación ciudadana: Alvarado, Ospina, Luna-Carmona, Camargo (Vol. 4, N° 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1).
- Formación de concepto: León (Vol. 9, N° 2).
- Formación de docentes: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2).
- Formación de educadores infantiles: Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, N° 1).
- Formación de profesores: Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, N° 1).
- Formación de maestros y maestras: Páez (Vol. 7, N° 2); Arias (Vol. 9, N° 2).
- Formación de niños y niñas: Páez (Vol. 7, N° 2).
- Formación de recursos humanos: Zuliani-Arango, Villegas-Peña, Galindo-Cárdenas, Kambourova (Vol. 13, N° 2).
- Formación del profesorado y educación física: Ayala-Zuluaga, Franco-Jiménez, Ayala-Zuluaga (Vol. 13, N° 2).
- Formación humanística: Ospina (Vol. 2, N° 2).
- Formación para el trabajo: Díaz, Celis (Vol. 9, N° 1).
- Formación para la democracia: Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N° 1).
- Formación política: Botero, Vega & Orozco (Vol. 10, N° 2); Ponce-Lara (Vol. 11, N° 2); Botero-Gómez (Vol. 13, N° 2).
- Formación profesional: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial); Salva-Mut, Nadal-Cavaller, Melià-Barceló (Vol. 14 N° 2).
- Formación presencial: Pegalajar-Palomino (Vol. 14, N° 1).
- Foro de expresión: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2).
- Fortalecimiento institucional: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2).

- Fortalecimiento de la resiliencia familiar: Acevedo, Restrepo (Vol. 10, Nº 1).
- Foucalt: Bianchi (Vol. 8, Nº 1); Murrieta (Vol. 8, Nº 2).
- Fuerzas contenientes: Arias (Vol. 9, Nº 2).
- Fundação Casa: Lazaretti Da-Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, Nº 2).
- Función social de la educación: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial).
- Función de la familia: Páez-Martínez (Vol. 14, Nº 1).
- Fundamentos del currículo: Medeiros (Vol. 14, Nº 2).
- Funcionamiento familiar: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, Nº 1).
- Funcion educativa de los museos: Soto-Lombana, Angulo-Delgado, Runge-Peña, Rendón-Urbe (Vol. 11, Nº 2).
- Funciones ejecutivas: Roselli (Vol. 1, Nº 1); Betancur-Caro, Molina, Cañizales-Romaña (Vol. 14, Nº 1).
- Fútbol: Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial).
- Frontera: Ossola (Vol. 11, Nº 2).
- Frecuencia cardíaca: Tortosa-Martínez, Gil-Madrona, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, Nº 1).
- Ganancia subjetiva: Camacho, Trujillo (Vol. 7, Nº 2).
- Gats: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2).
- Genealogía: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial).
- Generación: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Feixa (Vol. 14, Nº 1); Da Rocha (Vol. 14, Nº 1).
- Generación @: Feixa-Pampols (Vol. 14, Nº 1).
- Generación arroba: Feixa-Pampols (Vol. 14, Nº 1).
- Generación #: Feixa-Pampols (Vol. 14, Nº 1).
- Generación Hashtag: Feixa-Pampols (Vol. 14, Nº 1).
- Género: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2); Zarza (Vol. 7, Nº 2-Especial); Carrillo (Vol. 9, Nº 2); Unda, Alvarado (Vol. 10, Nº 1); Giraldo-Gil (Vol. 12, Nº 1); Matias-Rodrigues, Araújo-Menezes (Vol. 12, Nº 2); Oros, Schulz-Begle, Vargas-Rubilar (Vol. 13, Nº 1); Gonzálvez-Torralbo (Vol. 14, Nº 1); Moral-Jiménez, Pelayo-Pérez (Vol. 14, Nº 2); Cosse (Vol. 14, Nº 2).
- Generaciones: Feixa (Vol. 4, Nº 2). Este artículo ha sido suspendido de la revista por conflicto de autoría; Cosse (Vol. 14, Nº 2).
- Genética: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial).
- Gestión educativa: Ávila-Aponte, Sáenz-Obregón (Vol. 7, Nº 2-Especial).
- Gestión de redes sociales: Andradre-Gyllen, García-Ojeda, Zambrano-Constanza (Vol. 14, Nº 1).
- Giro de-colonial: Botero (Vol. 8, Nº 1).
- Globalización: Arias (Vol. 5, Nº 1); Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Guerra (Vol. 7, Nº 1); Gutiérrez-Vega (Vol. 11, Nº 1); Rengifo-Millán (Vol. 13, Nº 2); Otálvaro, Peñaranda, Bastidas, Torres, Trujillo (Vol. 14, Nº 1).
- Gobierno: Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, Nº 1); Álvarez (Vol. 10, Nº 2).
- Gobierno local: Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, Nº 2).
- Gobierno de las familias: Grinberg (Vol. 14, Nº 1).
- Gobernanza: Álvarez (Vol. 10, Nº 2).
- Graduados: Cubillos-Calderón, Cáceres-Mayorga, Erazo-Cañedo (Vol. 14, Nº 1).
- Gramática: Bernal (Vol. 8, Nº 1).
- Grandes aglomerados urbanos: Tuñón, Salvia (Vol. 10, Nº 1).
- Graffiti: Gómez-Abarca (Vol. 12, Nº 2).
- Grupo de edad: Gómez, Alzate (Vol. 12, Nº 1).
- Grupos insurgentes: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2).
- Gubernamentalidad: Köhler, Guareschi (Vol. 7, Nº 1); Ocampo (Vol. 9, Nº 1).
- Guerra: Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, Nº 2).
- Guerra interna: Castellanos (Vol. 9, Nº 1).
- Guerreros: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2).
- Habilidades de pensamiento: Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2).
- Habilidades de negociaciones: Castillo-Vergara, Álvarez-Marín (Vol. 14, Nº 1).
- Habilidades sociales: Álvarez-Ramírez, Saldaña-Solano, Muñoz-Ardila, Portela-Meza (Vol. 7, Nº 2-Especial); Sartori, López (Vol. 14, Nº 2).
- Habitar: Saucedo, Taracena (Vol. 9, Nº 1).
- Herramientas metodológicas: Hecht, García (Vol. 8, Nº 2).
- Hermandad virtual: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2).
- Hermenéutica: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Peñaranda (Vol. 2, Nº 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2); Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, Nº 2).
- Hermeneutica ontológica política: Alvarado, Ospina-Alvarado, Sánchez-León (Vol. 14, Nº 2).
- Heterotopías: Runge-Peña (Vol. 6, Nº 1).
- Heteronormatividad: De Oliveira, Pereira Alberto, Borges Bittencourt (Vol. 14, Nº 2).
- Higiene bucal: González-Penagos, Cano-Gómez, Meneses-Gómez, Vivares-Builes (Vol. 13, Nº 2).
- Hijos: Micolta (Vol. 5, Nº 1).
- Hijas: Micolta (Vol. 5, Nº 1).
- Hijos e hijas: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial); Páez-Martínez (Vol. 14, Nº 1).
- H.I.J.O.S (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia, contra el Olvido y el Silencio): Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, Nº 2); Aguilar-Forero, (Vol. 14, Nº 2).
- Historia: Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2); González (Vol. 7, Nº 2-Especial); Gallego-Henao (Vol. 13, Nº 1); Marín-Gutiérrez (Vol. 14, Nº 2); Cosse (Vol. 14, Nº 2).
- Historieta: Cosse (Vol. 14, Nº 2).
- Historia indeigena: Fagundes (Vol. 11, Nº 1).
- Historia de la infancia: Castillo-Gallardo (Vol. 13, Nº 1); Sosenski (Vol. 14, Nº 1).
- Historia de familia: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1).
- Historia del siglo XX: Menjívar (Vol. 8, Nº 2).
- Historia de vida: Pena (Vol. 14, Nº 1).
- Historización del territorio: Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10, Nº 2).
- Homofobia: De Oliveira, Pereira Alberto, Borges Bittencourt (Vol. 14, Nº 2).
- Homosexualidad: Gallego (Vol. 9, Nº 2).
- Homosexualidad: Hincapié, Quintero (Vol. 10, Nº 1).
- Hologramía: Malinowski (Vol. 6, Nº 2).
- Horizonte de sentido: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, Nº 2).
- Hospicios: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1).
- Hostigamiento entre pares: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2).
- Huérfanos: Durán, Valoyes (Vol. 7, Nº 2).
- Ideas y pensamientos suicidas: Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, Nº 2).
- Identidad: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Torres (Vol. 4, Nº 2); Guevara (Vol. 7, Nº 1); Espinosa (Vol. 7, Nº 1); Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, Nº 1); Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, Nº 2); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, Nº 2); Pérez-Rodríguez (Vol. 10, Nº 2); Oviedo, Quintero (Vol. 12, Nº 1); Alvis-Rizzo, Duque-Sierra, Rodríguez-Bustamante (Vol. 13, Nº 2); Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, Nº 2); Aquino-Moreschi, Contreras-Pastrana (Vol. 14, Nº 1).
- Identidades: Marín-Gutiérrez (Vol. 14, Nº 2).
- Identidad en la adolescencia: Ramírez-López (Vol. 12, Nº 1).
- Identidad sexual y códigos visuales: Serrano, Zarza, Serrano,

- Gómez, Iduarte (Vol. 9, N° 2).
 Identidad ciudadana: Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Identidad cultural: Pérez-Rodríguez (Vol. 10, N° 2); López-Cabello (Vol. 11, N° 1); Benítez, Gonzáles, Senn (Vol. 14, N° 1).
 Identidad étnica: Lara, Martínez-Molina (Vol. 14, N° 1).
 Identidad homosexual: Ceballos-Fernández (Vol. 12, N° 2).
 Identidad narrativa: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Identidad nacional: Pérez-Rodríguez (Vol. 10, N° 2).
 Identidad profesional: Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2).
 Identidad personal: Alvis-Rizzo, Duque-Sierra, Rodríguez-Bustamante (Vol. 13, N° 2).
 Identidad social: Guaraná (Vol. 7, N° 1).
 Identidades juveniles: Bermúdez (Vol. 6, N° 2); Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Identidades políticas: Ocampo (Vol. 9, N° 1).
 Identidad y moralidad: Echavarría (Vol. 1, N° 2).
 Identificación: López-Cabello (Vol. 11, N° 1).
 Identificaciones étnicas: Hecht, García (Vol. 8, N° 2).
 Ideología neoliberal: Guerrero, Massa, Durán (Vol. 9, N° 1).
 Igualdad de oportunidades: Gómez-Urrutia, Jiménez-Figueroa (Vol. 13, N° 1).
 Imagen corporal: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9, N° 2).
 Imágenes cultura de consumo: Espinosa (Vol. 7, N° 1).
 Imágenes culturales: Mosqueira (Vol. 8, N° 1).
 Imaginario: Herrera-Seda, Aravena-Reyes (Vol. 13, N° 1); Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).
 Imaginarios: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Hurtado (Vol. 6, N° 1); Bocanegra (Vol. 6, N° 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, N° 1).
 Imaginarios de infancia: Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, N° 1).
 Imaginarios colectivos: Castillo (Vol. 5, N° 2).
 Imaginarios de profesores: Murcia (Vol. 6, N° 2).
 Imaginario sobre universidad: Murcia (Vol. 7, N° 1).
 Imaginario social: Murcia (Vol. 6, N° 2); Márques (Vol. 9, N° 2).
 Impacto laboral: Cubillos-Calderón, Cáceres-Mayorga, Erazo-Cacedo (Vol. 14, N° 1).
 Impostura: Oviedo, García (Vol. 9, N° 2).
 Implicaciones: Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).
 Inclusión: Arias (Vol. 5, N° 1); Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1); Díaz (Vol. 8, N° 2).
 Inclusión educativa: Mayer, Cerezo (Vol. 14 N° 2).
 Inclusión escolar: Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, N° 1).
 Independencia: Bocanegra (Vol. 5, N° 1); Jaramillo, Pérez (Vol. 11, N° 2).
 Indicador sintético: Aguado (Vol. 7, N° 2).
 Indicador de evaluación: Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, N° 2).
 Indicadores: Myers (Vol. 1, N° 1).
 Indígena: Ossola (Vol. 11, N° 2).
 Indígenas: Hernández-Rosete (Vol. 14 N° 2).
 Indios americanos: Da Costa Oliveira (Vol. 14 N° 2).
 Individuación: Gómez (Vol. 7, N° 1); Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2).
 Individualidad: Cena, Chahbenderian (Vol. 13, N° 1).
 Individuo: Hernández (Vol. 3, N° 1).
 Inequidades territoriales: Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2).
 Infancia: Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Myers (Vol. 1, N° 1); Duek (Vol. 5, N° 1); Runge-Peña (Vol. 6, N° 1); Bianchi (Vol. 8, N° 1); De la Vega (Vol. 8, N° 1); Duek (Vol. 8, N° 2); Míeles, García (Vol. 8, N° 2); Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2); Santillán (Vol. 8, N° 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1); Míeles, Acosta (Vol. 10, N° 1); Duque, Parra (Vol. 10, N° 2); Bianchi (Vol. 10, N° 2); Duarte-Duarte (Vol. 11, N° 2); Ayala-Carrillo, lázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11, N° 2); Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, N° 1); Gómez & Alzate (Vol. 12, N° 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1); Herrera-Seda, Aravena-Reyes (Vol. 13, N° 1); Lagunas (Vol. 13, N° 1); Gallego-Henao (Vol. 13, N° 1); Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, N° 1); Oyanedel (Vol. 13, N° 1); Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, N° 1); Ibáñez-Salgado (Vol. 13, N° 1); Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2); Castellano, Roselli (Vol. 13, N° 2); Castillo-Gallardo, González-Celis (Vol. 13, N° 2); Russo, Arteaga, Rubiales, Bakker (Vol. 13, N° 2); Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, N° 2); Gülgönen, T (Vol. 14, N° 1); Litichever (Vol. 14, N° 1); Bianchi (Vol. 14, N° 1); Olivares, Reyes-Espejo (Vol. 14, N° 1); Arredondo, Saavedra, Troncoso, Guerra (Vol. 14, N° 1); Ravetllat-Ballesté (Vol. 14, N° 2); Valdenegro, Calderón-Flández (Vol. 14 N° 2); Frasco-Zuker (Vol. 14 N° 2).
 Infancias: Orofino (Vol. 13, N° 1).
 Infancia desfavorecida: De León-Torres (Vol. 12, N° 1).
 Infancia temprana: Peñaranda (Vol. 1, N° 1).
 Infancia y adolescencia: Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1).
 Infecciones de transmisión sexual: Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1).
 Infinito: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1).
 Informática educativa: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1).
 Infractor: Reyes, González (Vol. 8, N° 2).
 Infracción adolescente: González-Laurino (Vol. 10, N° 2).
 Influencia social: Vargas-Salfate, Oyanedel, Torres-Vallejos (Vol. 13, N° 2).
 Iniciación sexual: Gallego (Vol. 9, N° 2).
 Inmigración: Jiménez-Ramírez (Vol. 8, N° 1); Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2); Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, N° 1); Lara, Martínez-Molina (Vol. 14, N° 1).
 Inmigrantes: Suárez-Cabrera (Vol. 13, N° 2).
 Inhibición: Stelzer, Andrés, Canet-Juric, Introzzi (Vol. 14, N° 1).
 Inserción laboral: Girardo, Siles (Vol. 10, N° 1); Rojas, Castellanos (Vol. 12, N° 1).
 Inserción profesional: Isacovich (Vol. 13, N° 2).
 Institución: Hincapié (Vol. 9, N° 2).
 Institución educativa: Ghiso (Vol. 10, N° 2).
 Institucionalización: Márques (Vol. 9, N° 2); Penso, Moraes (Vol. 14 N° 2).
 Institución de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, N° 2).
 Instituciones: Gillman (Vol. 8, N° 1).
 Instituciones asistenciales: Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2).
 Instituciones de formación de docentes: Castro (Vol. 8, N° 1).
 Instituciones educativas: Ghiso, Ospina (Vol. 8, N° 1); Litichever (Vol. 14, N° 1).
 Instituciones intermedias: Hincapié (Vol. 9, N° 2).
 Instituciones para la juventud: Montoya (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Instituido e instituyente: Bonilla (Vol. 8, N° 2).
 Instrumentos de registro: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2).
 Integración social: Villalba (Vol. 8, N° 1); Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, N° 1).
 Intento suicida: Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, N° 2).
 Inteligencia: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, N° 2); Fernández-Martínez, Montero-García (Vol. 14, N° 1); Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1); Stelzer, Andrés, Canet-Juric, Introzzi (Vol. 14, N° 1).

- Inteligencia emocional: Fernández-Martínez, Montero-García (Vol. 14, Nº 1).
- Interacción: Páez (Vol. 7, Nº 2); Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, Nº 1).
- Interacción familiar: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2).
- Interacción social: Montaña, (Vol. 10, Nº 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, Nº 1); Castellaro, Roselli (Vol. 13, Nº 2); Barbosa-Pereira (Vol.14, Nº 1).
- Interdisciplinariedad: García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, Nº 2).
- Interdependencia: Jaramillo, Pérez (Vol. 11, Nº 2).
- Interés por la política: Vargas-Salfate, Oyanedel, Torres-Vallejos (Vol. 13, Nº 2).
- Interés superior de niños y niñas: Galvis (Vol. 7, Nº 2); López-Contreras, R. E. (Vol. 13, Nº 1).
- Interfaces complejas: Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, Nº 2).
- Interferencia lingüística: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2).
- Interpelación: López-Cabello (Vol. 11, Nº 1).
- Internet: B. Valderrama (Vol. 11, Nº 1); Ruiz-Palmero, Sánchez-Rodríguez, Trujillo-Torres (Vol. 14 Nº 2).
- Internamiento: Reyes, González (Vol. 8, Nº 2).
- Interpenetración: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1).
- Intervención social: Valdenegro, Calderón-Flández (Vol. 14 Nº 2).
- Intervenciones urbanas: Guerra (Vol. 7, Nº 1).
- Intervenciones en Apego: Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, Nº 2).
- Intervención familiar: Hernández (Vol. 3, Nº 1).
- Intervención psicosocial y educativa: Pinillos (Vol. 10, Nº 1).
- Intervención sistémica: Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, Nº 2).
- Intervención social con jóvenes: Planas-Lladó (Vol. 12, Nº 2).
- Intervenciones tempranas: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1).
- Interseccionalidad: Amorim da Silva, De Araújo Menezes (Vol.14, Nº 1).
- Intersectorialidad: Hincapié (Vol. 9, Nº 2).
- Intimidación: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Ghiso, Ospina (Vol. 8, Nº 1); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2).
- Intimidación: Luna (Vol. 5, Nº 1).
- Inversión parental: Aguirre (Vol. 9, Nº 2).
- Investigación: Hecht, García (Vol. 8, Nº 2); Barreto, (Vol. 9, Nº 2); García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, Nº 2).
- Investigación curricular: Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, Nº 2).
- Investigación accion participante: Andradre-Gyllen, García-Ojeda, Zambrano-Constanzo (Vol. 14, Nº 1).
- Investigación educativa: Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, Nº 2).
- Investigación participativa: Suárez-Cabrera (Vol. 13, Nº 2); Euan-Braga, Echeverría-Echeverría (Vol. 14 Nº 2).
- Investigación cualitativa: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, Nº 2); Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, Nº 1); Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11, Nº 1); Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12, Nº 1); Huaiquán-Billeke, Mansilla-Sepúlveda, Lasalle-Rivas (Vol. 14 Nº 2).
- Investigación en ciencias sociales: López (Vol. 3, Nº 1).
- Investigación en crianza: Martínez, García (Vol. 10, Nº 1); Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklums (Vol. 11, Nº 2).
- Investigación-intervención: Taracena (Vol. 8, Nº 1).
- Investigación participativa: Gutiérrez-Vega (Vol. 11, Nº 1); Shabel (Vol. 12, Nº 1).
- Investigación sobre la paz: Posada-Escobar, Briceño-Alvarado, Santacoloma-Alvarán (Vol. 14, Nº 1).
- Investigación social: Alvarado, Ospina-Alvarado, Sánchez-León (Vol. 14, Nº 2).
- Invisibilidad del trabajo infantil: Ayala-Carrillo, Iázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11, Nº 2).
- Ironía: González (Vol. 12, Nº 1).
- Jardines maternos: Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2).
- Japón: Menkes (Vol. 10, Nº 1).
- Joven: Soto (Vol. 10, Nº 1); Isacovich (Vol. 13, Nº 2); Otaño-Marín, Vergara-Argoty (Vol. 14, Nº 1); Espinosa-Herrera, Castellanos-Obregón, Osorio-García (Vol. 14 Nº 2).
- Joven desplazado: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, Nº 1).
- Joven indígena migrante: Urteaga (Vol. 6, Nº 2).
- Joven indígena rural: Urteaga (Vol. 6, Nº 2).
- Jóvenes: Rodríguez (Vol. 2, Nº 1); Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1); Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2); Bermúdez (Vol. 6, Nº 2); Pedraza (Vol. 6, Nº 2); Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, Nº 1); Vélez (Vol. 7, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Jiménez-Ramírez (Vol. 8, Nº 1); Morfin, (Vol. 9, Nº 1); Kropff, (Vol. 9, Nº 1); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, Nº 1); Hurtado (Vol. 9, Nº 1); Ocampo (Vol. 9, Nº 1); Díaz, Celis (Vol. 9, Nº 1); Girardo, Siles (Vol. 10, Nº 1); Gallo, Molina (Vol. 10, Nº 1); Uribe, Amador, Zacarias, Villarreal (Vol. 10, Nº 1); Robles, Pérez (Vol. 10, Nº 1); Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10, Nº 2); Aparicio-Castillo (Vol. 11, Nº 2); Ossola (Vol. 11, Nº 2); Reyes-Terrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11, Nº 1); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, Nº 2); Zamora-Carmona (Vol. 11, Nº 1); Patiño, Alvarado, Ospina-Alvarado (Vol. 12, Nº 1); Rojas, Castellanos (Vol. 12, Nº 1); Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol. 12, Nº 2); Arias-Cardona, Alvarado (Vol. 13, Nº 2); Esteinou (Vol. 13, Nº 2); Estrada-Ruiz (Vol. 13, Nº 2); Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, Nº 2); García-García (Vol. 13, Nº 2); Aquino-Moreschi, Contreras-Pastrana (Vol. 14, Nº 1); Aquino-Moreschi, Contreras-Pastrana (Vol. 14, Nº 1); Pabón-Chaves, Hurtado-Herrera (Vol. 14, Nº 1); Amorim da Silva, De Araújo Menezes (Vol.14, Nº 1); Bartijotto, Verdiani Tfouni, Scorsolini-Comin (Vol. 14, Nº 2); Benedicto (Vol. 14, Nº 2); Langer (Vol. 14, Nº 2); Quattrini (Vol. 14 Nº 2); Amador-Baquiro (Vol. 14 Nº 2).
- Jóvenes sin cualificación: Salva-Mut, Nadal-Cavaller, Melià-Barceló (Vol. 14 Nº 2).
- Jóvenes adolescentes: Ghiso (Vol. 10, Nº 2).
- Jóvenes de bajos recursos: Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11, Nº 1).
- Jóvenes de la calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2).
- Jóvenes en riesgo social: Guerrero, Massa, Duran (Vol. 9, Nº 1).
- Jóvenes en situación de calle: Taracena (Vol. 8, Nº 1).
- Jóvenes/juventud: Muñoz (Vol. 1, Nº 1).
- Jóvenes escolarizados: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2).
- Jóvenes rurales: Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, Nº 1).
- Jóvenes pobres: Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10, Nº 1).
- Jóvenes universitarios: Castillo (Vol. 5, Nº 2); Araya, Etchebarne (Vol. 12, Nº 1); Pavez-Soto, León-Valdebenito, Triadú-Figueras (Vol. 14 Nº 2).
- Jóvenes y política: Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, Nº 1).
- Juego: Duek (Vol. 5, Nº 1); Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2); Páez (Vol. 7, Nº 2).
- Juegos: Fantin (Vol. 13, Nº 1).

- Juegos cooperativos: Serrano (Vol. 4, N° 2).
Juegos intercolegiados: Murcia, Melo (Vol. 9, N° 2).
Juguete: De Grande (Vol. 14, N° 1).
Juicio: Lozano, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Prada-Sanmiguel (Vol. 14 N° 2).
Juicios: Oviedo, Quintero (Vol. 12, N° 1).
Juicio estético: Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2).
Justicia: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, N° 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1); Núñez (Vol. 6, N° 1); Reyes, González (Vol. 8, N° 2).
Justicia social: Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
Justificaciones Morales: Bonilla (Vol. 8, N° 2).
Juventud: Molinari (Vol. 4, N° 1); Mariñez (Vol. 4, N° 1); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Feixa-Pampols (Vol. 4, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Urteaga (Vol. 6, N° 2); Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Henao (Vol. 2, N° 2); González (Vol. 3, N° 2); Núñez (Vol. 6, N° 1); Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Vergara (Vol. 7, N° 1); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2); Guaraná (Vol. 7, N° 1); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, N° 1); Vázquez (Vol. 7, N° 1); Plesnicar (Vol. 7, N° 2-Especial); Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial); Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial); Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial); Baeza, Sandoval (Vol. 7, N° 2-Especial); Mosqueira (Vol. 8, N° 1); Gillman (Vol. 8, N° 1); Vommaro (Vol. 9, N° 1); Ocampo (Vol. 9, N° 1); Rivera-González (Vol. 9, N° 1); Menkes (Vol. 10, N° 1); Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, N° 1); González (Vol. 10, N° 1); Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, N° 1); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10, N° 1); Marin- Bevilaqua, Feixa-Pampols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2), Este artículo ha sido suspendido de la revista por conflicto de autoría; Luz Roa (Vol. 11, N° 1); López-Cabello (Vol. 11, N° 1); Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, N° 2); Roese Sanfelice, Jahn, Dalzochio (Vol. 11, N° 2); Ramírez-López (Vol. 12, N° 1); Bárbara-Soares, Robello-de Castro (Vol. 12, N° 2); Planas-Lladó (Vol. 12, N° 2); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, N° 2); Kriger (Vol. 12, N° 2); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol. 12, N° 2); Matias-Rodrigues, Araújo-Menezes (Vol. 12, N° 2); Groppo (Vol. 13, N° 2); Eid, Almeida Weber, Pizzinato (Vol. 13, N° 2); Pac-Salas, Ventura de Pedro (Vol. 13, N° 2); Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, N° 2); Feixa (Vol. 14, N° 1); Litichever (Vol. 14, N° 1); Benítez, Gonzáles, Senn (Vol. 14, N° 1); Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, N° 1); Peralta-Duque, (Vol. 14 N° 2); Paz-Calderón, Suárez-Zozaya, Campos-Ríos (Vol. 14 N° 2).
Juventud desfavorecida: Medan (Vol. 10, N° 1).
Juventud rural: Guaraná (Vol. 7, N° 1); Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías (Vol. 10, N° 1); Luz Roa (Vol. 11, N° 1).
Juventud urbana: Fuica-Rebolledo, Vergara-Andrades (Vol. 14, N° 2).
Juventudes: Domínguez, Castilla (Vol. 9, N° 1); Calderón-Vélez (Vol. 13, N° 2).
Kohlberg: Mesa (Vol. 2, N° 1).
Latinoamérica: Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, N° 1); Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).
Lactante: Cano-Díaz, Pulido-Álvarez, Giraldo-Huertas (Vol. 13, N° 1).
Lafkenche: Rojas-Maturana, Peña-Cortés (Vol. 13, N° 2).
Lectura: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2); Mejía (Vol. 8, N° 2); Ríos-Flórez, Cardona-Agudelo (Vol. 14, N° 2).
Lectura-escritura: Amar-Rodríguez (Vol. 14, N° 2).
Legislación: Bartijotto, Verdiani Tfouni, Scorsolini-Comin (Vol. 14, N° 2).
Lengua materna (L1): Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
Lenguas extranjeras (L2, L3, L4): Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
Lenguaje: Sánchez (Vol. 2, N° 2); Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Patiño-Giraldo (Vol. 9, N° 2).
Lenguajes: González (Vol. 12, N° 1).
Lenguaje verbal: Roselli (Vol. 1, N° 1).
Lévinas: Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1).
Ley: Álvarez-Ramírez, Chacón-afanador (Vol. 11, N° 1).
Libertad infantil: Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, N° 1).
Libros con consejos para padres: Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklums (Vol. 11, N° 2).
Libros de auto ayuda: J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklums (Vol. 11, N° 2).
Libros de divulgación: Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklums (Vol. 11, N° 2).
Libre comercio: Gutiérrez (Vol. 5, N° 2).
Ligas Agrarias: Vommaro (Vol. 9, N° 1).
Línea de fuerza: Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial).
Litoral pacífico colombiano: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1).
Literatura: Ramírez-López (Vol. 12, N° 1).
Local: Gutiérrez-Vega (Vol. 11, N° 1).
Lógica: Medeiros (Vol. 14, N° 2).
Lo joven: Gómez (Vol. 7, N° 1).
Lo público: Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2).
Lugar: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, N° 1).
Lugares persistentes: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, N° 1).
Madre: Micolta (Vol. 5, N° 1); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Soto (Vol. 10, N° 1).
Madres adolescentes: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1).
Madre comunitaria: Bedoya-Hernández (Vol. 11, N° 2).
Maduración cerebral: Roselli (Vol. 1, N° 1).
Maestros y guerra: Lizarralde (Vol. 1, N° 2).
Maestros y maestras: Castro (Vol. 8, N° 1); Leavy (Vol. 11, N° 2).
Maestros y maestras resilientes: Acevedo, Restrepo (Vol. 10, N° 1).
Maestría: Cubillos-Calderón, Cáceres-Mayorga, Erazo-Caicedo (Vol. 14, N° 1).
Marcos de acción colectiva: Patiño, Alvarado, Ospina-Alvarado (Vol. 12, N° 1); Ortiz-Ruiz (Vol. 14, N° 1).
Maltrato: Bringas-Molleda, Cortés-Ayala, Antuña-Bellerín, Flores-Galaz, López-Cepero, Rodríguez-Díaz (Vol. 13, N° 2).
Maltrato infantil: Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1); Arredondo, Saavedra, Troncoso, Guerra (Vol. 14, N° 1).
Maltrato entre iguales: Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, N° 2).
Mapuche: Kropff, (Vol. 9, N° 1).
Mapas: Suárez-Cabrera (Vol. 13, N° 2).
Maracaibo: Bermúdez (Vol. 6, N° 2).
Marginalidad: Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1); Menjívar (Vol. 8, N° 2).
Masacre: Prada-Sanmiguel (Vol. 14 N° 2).
Masculinidad: Gallego (Vol. 9, N° 2).
Masculino: Komatsu, Bazon (Vol. 13, N° 2).
Masculinidades: De-Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2).
Mass media: Vélez (Vol. 7, N° 1).
Maternaje: Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2).
Maternidad: Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2); Quiroz,

- Peñaranda (Vol. 7, N° 2); Oviedo, García (Vol. 9, N° 2); Peñaranda (Vol. 9, N° 2).
- Mecanismos de participación y recursos: Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, N° 1).
- Mecanismos para la participación democrática: Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N° 1).
- Médicos y médicas: Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, N° 2).
- Medición y análisis de pobreza: Castillo, Castro, Gonzales (Vol. 9, N° 2).
- Mediaciones: Muñoz (Vol. 5, N° 1).
- Medio ambiente natural: Pavez-Soto, León-Valdebenito, Triadú-Figueras (Vol. 14 N° 2).
- Medios: Orofino (Vol. 13, N° 1).
- Medios de comunicación: Duarte-Duarte (Vol. 11, N° 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1); Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).
- Mediaciones tecnológicas: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2); Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Memoria: Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2); Amador-Baquiro (Vol. 14 N° 2).
- Memoria semántica: García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10, N° 1).
- Memoria colectiva: Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2); Castillo-Gallardo, González-Celis (Vol. 13, N° 2).
- Memorización: Stelzer, Andrés, Canet-Juric, Introzzi (Vol. 14, N° 1).
- Menor: Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, N° 1).
- Menores: Reyes, González (Vol. 8, N° 2).
- Menores repatriados: Zamora (Vol. 13, N° 1).
- Menores infractores: Vera, Bautista, Ramírez, Yáñez (Vol. 10, N° 2).
- Menoridad legal: Márques (Vol. 9, N° 2).
- Mentalización: Mesa, Gómez (Vol. 8, N° 2); Mesa, Gómez (Vol. 11, N° 2).
- Mercado de trabajo: Rodríguez (Vol. 2, N° 1); Aparicio-Castillo (Vol. 11, N° 2); Paz-Calderón, Suárez-Zozaya, Campos-Ríos (Vol. 14 N° 2).
- Mercado humanitario: Taracena (Vol. 8, N° 1).
- Metacognición: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, N° 2); Sánchez-Castaño, Castaño-Mejía, Tamayo-Alzate (Vol. 13, N° 2).
- Metáfora: González (Vol. 12, N° 1).
- Método biográfico: Vázquez (Vol. 7, N° 1); Ramirez (Vol. 4, N° 2).
- Método clínico: Álvarez (Vol. 10, N° 2).
- Método crítico: Cebotarev (Vol. 1, N° 1).
- Método de la Pirámide: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2).
- Metodología: López (Vol. 3, N° 1); Hinojo, Fernandez (Vol. 10, N° 1); García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, N° 2); Alvarado, Ospina-Alvarado, Sánchez-León (Vol. 14, N° 2); Merino-Soto (Vol. 14 N° 2).
- Metodología cualitativa: Fernández-González, Herrera-Salinas, Escobar-Martínez (Vol. 14, N° 1).
- Metodología creativa: Lora (Vol. 9, N° 2).
- México: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, N° 2); Gallego (Vol. 9, N° 2); Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, N° 2); Guzmán-Carrillo, González-Veduzco, Rivera-Heredia (Vol. 13, N° 2); Gülgönen, T (Vol. 14, N° 1).
- Miedo: Bringas-Molleda, Cortés-Ayala, Antuña-Bellerín, Flores-Galaz, López-Cepero, Rodríguez-Díaz (Vol. 13, N° 2).
- Miedos: González (Vol. 12, N° 1).
- Migración: Urteaga (Vol. 6, N° 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1); Unda, Alvarado (Vol. 10, N° 1); Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, N° 2); De León-Torres (Vol. 12, N° 1); Castañeda-Camey (Vol. 12, N° 2); Guzmán-Carrillo, González-Veduzco, Rivera-Heredia (Vol. 13, N° 2); Aquino-Moreschi, Contreras-Pastrana (Vol. 14, N° 1); Henao-Agudelo, Lalueza, Tenorio (Vol. 14, N° 1); González-Torralbo (Vol. 14, N° 1).
- Migración interna: Castro-Escobar (Vol. 14 N° 2).
- Migración México-Estados Unidos: Zamora (Vol. 13, N° 1).
- Migración laboral: Ayala-Carrillo, lázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11, N° 2).
- Migración internacional: Micolta (Vol. 5, N° 1); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial); Soto (Vol. 10, N° 1).
- Migración México-Estados Unidos: Castañeda (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Migración urbana y juventud: Castañeda-Camey (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Migración rural: Jurado, Tobasura (Vol. 10, N° 1).
- Migrantes: Zamora (Vol. 13, N° 1).
- Militancia: Kropff, (Vol. 9, N° 1).
- Mito: Gómez (Vol. 7, N° 1).
- Misiones: Marín-Gutiérrez (Vol. 14, N° 2); Frasco-Zuker (Vol. 14 N° 2).
- Modelación matemática: Martínez, García (Vol. 10, N° 1).
- Modelo: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1).
- Modelo argumentativo: Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Modelo conceptual: Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Modelo probit bivariado: Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, N° 2).
- Modelo transaccional: Martínez, García (Vol. 10, N° 1).
- Modelos de atención: Cárdenas (Vol. 8, N° 2).
- Modelos y estrategias de enseñanza: Ayala-Zuluaga, Franco-Jiménez, Ayala-Zuluaga (Vol. 13, N° 2).
- Modelos logit-probit: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1).
- Modernidad: Mesa (Vol. 2, N° 1).
- Modificación corporal: Pabón-Chaves, Hurtado-Herrera (Vol. 14, N° 1).
- Monitoreo: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, N° 2).
- Moral católica: Muñoz (Vol. 5, N° 2).
- Movilidad social: Guerrero, Palma (Vol. 8, N° 2).
- Movilización armada: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2); Castellanos (Vol. 9, N° 1).
- Movimiento: Remorini (Vol. 8, N° 2).
- Movimiento estudiantil: Ponce-Lara (Vol. 11, N° 2).
- Movimiento juvenil: Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10, N° 2).
- Movimientos de desocupados: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2).
- Movimientos de desocupados y desocupadas: Vázquez (Vol. 7, N° 1).
- Movimientos estudiantiles: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Movimiento hip hop: Matias-Rodrigues, Araújo-Menezes (Vol. 12, N° 2).
- Movimiento pedagógico colombiano: Cárdenas-Forero (Vol. 13, N° 2).
- Movimientos sociales: Guaraná (Vol. 7, N° 1); Morfin, (Vol. 9, N° 1); B. Valderrama (Vol. 11, N° 1).
- Multidisciplinariedad: Quintero (Vol. 3, N° 1).
- Mundo de la vida: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Vergara (Vol. 6, N° 1).
- Mundos de vida: Muñoz (Vol. 5, N° 1).
- Mundo do trabalho e movimentos grevistas: De Oliveira (Vol. 8, N° 1).

- Música: Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial); López-Cabello (Vol. 11, N° 1).
- Música popular: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1).
- MBQS: Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2).
- Nación: Kriger (Vol. 12, N° 2).
- Nacimiento prematuro: Mesa, Gómez (Vol. 8, N° 2).
- Narrativa: Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2); Guevara (Vol. 7, N° 1); Amar-Rodríguez (Vol. 14, N° 2); Alvarado, Ospina-Alvarado, Sánchez-León (Vol. 14, N° 2).
- Narrativas: Vázquez (Vol. 7, N° 1), Ramírez-López (Vol. 12, N° 1); Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, N° 2); Alvis-Rizzo, Duque-Sierra, Rodríguez-Bustamante (Vol. 13, N° 2).
- Narrativas ejemplarizantes: Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, N° 2).
- Narrativas e interacciones: Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, N° 2).
- Narrativas visuales: Amador-Baquiro (Vol. 14 N° 2).
- Naturaleza: Lagunas (Vol. 13, N° 1).
- Naturalización de la agresión: Ghiso, Ospina (Vol. 8, N° 1).
- Negociación: Serrano (Vol. 4, N° 2).
- Neurobiología: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1).
- Necesidades básicas: Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
- Necesidades educativas especiales: Euan-Braga, Echeverría-Echeverría (Vol. 14 N° 2).
- Ninis: Reyes-Terrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11, N° 1).
- Niñez: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); González (Vol. 3, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2); Luciani (Vol. 8, N° 2); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Menjívar (Vol. 8, N° 2); Díaz (Vol. 8, N° 2); Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2); Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2); Guzmán-Carrillo, González-Veduzco, Rivera-Heredia (Vol. 13, N° 2); Garzón-Díaz (Vol. 14 N° 2); Carrasco-Aguilar, Verdejo-Valenzuela, Asun-Salazar, Álvarez, Bustos-Raggi, Ortiz-Mallegas, Pavez-Mena, Smith-Quezada, Valdivia-Hennig (Vol. 14 N° 2).
- Niña: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Ríos-Flórez, Cardona-Agudelo (Vol. 14, N° 2).
- Niñas: Castrillón (Vol. 5, N° 1); Carrillo (Vol. 9, N° 2).
- Niñas y adolescentes: Bernal-Camargo, Varón-Mejía, Becerra-Barbosa, Chaib-De Mares, Seco-Martín, Archila-Delgado (Vol. 11, N° 2).
- Niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, N° 2).
- Niñez: Hincapié (Vol. 9, N° 2), Contreras, Pérez (Vol. 9, N° 2); Leavy (Vol. 11, N° 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1); Oros, Schulz-Begle, Vargas-Rubilar (Vol. 13, N° 1); Míeles-Barrera (Vol. 13, N° 1); Suárez-Cabrera (Vol. 13, N° 2); Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2); Pena (Vol. 14, N° 1); Carrasco-Aguilar, Verdejo-Valenzuela, Asun-Salazar, Álvarez, Bustos-Raggi, Ortiz-Mallegas, Pavez-Mena, Smith-Quezada, Valdivia-Hennig (Vol. 14 N° 2).
- Niñez en situación de calle: Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1).
- Niñez indígena: Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2).
- Niño: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Carrillo (Vol. 9, N° 2); Zuliani-Arango, Villegas-Peña, Galindo-Cárdenas, Kambourova (Vol. 13, N° 2); García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, N° 2).
- Niño o niña: Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1).
- Niños: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); Castrillón (Vol. 5, N° 1); Van Kuyk (Vol. 7, N° 2); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2); Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, N° 2); De Freitas, De Mecena (Vol. 10, N° 1); Müller, Arruda (Vol. 10, N° 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2); Zamora-Carmona (Vol. 11, N° 1); González, Bakker, Rubiales (Vol. 12, N° 1); Fantin (Vol. 13, N° 1); Hidalgo-Rasmussen, Hidalgo-San Martín (Vol. 13, N° 2).
- Niños abandonados: Durán, Valoyes (Vol. 7, N° 2).
- Niños(as): Plascencia (Vol. 8, N° 1).
- Niños de crianza: Durán, Valoyes (Vol. 7, N° 2).
- Niños de la calle: Murrieta (Vol. 8, N° 2).
- Niños y niñas de Chile: Castillo-Gallardo (Vol. 13, N° 1).
- Niños y niñas: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Salamanca (Vol. 8, N° 2); Martins, Castro (Vol. 9, N° 2); Barreto, (Vol. 9, N° 2); Shabel (Vol. 12, N° 1); Imhoff, Brussino (Vol. 13, N° 2); Arcos-Medina, Zapata-Martelo, Hernández-Romero (Vol. 14 N° 1); Bunge, Maglio, Carrea, Entenberg (Vol. 14, N° 1); Pena (Vol. 14, N° 1).
- Niños y niñas de la calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2); Guerrero, Palma (Vol. 8, N° 2); Cárdenas (Vol. 8, N° 2).
- Niños y niñas de Latinoamérica: Castillo-Gallardo (Vol. 13, N° 1).
- Niños y niñas indígenas: Hecth, García (Vol. 8, N° 2).
- Niños y niñas menores en el hogar: Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, N° 2).
- Niños y niñas preescolares: Henao, García (Vol. 7, N° 2).
- Nivel: Moral-Jiménez, Pelayo-Pérez (Vol. 14 N° 2).
- Nivel socioeconómico: Oros, Schulz-Begle, Vargas-Rubilar (Vol. 13, N° 1).
- Norma social: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, N° 1).
- Notación numérica: Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2).
- Novísima retórica: Londoño, Herrera (Vol. 10, N° 1).
- Novo sindicalismo: De Oliveira (Vol. 8, N° 1).
- Noviazgo: Bringas-Molleda, Cortés-Ayala, Antuña-Bellerín, Flores-Galaz, López-Cepero, Rodríguez-Díaz (Vol. 13, N° 2).
- Nutrición: Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10, N° 2); Moreno-Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12, N° 1).
- Nuclearización: Castrillón (Vol. 5, N° 1).
- Nueva disciplina: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1).
- Nueva paternidad: Cebotarev (Vol. 1, N° 2).
- Nueva ruralidad: Luz Roa (Vol. 11, N° 1).
- Nuevas prácticas políticas: Baeza, Sandoval (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Obesidad: Duque, Parra (Vol. 10, N° 2); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10, N° 2); Tortosa-Martínez, Gil-Madrona, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, N° 1).
- Obesidad infantil: Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, N° 2).
- Objeto para bebé: De Grande (Vol. 14, N° 1).
- Obligación filial: Robles, Pérez (Vol. 10, N° 1).
- Obligaciones morales del ciudadano: Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2).
- Obstáculos cognitivo-emotivos: González, Tamayo (Vol. 10, N° 1).
- Ocio: Barbosa-Pereira (Vol. 14, N° 1).
- Ocio y deporte: Müller, Arruda (Vol. 10, N° 1).
- Ocio y tiempo libre: Lazaretti Da-Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, N° 2).
- Olvido: González (Vol. 12, N° 1).
- Oportunidades económicas: López, Loaiza (Vol. 7, N° 2).
- Opinión pública: Ramírez (Vol. 12, N° 1).
- Orfandad: Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).
- Organismos No Gubernamentales: Rausky (Vol. 7, N° 2).
- Organización educativa: Hinojo-Lucena, Cáceres-Reche, Raso-Sánchez (Vol. 11, N° 2).
- Organización escolar: Cara-Díaz, Sola-Martínez, Aznar-Díaz, Fernández-Martín (Vol. 13, N° 2).

- Organización juvenil: Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, Nº 2); Agilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, Nº 2); Ortiz-Ruiz (Vol. 14, Nº 1); Fuica-Rebolledo, Vergara-Andrades (Vol. 14, Nº 2); Aguilar-Forero, (Vol. 14 Nº 2).
- Organización no gubernamental: Ierullo (Vol. 13, Nº 2).
- Organizaciones de la sociedad civil: Girardo, Siles (Vol. 10, Nº 1).
- Organizaciones populares: Torres (Vol. 4, Nº 2).
- Orientación teórica: Bunge, Maglio, Carrea, Entenberg (Vol. 14, Nº 1).
- Orientación a la equidad de las instituciones educativas: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial).
- Orquestas infanto-juveniles: Villalba (Vol. 8, Nº 1), Menkes (Vol. 10, Nº 1).
- Otaku: Menkes (Vol. 10, Nº 1).
- Otro: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1).
- Padre: Micolta (Vol. 5, Nº 1); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2); Soto (Vol. 10, Nº 1).
- Padres y madres: Salamanca (Vol. 8, Nº 2); Bunge, Maglio, Carrea, Entenberg (Vol. 14, Nº 1).
- Paisagem: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1).
- Paisaje cultural: Castro-Escobar (Vol. 14 Nº 2).
- Papeles de género: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2).
- Paradoja: González (Vol. 12, Nº 1).
- Parentalidad: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Micolta (Vol. 5, Nº 1).
- Parentesco: Pena (Vol. 14, Nº 1); González-Torralbo (Vol. 14, Nº 1).
- Pares: Vélez (Vol. 7, Nº 1).
- Participación: Henao (Vol. 2, Nº 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Gillman (Vol. 8, Nº 1); Díaz (Vol. 8, Nº 2); Domínguez, Castilla (Vol. 9, Nº 1), Contreras, Pérez (Vol. 9, Nº 2); Arias-Cardona, Alvarado (Vol. 13, Nº 2); Olivares, Reyes-Espejo (Vol. 14, Nº 1); Ravetllat-Ballesté (Vol. 14, Nº 2).
- Participación ciudadana: Mariñez (Vol. 4, Nº 1); Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, Nº 2).
- Participación comunitaria: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1).
- Participación (de los sujetos): Lobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2).
- Participación estudiantil: Báez (Vol. 8, Nº 1).
- Participación infantil: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1); Gallego-Henao (Vol. 13, Nº 1).
- Participación juvenil: Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, Nº 1); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, Nº 1); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, Nº 2); Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol. 12, Nº 2); Gómez-Abarca (Vol. 12, Nº 2); Otálvaro-Marín, Vergara-Argotty (Vol. 14, Nº 1); Benedicto (Vol. 14, Nº 2).
- Participación política: Ponce-Lara (Vol. 11, Nº 2); Araya, Etchebarne (Vol. 12, Nº 1); Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol. 12, Nº 2); Cárdenas-Forero (Vol. 13, Nº 2); Peralta-Duque, (Vol. 14 Nº 2).
- Participación social: Peralta-Duque, (Vol. 14 Nº 2).
- Partidos políticos: Araya, Etchebarne (Vol. 12, Nº 1).
- Pantallas: Duque, Parra (Vol. 10, Nº 2).
- Pasión: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, Nº 2).
- Paternidad: Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2).
- Patrimonio cultural: Fagundes (Vol. 11, Nº 1).
- Patria potestad: Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, Nº 1).
- Patologización: De la Vega (Vol. 8, Nº 1).
- Patrones de crianza: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2).
- Pautas de crianza: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1); Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, Nº 1).
- Paz: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, Nº 1); Posada-Escobar, Briceño-Alvarado, Santacoloma-Alvarán (Vol. 14, Nº 1).
- Pedagogía: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1); Páez-Martínez (Vol. 14, Nº 1).
- Pedagogía del nosotros: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial).
- Pedagogía instrumental: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial).
- Pedagogía hospitalaria: Palomares-Ruiz, Sánchez-Navalón, Garrote-Rojas (Vol. 14 Nº 2).
- Pedagogías católicas: Muñoz (Vol. 5, Nº 2).
- Pensamiento latinoamericano: Botero (Vol. 8, Nº 1).
- Percepción: Pavez-Soto, León-Valdebenito, Triadú-Figueras (Vol. 14 Nº 2).
- Pérdida por muerte: Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, Nº 2).
- Parejas homosexuales: Ceballos-Fernández (Vol. 12, Nº 2).
- Performatividad: Espinosa (Vol. 7, Nº 1).
- Permanencias: Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, Nº 1).
- Periferias: De Freitas, De Mecena (Vol. 10, Nº 1).
- Percepción: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9, Nº 2); Flores-Battistella, Grohmann & Iuva-de Mello (Vol. 12, Nº 2); González-Penagos, Cano-Gómez, Meneses-Gómez, Vivares-Builes (Vol. 13, Nº 2).
- Personalidad de marca: Araya, Etchebarne (Vol. 12, Nº 1).
- Personas adultas jóvenes en situación de calle: Barragán (Vol. 8, Nº 1).
- Personas con discapacidad: Garzón-Díaz (Vol. 14 Nº 2).
- Perspectiva psicosocial: Salazar, Torres, Quinteros, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial).
- Perú: Merino-Soto (Vol. 14 Nº 2).
- Programa social: Olivares, Reyes-Espejo (Vol. 14, Nº 1).
- Plan de desarrollo: Muñoz (Vol. 1, Nº 1).
- Plan de superación profesional: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10, Nº 1).
- Pluralismo: Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, Nº 2).
- Pluralismo moral: Bonilla (Vol. 8, Nº 2).
- Población: Aguirre (Vol. 8, Nº 1); Ossola (Vol. 11, Nº 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, Nº 1); Cena, Chahbenderian (Vol. 13, Nº 1).
- Población indígena: Aquino-Moreschi, Contreras-Pastrana (Vol. 14, Nº 1).
- Pobreza: De la Vega (Vol. 8, Nº 1); Oviedo, García (Vol. 9, Nº 2); Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, Nº 1); Moreno-Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12, Nº 1); Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12, Nº 1); Cena, Chahbenderian (Vol. 13, Nº 1); Ierullo (Vol. 13, Nº 2); Martínez-González, Robles-Haydar, Amar-Amar (Vol. 14, Nº 1); Arcos-Medina, Zapata-Martelo, Hernández-Romero (Vol. 14, Nº 1); Langer (Vol. 14, Nº 2).
- Poder: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Lozano, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, Nº 1); Unda, Alvarado (Vol. 10, Nº 1); Sánchez-Amaya (Vol. 11, Nº 2).
- Política: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Soto, Vázquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Baeza, Sandoval (Vol. 7, Nº 2-Especial); De la Vega (Vol. 8, Nº 1); Gillman (Vol. 8, Nº 1); Kropff, (Vol. 9, Nº 1); Lozano, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Vommaro (Vol. 9, Nº 1); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, Nº 2); Álvarez-Ramírez (Vol. 12, Nº 1); Kriger (Vol. 12, Nº 2);

- Gómez-Abarca (Vol. 12, N° 2); Arias-Cardona, Alvarado (Vol. 13, N° 2).
- Políticas: Muñoz (Vol. 1, N° 1).
- Políticas de empleo: García-García (Vol. 13, N° 2).
- Política de juventud: Isacovich (Vol. 13, N° 2); Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, N° 2).
- Política de salud: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1).
- Política de la salud: López, Silva, Sarmiento (Vol. 12, N° 1).
- Política educativa: Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, N° 1).
- Política educativa para la primera infancia: Mejía (Vol. 8, N° 2).
- Política pública: Villalba (Vol. 8, N° 1); Otálvaro-Marín, Vergara-Argotty (Vol. 14, N° 1); Benedicto (Vol. 14, N° 2).
- Política pública de primera infancia: Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1).
- Política gubernamental: Medan (Vol. 12, N° 2).
- Política del gobierno: Finco (Vol. 13, N° 1).
- Políticas públicas: Hincapié (Vol. 9, N° 2); Contreras, Pérez (Vol. 9, N° 2); Flores-Battistella, Grohmann & Iuva-de Mello (Vol. 12, N° 2); Garzón-Díaz (Vol. 14 N° 2).
- Políticas de juventud: Plesnicar (Vol. 7, N° 2-Especial); Planas-Lladó (Vol. 12, N° 2); Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, N° 2).
- Política pública de juventud: Peralta-Duque, (Vol. 14 N° 2).
- Políticas de infancia: Villalta, Llobet (Vol. 13, N° 1).
- Políticas educativas: Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, N° 2).
- Políticas educativas de equidad: Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Políticas de protección de la infancia: Grinberg (Vol. 14, N° 1).
- Política en educación superior: Murcia (Vol. 7, N° 1).
- Políticas laborales: Pedraza (Vol. 6, N° 2).
- Políticas públicas: Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Rojas (Vol. 6, N° 2); Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Becker (Vol. 5, N° 2); Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Henao (Vol. 2, N° 2); Montoya (Vol. 7, N° 2-Especial); Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N° 1); Ovalle (Vol. 10, N° 1); Roese Sanfelice, Jahn, Dalzochio (Vol. 11, N° 2); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, N° 2).
- Políticas públicas de infancia: Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2).
- Política social: Herrera-Seda, Aravena-Reyes (Vol. 13, N° 1); Cena, Chahbenderian (Vol. 13, N° 1).
- Políticas sociales: Llobet (Vol. 4, N° 1); Köhler, Guareschi (Vol. 7, N° 1); Otálvaro, Peñaranda, Bastidas, Torres, Trujillo (Vol. 14, N° 1).
- Pós-colonialismo: Da Silva (Vol. 8, N° 1).
- Postmodernismo: Londoño, Herrera (Vol. 10, N° 1); Giraldo-Gil (Vol. 12, N° 1).
- Posmodernidad: Menkes (Vol. 10, N° 1).
- Potencia: Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Planificación: Stelzer, Andrés, Canet-Juric, Introzzi (Vol. 14, N° 1).
- Práctica educativa: Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2).
- Práctica estudiantil: Guevara (Vol. 7, N° 1).
- Práctica médica: Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, N° 2).
- Prácticas disciplinarias: Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).
- Prácticas educativas: Giraldo-Gil (Vol. 12, N° 1).
- Prácticas cotidianas: Barragán (Vol. 8, N° 1).
- Prácticas comunicativas: Aguilar-Forero (Vol. 14 N° 2).
- Prácticas culturales: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1).
- Prácticas de articulación educativa: Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2).
- Prácticas de cuidado: López, Loaiza (Vol. 7, N° 2).
- Prácticas de crianza: Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, N° 1); Aguirre-Dávila (Vol. 13, N° 1); De Grande (Vol. 14, N° 1).
- Prácticas de juego: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1).
- Prácticas de subjetivación: Hurtado (Vol. 9, N° 1).
- Prácticas institucionales: Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, N° 2).
- Prácticas de riesgo: Meléndez, Cañez, Fías (Vol. 8, N° 2).
- Prácticas juveniles: Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Prácticas pedagógicas: Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enriquez, Arboleda (Vol. 9, N° 1); Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1).
- Prácticas políticas: Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Ghiso, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N° 1); Domínguez, Castilla (Vol. 9, N° 1); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, N° 2); Patiño, Alvarado, Ospina (Vol. 12, N° 1); Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2); Aguilar-Forero, (Vol. 14 N° 2).
- Prácticas psicológicas: Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2).
- Prácticas profesionales educativas: Ayala-Zuluaga, Franco-Jiménez, Ayala-Zuluaga (Vol. 13, N° 2).
- Prácticas y discursos sociales: Saucedo (Vol. 4, N° 1).
- Pragmatismo: De la Vega (Vol. 8, N° 1).
- Preadolescencia: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1).
- Preescolar: Cano-Díaz, Pulido-Álvarez, Giraldo-Huertas (Vol. 13, N° 1); González-Penagos, Cano-Gómez, Meneses-Gómez, Vivares-Builes (Vol. 13, N° 2).
- Prematurez: Ríos-Flórez, Cardona-Agudelo (Vol. 14, N° 2).
- Prevención: Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Mesa, Gómez (Vol. 8, N° 2); Egas, Salao (Vol. 9, N° 2).
- Privación de la libertad: Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Primera infancia: Umayahara (Vol. 2, N° 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2); Mejía (Vol. 8, N° 2); Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2); J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklums (Vol. 11, N° 2); Jaramillo, Pérez (Vol. 11, N° 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1); Moreno- Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12, N° 1); Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1); De Grande (Vol. 14, N° 1).
- Primeros tres años de vida: Peñaranda (Vol. 1, N° 1).
- Problemas sociales: Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Problematización: Bianchi (Vol. 10, N° 2).
- Proceso de aprendizaje: Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1).
- Proceso migratorio: Pinillos (Vol. 10, N° 1).
- Procesos cognitivos: Parra (Vol. 8, N° 1).
- Procesos educativos: Lazaretti Da-Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, N° 2).
- Procesos de adquisición: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2).
- Procesos de subjetivación: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2).
- Procesos de subjetivación juvenil: Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Proceso enseñanza-aprendizaje: Andrade, Hernández (Vol. 8, N° 1).
- Procesos exploratorios: Parra (Vol. 8, N° 1).
- Procesos generativos: Parra (Vol. 8, N° 1).
- Producciones culturales: Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Producción de sentidos: Ortiz-Ruiz (Vol. 14, N° 1).
- Pre-Congresos Mundiales: Ravetllat-Ballesté (Vol. 14, N° 2).
- Prejuicio: Barbosa-Pereira (Vol. 14, N° 1).

- Presión arterial: Tortosa-Martínez, Gil-Madrona, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, N° 1).
- Profesión: Ospina (Vol. 2, N° 2).
- Profesor: Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1); González (Vol. 12, N° 1).
- Profesora: Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1).
- Profesoras y estudiantes: Murcia (Vol. 6, N° 2).
- Profesores: Acevedo, Restrepo (Vol. 10, N° 1); Carrasco-Aguilar, Verdejo-Valenzuela, Asun-Salazar, Álvarez, Bustos-Raggi, Ortiz-Mallegas, Pavez-Mena, Smith-Quezada, Valdivia-Hennig (Vol. 14 N° 2); Carrasco-Aguilar, Verdejo-Valenzuela, Asun-Salazar, Álvarez, Bustos-Raggi, Ortiz-Mallegas, Pavez-Mena, Smith-Quezada, Valdivia-Hennig (Vol. 14 N° 2).
- Profesoras y resiliencia en la escuela: Acevedo, Restrepo (Vol. 10, N° 1).
- Programa social: Medan (Vol. 10, N° 1); Medan (Vol. 12, N° 2).
- Programa de crecimiento y desarrollo: Peñaranda (Vol. 9, N° 2).
- Programas de formación de padres: Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).
- Programa de intervención: Tortosa-Martínez, Gil-Madrona, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, N° 1).
- Programa de resocialización extramuros y reintegración social: Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Programas de salud: Peñaranda (Vol. 1, N° 1).
- Programas no escolarizados: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1).
- Programas no formales: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1).
- Programas sociales: Guerrero, Massa, Duran (Vol. 9, N° 1).
- Progreso: Molinari (Vol. 4, N° 1).
- Prostitución: Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1); Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11, N° 2).
- Protección de la infancia: Villalta, Llobet (Vol. 13, N° 1); Olivares, Reyes-Espejo (Vol. 14, N° 1).
- Prostitución de niñas y adolescentes: Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11, N° 2).
- Protagonismo juvenil: Köhler, Guareschi (Vol. 7, N° 1).
- Protección integral: Galvis (Vol. 7, N° 2).
- Protocolos metodológicos de investigación: Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N° 1).
- Proyecto: Báez (Vol. 8, N° 1).
- Proyecto de estudio: Malinowski (Vol. 6, N° 2).
- Proyecto de vida: Medan (Vol. 10, N° 1); Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10, N° 1).
- Proyectos: De la Vega (Vol. 8, N° 1).
- Pruebas: Merino-Soto (Vol. 14 N° 2).
- Pruebas de percepción: Castillo-Vergara, Álvarez-Marín (Vol. 14, N° 1).
- Pruebas saber: Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
- Psicoanálisis: De la Vega (Vol. 8, N° 1); Egas, Salao (Vol. 9, N° 2); Murguía-Mier, Unikel-Santoncini, Blum-Grynberg, Taracena-Ruiz (Vol. 13, N° 2).
- Psicoterapia: Fernández-González, Herrera-Salinas, Escobar-Martínez (Vol. 14, N° 1).
- Psicología: García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, N° 2).
- Psicología positiva: Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, N° 2); Sartori, López (Vol. 14, N° 2).
- Psicología política: Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10, N° 1).
- Psicología de desarrollo: Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2).
- Psicología del adolescente: Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, N° 1).
- Psicología del desarrollo: Martínez, García (Vol. 10, N° 1).
- Psicología evolucionista: Aguirre (Vol. 9, N° 2).
- Psicometría: Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2).
- Pública: Aguirre (Vol. 8, N° 1).
- Público: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Luna (Vol. 5, N° 1).
- Publicaciones periódicas como asunto: Jiménez, Meireles Andrade, Guimarães Batistella (Vol. 14, N° 2).
- Punk: López-Cabello (Vol. 11, N° 1).
- Rap: Vélez (Vol. 7, N° 1).
- Racionalidad: González (Vol. 3, N° 2).
- Racismo: Cardoso (Vol. 8, N° 1).
- Raza: Matias-Rodrigues, Araújo-Menezes (Vol. 12, N° 2).
- Razonamiento: Plascencia (Vol. 8, N° 1).
- Realidad social: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1).
- Reality: Runge-Peña (Vol. 6, N° 1).
- Recolección de datos: Cano-Díaz, Pulido-Álvarez, Giraldo-Huertas (Vol. 13, N° 1).
- Reconocimiento: Llobet (Vol. 4, N° 1); Díaz (Vol. 8, N° 2).
- Recompensa: Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella, Lütz (Vol. 10, N° 2).
- Reconfiguración institucional: Villalta, Llobet (Vol. 13, N° 1).
- Recesión económica: Planas-Lladó (Vol. 12, N° 2).
- Reclusión de mujeres: Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Red social: Bedoya-Hernández (Vol. 11, N° 2).
- Redes: Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Redes del cuidado: Bedoya-Hernández (Vol. 11, N° 2).
- Redes sociales: Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1); Penso, Moraes (Vol. 14 N° 2).
- Reflexión: López (Vol. 3, N° 1).
- Reforma del Estado: Montoya (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Reforma educativa: Aparício (Vol. 7, N° 1).
- Reforma instruccional: Ossa (Vol. 8, N° 2).
- Refugiados políticos: Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, N° 2).
- Reflexividad dialógica: Ghiso, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N° 1).
- Regla sociomoral: Plascencia (Vol. 8, N° 1).
- Regulación temperamental: Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).
- Rehabilitación de la conducta trasgresora: González-Laurino (Vol. 13, N° 2).
- Reivindicaciones: Fernández, Vasco (Vol. 10, N° 1).
- Relación terapéutica: Fernández-González, Herrera-Salinas, Escobar-Martínez (Vol. 14, N° 1).
- Relacion padres/madres-hijos/hijas: Gómez-Urrutia, Jiménez-Figueroa (Vol. 13, N° 1).
- Relación de pareja: Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, N° 1).
- Relaciones padres-hijos/hijas: Aguirre-Dávila (Vol. 13, N° 1).
- Relaciones adulto joven: Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2).
- Relaciones de poder: Ávila-Aponte, Sáenz-Obregón (Vol. 7, N° 2-Especial); Murrieta (Vol. 8, N° 2); López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1).
- Relaciones institucionales: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1).
- Relaciones intergeneracionales: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Botero, Vega & Orozco (Vol. 10, N° 2).
- Relaciones interpersonales: Mesa, Gómez (Vol. 11, N° 2); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1); Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2); Russo, Arteaga, Rubiales, Bakker (Vol. 13, N° 2).
- Relaciones padres -hijos: Moreno- Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12, N° 1).
- Religión: Albuquerque (Vol. 10, N° 1).
- Remesas: Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Rendición de cuentas: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2).
- Rendimiento escolar: Cano-Hila, Sánchez-Martí, Massot-Lafón (Vol. 14 N° 2).

- Rendimiento académico: Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10, N° 1); Betancur-Caro, Molina, Cañizales-Romaña (Vol. 14, N° 1).
 Repugnancia: Martínez, Quintero-Mejía (Vol. 14, N° 1).
 Representación: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); Llobet (Vol. 4, N° 1); Álvarez-Ramírez, ChaCón-afanador (Vol. 11, N° 1).
 Representación mental: Álvarez (Vol. 10, N° 2).
 Representación social: Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N° 1); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10, N° 2).
 Representación verbal: Parra (Vol. 8, N° 1).
 Representación visual: Parra (Vol. 8, N° 1).
 Representación legal: Bernal-Camargo, Varón-Mejía, Becerra-Barbosa, Chaib-De Mares, Seco-Martín, Archila-Delgado (Vol. 11, N° 2).
 Representaciones de género: Serrano, Zarza, Serrano, Gómez, Iduarte (Vol. 9, N° 2).
 Representaciones sociales: Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2); Castillo (Vol. 5, N° 2); Vergara (Vol. 6, N° 1); Vergara (Vol. 7, N° 1); Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1).
 Resiliencia: Quintero (Vol. 3, N° 1); Cordini (Vol. 3, N° 1); García-Vesga, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, N° 1).
 Resiliencia psicológica: Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12, N° 1).
 Resiliencia educativa: Acevedo, Restrepo (Vol. 10, N° 1).
 Resignificación: López (Vol. 3, N° 1).
 Resistencia: Duek (Vol. 8, N° 2); Bárbara-Soares, Rabello-de Castro (Vol. 12, N° 2).
 Resistencias: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1).
 Resistencias pacifistas y pedagogía de los movimientos: Botero-Gómez (Vol. 13, N° 2).
 Respiración: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1).
 Responsabilidad: Giraldo, Ruiz-Silva (Vol. 13, N° 2); Franco-Cortés, Roldán-Vargas (Vol. 13, N° 2).
 Responsabilidad moral y política: Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Respuesta al estrés: Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).
 Revolución industrial: Paz-Calderón, Suárez-Zozaya, Campos-Ríos (Vol. 14 N° 2).
 Riesgo: Sevilla (Vol. 6, N° 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2); Bianchi (Vol. 14, N° 1).
 Riesgo social: González-Laurino (Vol. 10, N° 2).
 Riesgo alimentario: Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1).
 Riesgos asociados: Pinillos (Vol. 10, N° 1).
 Restablecimiento de derechos: Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, N° 2).
 Rol y perfil profesional: Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2).
 Roles sociales: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1).
 Roles generacionales: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1).
 Romanticismo: Gómez (Vol. 7, N° 1).
 Rostro: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1).
 Saber: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, N° 2).
 Saberes: Albuquerque (Vol. 10, N° 1).
 Saberes populares: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9, N° 2).
 Salud: Sánchez (Vol. 2, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Vergara (Vol. 7, N° 1); Mustard (Vol. 7, N° 2); Ayala-Carrillo, lázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11, N° 2); Franco-Cortés, Roldán-Vargas (Vol. 13, N° 2).
 Salud oral: González-Penagos, Cano-Gómez, Meneses-Gómez, Vivares-Builes (Vol. 13, N° 2); Eid, Almeida Weber, Pizzinato (Vol. 13, N° 2).
 Salud materno-infantil: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1); López, Silva, Sarmiento (Vol. 12, N° 1).
 Salud mental: Mesa, Gómez (Vol. 8, N° 2); Bunge, Maglio, Carrea, Entenberg (Vol. 14, N° 1).
 Salud pública: Peñaranda (Vol. 9, N° 2); Hidalgo-Rasmussen, Hidalgo-San Martín (Vol. 13, N° 2).
 Salud sexual y reproductiva: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1).
 Santo Daime: B. Albuquerque (Vol. 10, N° 1).
 Sassen: Guerra (Vol. 7, N° 1).
 Satisfacción en el trabajo: Castro-Escobar, Serna-Gómez (Vol. 14, N° 1).
 Satisfacción del usuario: Bunge, Maglio, Carrea, Entenberg (Vol. 14, N° 1).
 Secuestro: Oviedo, Quintero (Vol. 12, N° 1).
 Secularización: Korstanje (Vol. 5, N° 1).
 Segunda modernidad: Luciani (Vol. 8, N° 2).
 Sedentarismo: Duque, Parra (Vol. 10, N° 2).
 Selección sexual: Aguirre (Vol. 9, N° 2).
 Sensibilidad Materna: Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2).
 Sentido de coherencia: Cordini (Vol. 3, N° 1).
 Sentido político de las prácticas: Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1).
 Sentidos educativos: Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, N° 2).
 Sentidos de solidaridad y benevolencia: Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, N° 2-Especial).
 Sentidos de la política: Patiño, Alvarado, Ospina-Alvarado (Vol. 12, N° 1).
 Sentidos del perder y del ganar: Murcia, Melo (Vol. 9, N° 2).
 Sentimientos: López, Loaiza (Vol. 7, N° 2).
 Sentimientos morales: Erazo (Vol. 2, N° 2).
 Servicios sociales: Osorno, Aguado (Vol. 8, N° 2); Litichever (Vol. 14, N° 1).
 Sexo: Espinosa-Herrera, Castellanos-Obregón, Osorio-García (Vol. 14 N° 2).
 Sexo inseguro: Sevilla (Vol. 6, N° 1).
 Sexo seguro: Sevilla (Vol. 6, N° 1).
 Sexualidad: Bonilla (Vol. 8, N° 2); Gallego (Vol. 9 N° 2); Oviedo, García (Vol. 9 N° 2); Hincapié, Quintero (Vol. 10, N° 1); Uribe, Amador, Zacarías, Villarreal (Vol. 10, N° 1).
 Sí mismo: Luna-Carmona (Vol. 5, N° 1).
 Sicología social: Cordini (Vol. 3, N° 1).
 Sicología del desarrollo: Castellano, Roselli (Vol. 13, N° 2).
 Siglo XX: Feixa (Vol. 4, N° 2).
 Significaciones: Hurtado (Vol. 6, N° 1).
 Significaciones imaginarias: Hurtado (Vol. 6, N° 1).
 Significado: Guevara (Vol. 7, N° 1).
 Sistémica: Quintero (Vol. 3, N° 1).
 Sistema educativo: Gilibert (Vol. 11, N° 1).
 Sistema Nacional de Bienestar Familiar: Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, N° 2).
 Sistema de Protección: Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, N° 2).
 Sistema de valores: Henao-Agudelo, Lalueza, Tenorio (Vol. 14, N° 1).
 Símbolo: Sánchez (Vol. 2, N° 2).
 Simultaneidad: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
 Sindicalismo docente: De Oliveira (Vol. 8, N° 1).
 Síndrome de turner: Sartori, López (Vol. 14, N° 2).
 Sobrepeso: Duque, Parra (Vol. 10, N° 2).
 Sociabilidad juvenil: Fuica-Rebolledo, Vergara-Andrades (Vol. 14, N° 2).
 Sociabilidad infantil: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2).
 Socialidad: Castillo (Vol. 1, N° 2).
 Socialización: Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Echavarría (Vol. 1, N°

- 2); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Micolta (Vol. 5, N° 1); Vélez (Vol. 7, N° 1); Míeles, García (Vol. 8, N° 2); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Ponce-Lara (Vol. 11, N° 2); Jaramillo, Pérez (Vol. 11 N° 2); Groppo (Vol. 13, N° 2); Vargas-Salfate, Oyanedel, Torres-Vallejos (Vol. 13, N° 2); Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2); Henao-Agudelo, Lalueza, Tenorio (Vol. 14, N° 1); Prieto-Montoya, Cardona-Castañeda, Vélez-Álvarez (Vol. 14 N° 2); Saldarriaga-Vélez (Vol. 14 N° 2).
- Socialización-resocialización: Cárdenas (Vol. 8, N° 2).
- Sociedad: Míeles, García-Vesga (Vol. 8, N° 2).
- Sociedad civil: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1); Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial); Baeza-Correa (Vol. 11, N° 1).
- Sociedad de la información: Aguilar (Vol. 10, N° 2); Feixa-Pampols (Vol. 14, N° 1).
- Sociedad del conocimiento: Aguilar (Vol. 10, N° 2).
- Socialización política: Alvarado, Ospina, Luna-Carmona (Vol. 3, N° 2); Alvarado, Ospina, Luna-Carmona, Camargo (Vol. 4, N° 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1); Núñez (Vol. 6, N° 1); Vázquez (Vol. 7, N° 1); Gómez, (Vol. 9, N° 2); Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10, N° 1); Botero, Vega & Orozco (Vol. 10, N° 2); Imhoff, Brussino (Vol. 13, N° 2); Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).
- Socialización familiar: Moral-Jiménez, Pelayo-Pérez (Vol. 14 N° 2).
- Sociedad tecnológica: Martins, Castro (Vol. 9, N° 2).
- Socio-antropológico: Reyes-Terrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11, N° 1).
- Socio-fenomenología: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2).
- Sociología histórica: Andrés-Candelas (Vol. 14, N° 1).
- Sociología: Groppo (Vol. 13, N° 2).
- Sociología comprensiva: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1).
- Soldados: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2).
- Solidaridad: Giraldo, Ruiz-Silva (Vol. 13, N° 2).
- Solución Nash: Serrano (Vol. 4, N° 2).
- Sordos y sordas: Patiño-Giraldo (Vol. 9, N° 2).
- Stencil: Guerra (Vol. 7, N° 1).
- Status sociométrico escolar: Russo, Arteaga, Rubiales, Bakker (Vol. 13, N° 2).
- Subjetivación: Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1).
- Subjetivación política: Gomez (Vol. 12, N° 1); Gómez-Esteban (Vol. 14, N° 1).
- Subjetivaciones tecnojuveniles: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2).
- Subjetividad: Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Luna-Carmona (Vol. 5, N° 1); Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2); Gómez (Vol. 7, N° 1); Luciani (Vol. 8, N° 2); Oviedo, García (Vol. 9, N° 2); González (Vol. 10, N° 1); Unda, Alvarado (Vol. 10, N° 1); Luz Roa (Vol. 11, N° 1); Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2); Pabón-Chaves, Hurtado-Herrera (Vol. 14, N° 1).
- Subjetividad afirmativa: Gómez (Vol. 12, N° 1); Gómez-Esteban (Vol. 14, N° 1).
- Subjetividad juvenil: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2).
- Subjetividad política: Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10, N° 1); Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10, N° 2).
- Subjetividad política y metamorfosis: Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Subjetividades: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1).
- Subjetividades políticas: Posada-Escobar, Briceño-Alvarado, Santacoloma-Alvarán (Vol. 14, N° 1).
- Sujeto: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1).
- Sujeto adulto: Duarte-Duarte (Vol. 11, N° 2).
- Sujeto político: Luna-Carmona (Vol. 5, N° 1); López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Gómez, (Vol. 9, N° 2), Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10, N° 2).
- Sujeto joven desfavorecido: Medan (Vol. 12, N° 2).
- Sujeto joven urbano: Castañeda-Camey (Vol. 12, N° 2).
- Sujetos institucionales: Castrillón (Vol. 5, N° 1).
- Superyó: Murguía-Mier, Unikel-Santoncini, Blum-Grynberg, Taracena-Ruiz (Vol. 13, N° 3).
- Susceptibilidad: Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Sustracción familiar: Carrillo (Vol. 9, N° 2).
- Sustancia alucinógena: Espinosa-Herrera, Castellanos-Obregón, Osorio-García (Vol. 14 N° 2).
- Tácticas: Barragán (Vol. 8, N° 1).
- Tarea de movimiento: Lora (Vol. 9, N° 2).
- TDAA (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad): Bianchi (Vol. 10, N° 2); Russo, Arteaga, Rubiales, Bakker (Vol. 13, N° 2); Bianchi (Vol. 14, N° 1).
- Tecnología: Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, N° 1); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol. 12, N° 2).
- Tecnología de poder: Ossa (Vol. 8, N° 2).
- Tecnología de la información: Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1).
- Tecnologías de la Información y la Comunicación: Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial); Aguilar (Vol. 10, N° 2).
- Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): Palomares-Ruiz, Sánchez-Navalón, Garrote-Rojas (Vol. 14 N° 2).
- Tecnologías de poder: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1).
- Televisión: Duek (Vol. 5, N° 1).
- Teléfonos inteligentes: Ruiz-Palmero, Sánchez-Rodríguez, Trujillo-Torres (Vol. 14 N° 2).
- Tematización: Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1).
- Temporalidades: Amador-Baquiro (Vol. 14 N° 2).
- Temporalidades panoptizadas: Muñoz (Vol. 5, N° 2).
- Temperamento: García-Vega, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, N° 1); Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2); Stelzer, Andrés, Canet-Juric, Introzzi (Vol. 14, N° 1).
- Temperamento y comportamiento prosocial: Aguirre-Dávila (Vol. 13, N° 1).
- Tendencias: tradicional, en transición y en ruptura: Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2).
- Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2) Teorías: Feixa (Vol. 4, N° 2).
- Teoría crítica: Cebotarev (Vol. 1, N° 1).
- Teoría de la acción social: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1).
- Teoría de la modernización: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1).
- Teoría de los sistemas sociales: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1).
- Teoría del Apego: Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2).
- Teoría fundamentada: Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, N° 2).
- Teorías subjetivas: Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorclumds (Vol. 11, N° 2).
- Terapia familiar: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 N° 1); Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12, N° 1).
- Territorio: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Sánchez (Vol. 10, N° 1).
- Tercer regulador: Bedoya, Giraldo (Vol. 9, N° 2).
- Telefonía celular: Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11, N° 1).
- TIC: B. Valderrama (Vol. 11, N° 1); Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11, N° 2).
- TICs: Hinojo, Fernandez (Vol. 10, N° 1).
- TIC en educación: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1).
- Tiempo escolar: Durán-Aponte, Pujol (Vol. 11, N° 1).
- Tiempo libre: García-Castro, Pérez (Vol. 8, N° 1).

- Tipo de hogar: Tuñón (Vol. 8, N° 2).
- Tiempo panóptico: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, N° 1).
- Tipología familiar: Agudelo (Vol. 3, N° 1).
- Titular de derechos: Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, N° 1).
- Titularidad de los derechos: Galvis (Vol. 7, N° 2).
- Toma de decisiones: Sevilla (Vol. 6, N° 1).
- Tutoría: Mayer, Cerezo (Vol. 14 N° 2).
- Totalidad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2).
- Trabajo: García-García (Vol. 13, N° 2).
- Trabajo agrícola: Luz Roa (Vol. 11, N° 1).
- Trabajadores agrícolas: Menjívar (Vol. 8, N° 2).
- Trabajadores de Contact-Center: Castro-Escobar, Serna-Gómez (Vol. 14, N° 1).
- Trabajo de menores: Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1).
- Trabajo grupal: Egas, Salao (Vol. 9, N° 2).
- Trabajo infantil: Rausky (Vol. 7, N° 2); Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2); Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, N° 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1); Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2); Frasco-Zuker (Vol. 14 N° 2); Paz-Calderón, Suárez-Zozaya, Campos-Ríos (Vol. 14 N° 2).
- Trabajo juvenil: Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2).
- Trabajo infantil migrante: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1).
- Trabajo social: Quintero (Vol. 3, N° 1); Planas-Lladó (Vol. 12, N° 2).
- Tradición: Da Rocha (Vol. 14, N° 1).
- Transcultural: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2).
- Transferencia: Egas, Salao (Vol. 9, N° 2).
- Transformación: Korstanje (Vol. 5, N° 1).
- Transformaciones: Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, N° 1).
- Transmisión generacional: Pulido, Castro-Ororio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, N° 1).
- Transformaciones estructurales en Argentina: Aparicio (Vol. 7, N° 1).
- Transición: Aparicio-Castillo (Vol. 11, N° 2).
- Transición de la escuela al trabajo: Salva-Mut, Nadal-Cavaller, Melià-Barceló (Vol. 14 N° 2).
- Transiciones: Abello (Vol. 7, N° 2); Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2).
- Transición universitaria: Durán-Aponte, Pujol (Vol. 11, N° 1).
- Transiciones educativas: Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2).
- Transposición didáctica: Bernal (Vol. 8, N° 1).
- Trastornos del comportamiento alimentario: Palomares-Ruiz, Sánchez-Navalón, Garrote-Rojas (Vol. 14 N° 2).
- Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Salamanca (Vol. 8, N° 2); Leavy (Vol. 11, N° 2).
- Trastorno de la atención: González, Bakker, Rubiales (Vol. 12, N° 1).
- Trastorno disocial: Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10, N° 1).
- Trastornos mentales: Zamora-Carmona (Vol. 11, N° 1).
- Tratamiento penitenciario: Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Transmodernidad: Córdoba, Vélez-De La Calle (Vol. 14, N° 2).
- Trauma: Cordini (Vol. 3, N° 1).
- Trayectorias: Litichever (Vol. 14, N° 1).
- Trayectoria educativa: Mayer, Cerezo (Vol. 14 N° 2).
- Trayectoria escolar: Cano-Hila, Sánchez-Martí, Massot-Lafón (Vol. 14 N° 2).
- Trayectoria social: Duek (Vol. 8, N° 2).
- Unesco: Umayahara (Vol. 2, N° 2).
- Unidad indivisible: Lora (Vol. 9, N° 2).
- Unidades sémicas y lexémicas: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
- Universidad: Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial); Rengifo-Millán (Vol. 13, N° 2).
- Universidad latinoamericana: Marín-Gutiérrez (Vol. 14, N° 2).
- Universidad de Caldas: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Universidad de Guadalajara: Andrade, Hernández (Vol. 8, N° 1).
- Uso de drogas: Jiménez, Meireles Andrade, Guimarães Batistella (Vol. 14, N° 2).
- Uso de razón: Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, N° 1).
- Uso de servicios de salud maternos: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1).
- Uso del condón: Uribe, Amador, Zacarías, Villarreal (Vol. 10, N° 1).
- Usos escolares de la música: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1).
- Usos sociales de la música: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1).
- Uso simbólico: Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11, N° 1).
- Utilitarismo: González (Vol. 3, N° 2).
- Utopía: Guerra (Vol. 7, N° 1); González (Vol. 12, N° 1).
- Validez: Peñaranda (Vol. 2, N° 2); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, N° 1); Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, N° 2); Durán-Aponte, Pujol (Vol. 11, N° 1); Merino-Soto (Vol. 14 N° 2).
- Validación: Londoño, Herrera (Vol. 10, N° 1).
- Valores: Sánchez Acosta (Vol. 6, N° 1); Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, N° 2).
- Valores morales: Lozano-Vicente (Vol. 14, N° 1).
- Valle del Cauca: Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2).
- Valle del Jequitinhonha: Fagundes (Vol. 11, N° 1).
- Venezuela: Bermúdez (Vol. 6, N° 2).
- Vida cotidiana: Murcia (Vol. 7, N° 1); Santillán (Vol. 8, N° 2); De Grande (Vol. 14, N° 1).
- Vida familiar: Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Vida universitaria: Murcia (Vol. 6, N° 2).
- Videojuego: Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, N° 1).
- VIH/Sida: Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1); Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, N° 2); Eid, Almeida Weber, Pizzinato (Vol. 13, N° 2).
- Vínculo afectivo: Sánchez (Vol. 10, N° 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1).
- Vínculo familiar: Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1); Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Vínculo madre-hijo: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1).
- Vínculo madre-hijo o madre-hija: Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 9, N° 2).
- Vínculos: Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Vínculos significativos: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1).
- Violencia: Alvarado, Ospina, Luna-Carmona (Vol. 3, N° 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Páez (Vol. 7, N° 2); Márquez (Vol. 9, N° 2); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10, N° 1); Gutiérrez-Vega (Vol. 11, N° 1); Oviedo, Quintero (Vol. 12, N° 1); Bringas-Molleda, Cortés-Ayala, Antuña-Bellerín, Flores-Galaz, López-Cepero, Rodríguez-Díaz (Vol. 13, N° 2); Hidalgo-Rasmussen, Hidalgo-San Martín (Vol. 13, N° 2); Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2); Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).

Violencia en la educación: Ramírez-López (Vol. 12, N° 1); Carrasco-Aguilar, Verdejo-Valenzuela, Asun-Salazar, Álvarez, Bustos-Raggi, Ortiz-Mallegas, Pavez-Mena, Smith-Quezada, Valdivia-Hennig (Vol. 14 N° 2).

Violencia escolar: Ghiso (Vol. 10, N° 2).

Violencia estructural: Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2).

Violencia familiar: Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).

Violencia intrafamiliar: Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1).

Violencia materna: Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 9, N° 2).

Violencia en la educación: Carrasco-Aguilar, Verdejo-Valenzuela, Asun-Salazar, Álvarez, Bustos-Raggi, Ortiz-Mallegas, Pavez-Mena, Smith-Quezada, Valdivia-Hennig (Vol. 14 N° 2).

Violencia política: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2).

Violencias: Rodríguez (Vol. 5, N° 2).

Voces infantiles: Sosenski (Vol. 14, N° 1).

Vocabulario: Rosenberg, Stein (Vol. 14, N° 2).

VO2max: Duque, Parra (Vol. 10, N° 2).

Voluntad: Molinari (Vol. 4, N° 1).

Voluntariado: Giraldo, Ruiz-Silva (Vol. 13, N° 2).

Vulnerabilidad: Rivera-González (Vol. 9, N° 1).

Vulnerabilidad social: Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2); González-Laurino (Vol. 10, N° 2).

Vulnerabilidades: De Freitas, De Mecena (Vol. 10, N° 1).

Vulnerabilidad familiar: Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, N° 2).

Visita domiciliaria: Zuliani-Arango, Villegas-Peña, Galindo-Cárdenas, Kambourova (Vol. 13, N° 2).

Visualidad: Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).

WISC-R: Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10, N° 1).

WAIS: Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10, N° 1).

Walter benjamin: Da Rocha (Vol. 14, N° 1).

Yo: Luna-Carmona (Vol. 5, N° 1).

Zona fronteriza: Urteaga (Vol. 6, N° 2).

Zona húmeda: Rojas-Maturana, Peña-Cortés (Vol. 13, N° 2).

Organización de Estados Iberoamericanos

Boletín de Novedades 232

El Coro Iberoamericano de la OEI anima a sumarse a sus voces

Se encuentra abierta la inscripción para integrar el Coro Iberoamericano de la OEI
Inscripción en el coro: www.oei.es/coro

Qué es el coro iberoamericano

- Un proyecto cultural de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Cultura y la Ciencia.
- Un coro integrado por personas procedentes de Iberoamérica y residentes en Madrid.
- Un grupo que representa la armonía y coexistencia de las diferentes tradiciones que conforman la cultura iberoamericana.
- Un proyecto que busca la integración cultural entre ciudadanos iberoamericanos, basado en la música y el trabajo en equipo.

Historia

- El Coro Iberoamericano empezó su andadura en marzo de 2013, presentándose con gran éxito en Casa de América.
- Actualmente lo compone un grupo de 30 personas procedentes de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, España, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. Queremos que en el Coro Iberoamericano estén representados todos los países de la América hispano-portuguesa. En este momento serán especialmente bienvenidas las voces procedentes de los países que aún no tienen representación.
- Desde sus inicios, el Coro ha actuado en numerosos escenarios de la Comunidad de Madrid, especialmente los vinculados a Iberoamérica: Casa de América, Museo Nacional de América y Basílica Hispanoamericana de La Merced.
- El responsable artístico del Coro es D. Raúl Barrio Alonso.

Información práctica

- Los ensayos tienen lugar los jueves de 19:30 a 21:30 horas, en GPS Madrid, c/ Sebastián Herrera, 14, 28012 Madrid (Metro Embajadores ó Palos de la Frontera).
- El plazo de inscripción está abierto indefinidamente. Las personas interesadas en pertenecer al coro deberán rellenar el formulario online de esta página y serán citadas para una prueba de voz.
- La actividad es gratuita, financiada por la OEI.

Objetivos del proyecto

- Fomentar la integración cultural y social de las personas procedentes de Iberoamérica, a partir de su sensibilidad musical.
- Dar visibilidad a las diferentes culturas iberoamericanas que conviven en Madrid, dentro de un trabajo musical de calidad.
- Implicar a la comunidad iberoamericana, en un proyecto estimulante, con un contacto permanente con el público.
- Difundir y reivindicar el repertorio polifónico popular en español y portugués.
- Representar a la comunidad iberoamericana en foros culturales nacionales e internacionales.

Perfil de los coralistas

- Mayores de 18 años.
- Personas con buenas aptitudes musicales (oído, voz, sentido del ritmo).
- Personas comprometidas con un proyecto artístico, y con capacidad de trabajo en grupo.

- Personas procedentes de países de habla hispana o portuguesa.
- Personas con interés por realizar un trabajo musical serio y riguroso, y con auténtica voluntad de enriquecerse culturalmente con lo diferente.

Actuaciones del coro

El Coro Iberoamericano participa habitualmente en las siguientes actividades:

- Encuentros corales con otras agrupaciones de Madrid.
- Participación en festivales o encuentros culturales de las instituciones públicas o privadas relacionadas con Iberoamérica.
- Actos benéficos para causas humanitarias.
- Actos institucionales de las diferentes Embajadas de Iberoamérica, o de foros relacionados con los países de habla hispano-portuguesa.

Enlace a Facebook: <https://www.facebook.com/coroiberoamericanomadrid/?fref=t>

II Feria internacional de las culturas 2016. Ayuntamiento de Madrid

Actuación del Coro iberoamericano

Director: Raúl Barrio Alonso

Jueves 15 de diciembre de 2016 a las 12 horas

Matadero Madrid, Plaza de Legazpi, 8 Madrid

Entrada libre

Videos:

Presentación 2015 <https://www.youtube.com/watch?v=3s6kICzCb-8>

Noticias Coro Iberoamericano en:

TVE https://www.youtube.com/watch?v=_ZW1E0O8Kuw

Naranjitay <https://www.youtube.com/watch?v=-l7SNemVIs4>

Juramento: <https://www.youtube.com/watch?v=EUTiagA3K04>

Todo Cambia <https://youtu.be/zeZvoLahd6A>

Raúl Barrio Alonso

Nacido en Madrid, inicia sus estudios musicales a los nueve años, como niño cantor, en la Escolanía de la Sagrada Familia, participando en diversos conciertos y festivales de ópera.

Es Profesor de piano y composición, Profesor Superior de solfeo y Profesor Superior

de Dirección de Coro por el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

Asistió a numerosos cursos de posgrado en España, Gran Bretaña (Canford School of Music), Austria (Wiener Meisterkurse) y Alemania (Musikhochschule Karlsruhe), este último con una Beca Erasmus del RCSMM.

Se especializa en Dirección Musical, tanto de orquesta como de Coro y Banda. Su profesor principal en este campo ha sido el maestro Enrique García Asensio, habiendo recibido también clases de M. A. Gómez Martínez, Josep Pons, Martin Schmidt y J. López Cobos entre otros.

Crea y dirige el Coro de Voces Blancas del RCJ (1993-1999) con el cual obtiene diversos premios y graba un CD; el Coro de Niños de la Escuela Municipal de Música de Majadahonda (1999-2004), y el Coro de Niños del Colegio Saint Louis des français (2005-2007).

Crea y dirige la Coral Polifónica Reinado (2000), integrada por aficionados del barrio madrileño del Retiro, así como el Coro Canticorum de la Escuela Municipal de Música de Majadahonda (1999-04). Dirige el Coro del Colegio Oficial de Farmacéuticos de Madrid (2004), y el Grupo de Cámara Ad Libitum en numerosas ocasiones, con el que también graba el CD "Voces del Mundo".

Trabaja como Director de Orquesta, Banda y Coro del Conservatorio Profesional de Música *Tomás Luis de Victoria* de Ávila (2004), y desde 2005 dirige el Coro Garoé, y el Coro Aldebarán (hasta 2014) de Madrid. En 2013 puso en marcha el Coro Iberoamericano de Madrid, perteneciente a la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Cultura y la Ciencia.

Al frente de diferentes agrupaciones ha dirigido en el Palacio de Deportes de la Comunidad de Madrid, Auditorio Juan Carlos I, Teatro Fernán Gómez y muchos otros centros culturales del Ayuntamiento de la ciudad, incluyendo el Auditorio Nacional de Música, el Círculo de Bellas Artes, y el Auditorio Alfredo Kraus de Majadahonda, algunos de ellos emitidos por RNE y/o TVE.

En el ámbito coral ha participado en diferentes festivales y conciertos de intercambio en numerosos países europeos, como Alemania, Austria, Francia, Italia, Hungría, Malta, Polonia, Portugal, Turquía, y diferentes ciudades españolas.

Al frente del Coro Iberoamericano de Madrid ha actuado en los escenarios iberoamericanos por excelencia de la ciudad: Casa de América, Museo Nacional de América, y Basílica Hispanoamericana de La Merced, entre muchos otros. En 2014 grabó el CD Pueblos y Poetas de Iberoamérica.

Es Académico Correspondiente de la Real Academia de Bellas Artes y Ciencias Históricas de Toledo.

La OEI en “Madrid en la Nueva Ruta de la Seda”

En el marco del convenio firmado recientemente con la Fundación Alternativas, la OEI participó en la jornada de encuentros mantenidos con representantes políticos, empresarios y académicos procedentes de China, celebrada para promover el acercamiento entre aquel país y la ciudad de Madrid en relación con la iniciativa denominada “Madrid en la nueva Ruta de la Seda”.

El evento fue organizado por la Fundación Alternativas y contó para su desarrollo con el apoyo y la implicación del Ayuntamiento de Madrid.

A la jornada asistieron la Alcaldesa de Madrid, la Sra. Manuela Carmena, el vicepresidente ejecutivo de la Fundación Alternativas, Sr. Nicolás Sartorius, la Sra. Wang Hong, vicepresidenta de la Oficina de Consejeros del Consejo de Estado chino, y el Sr. Huang Duan, subdirector general del Centro de Investigación para el Desarrollo del Gobierno de la provincia de Fujian, así como el titular de la Unión de Ciudades Capitales Iberoamericanas (Ucci), de la Oficina de desarrollo estratégico del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y otras entidades implicadas en esta iniciativa.

La Nueva Ruta de la seda

El Presidente chino, Xi Jinping, lanzó en 2013 la iniciativa Silk Road Economic Belt y

21st-Century Maritime Silk Road (conocida como la ‘Belt and Road Initiative’). La iniciativa es un esfuerzo para promover la coordinación de políticas y la conectividad a todos los niveles, dar un fuerte impulso al comercio, la integración financiera y promover lazos de cooperación entre los pueblos.

La Fundación Alternativas lidera esta acción que promueve el contacto entre diferentes centros de investigación, análisis político y entidades vinculadas a la cooperación y al sector privado que integra una decena de centros asiáticos y europeos y cuenta con organismos internacionales entre sus miembros observadores.

La OEI fue invitada a realizar una presentación en el panel dedicado al tema del enlace de la Ruta de la Seda con América Latina en relación con su trayectoria, potencial de actuación y capacidad instalada a través de sus 17 oficinas nacionales en la región.

Objetivos del proyecto

En el proyecto de seminarios y visitas ‘Madrid en la Nueva Ruta de la Seda: Gestión Cultural y Medioambiental’, la Fundación Alternativas, el Cosc y los Ayuntamientos de Madrid y de Xiamen, Quanzhou y Fjian, buscan promover el intercambio entre ciudades chinas y españolas.

El objetivo es avanzar en el desarrollo de líneas de trabajo conjunto en un marco de “hermanamiento de ciudades” en la Nueva Ruta de la Seda, implicando a las respectivas administraciones locales y regionales, empresas, instituciones de cooperación e investigación y agentes locales.

Las diversas áreas de actuación abarcan la gestión cultural y el turismo, la gestión local y medioambiental, la conexión con el ámbito de ciudades latinoamericanas así como otras de carácter financiero y económico.

Montevideo: La OEI en el Aniversario de la Carta Cultural Iberoamericana

Desde Montevideo, la OEI refuerza su compromiso con la Carta Cultural Iberoamericana en el marco del 10º aniversario de su aprobación.

La ciudad de Montevideo dio marco una vez más a los eventos llevados a cabo para conmemorar los diez años de la aprobación de la Carta Cultural Iberoamericana (CCI).

En esta ocasión, con el auspicio y el compromiso de la Presidencia de la República, la Agencia Uruguay de Cooperación Internacional (Auci) y el Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (MEC) y el apoyo de la Secretaría General Iberoamericana (Segib) se realizaron una serie de eventos artístico-culturales e instancias de reflexión política y académica con el fin de contribuir a reposicionar los principios consignados en este compromiso de los países que integran la Comunidad Iberoamericana.

La Carta Cultural Iberoamericana es el primer instrumento de cooperación surgido del impulso que dio la aprobación de la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales (Unesco, 2005), instrumento de referencia para la elaboración de la Carta Cultural Iberoamericana.

Tanto la convención 2005 como la Carta Cultural Iberoamericana (2006), ofrecen orientaciones claras respecto a los desafíos y los retos de cara a fomentar la creación y el trabajo de los artistas, promover creatividad y proteger y auspiciar la Diversidad Cultural en el marco de un enfoque participativo, como línea esencial para el logro de sus cometidos, involucrar a todos los sectores de la sociedad civil, haciendo hincapié en los jóvenes.

Los actos continuarán los días martes 15 y el miércoles 16 de noviembre, fechas en la que se realizará el II Seminario Internacional Gonzalo Carámbula de Gestión Cultural. Será desde las 14:00 horas en la Sala Delmira Agustini del Solís, organizado por la Universidad de la República, el MEC y la comuna capitalina.

Carta Cultural Iberoamericana

En 2006, los Ministros de Cultura de los países iberoamericanos aprobaron y llevaron a la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, firmaron en Montevideo la Carta Cultural Iberoamericana.

¿Qué es?

- Un proyecto político que sienta las bases para la estructuración de un Espacio Cultural Iberoamericano.
- Un instrumento para favorecer la articulación y cooperación entre los países de la región.
- Una herramienta de promoción de nuestros modos de expresión, con una voz coordinada en los asuntos culturales.
- Un mecanismo de impulso a la cooperación cultural tanto desde las políticas como desde actividades concretas.
- Un compromiso de respeto a los derechos humanos, culturales, culturas tradicionales, afrodescendientes, indígenas, migrantes.
- Un puente para relacionar a la cultura con otros ámbitos del desarrollo, como la educación, la salud, etc.

Asamblea del Ecuador aprobó la Ley de Cultura que reconoce los derechos laborales de los artistas



La nueva ley reconoce los derechos laborales y garantiza la seguridad social de artistas y gestores culturales. Foto: Archivo Andes.

Con 82 votos afirmativos y 18 abstenciones el Pleno de la Asamblea Nacional del Ecuador aprobó este jueves la Ley Orgánica de Cultura que potencia la acción pública en el cuidado del patrimonio y el fomento de la creatividad de manera integral y reconoce los derechos laborales de los artistas y gestores culturales.

La Ley, además, contempla la seguridad social, garantiza la libertad de creación como un derecho irrenunciable de nuestros pueblos; impulsa el libro, el fomento a las actividades de lectura y escritura, así como la oralidad y narrativa; impulsa el cine nacional y las expresiones de cultura y arte, como derecho de identidad.

Tras la intervención de 24 legisladores en dos jornadas de trabajo, finalmente concluyó el segundo debate del proyecto que ha tenido que esperar más de nueve años para ser aprobado. Durante el análisis los parlamentarios resaltaron el alcance y contenido de la normativa que beneficia sobre todo a los actores, gestores y

promotores culturales del país.

El asambleísta Diego Vintimilla señaló la importancia de incorporar a los ciudadanos en movilidad humana (migrantes, desplazados, refugiados, etc.) para que sean partícipes de los derechos en materia cultural con la posibilidad de que sean parte del registro único de artistas.

Destacó el logro alcanzado a favor de quienes trabajan en el ámbito del arte y la cultura, pues se establecerán políticas laborales especiales y específicas para el sector; la seguridad social flexible para actores, gestores y promotores culturales; así como la certificación de competencias con mecanismos de profesionalización.

Vintimilla pidió que en la normativa se tome en cuenta la producción cultural independiente, es decir la que se realiza por parte de los actores y artistas que no pertenecen a ninguna institución.

Por su parte, el legislador Raúl Abad, presidente de la Comisión de Educación,

resaltó la importancia del proyecto que amplía el abanico de beneficiarios a sectores que no eran visibilizados y que tienen derecho como ecuatorianos. Precisó que el arte y la cultura deben contar con los recursos necesarios para su desarrollo sostenible, por ello, se establecen los mecanismos para lograr los fondos pertinentes para el desarrollo de la cultura.

Mencionó que el Ministerio de Educación debe ser el ente rector que promueva el fomento

de la lectura a través de concursos a nivel primario, medio y básico como el libro leído; además que en la normativa se precise a qué entidad pertenecerán las bibliotecas populares comunitarias. Propuso que en una transitoria de determine que en el plazo de 120 días los gobiernos autónomos descentralizados pasen a administrarlas.

El informe final será enviado al Ejecutivo



La nueva Ley de Cultura el fomenta las actividades de lectura, escritura, así como la oralidad y narrativa. Foto: Archivo Andes

La ponente del proyecto y vicepresidenta de la Comisión de Educación, Ximena Ponce, dio a conocer los aspectos que se recogieron en el informe final que será enviado en los próximos días al Ejecutivo para su sanción u objeción.

Así precisó que se incluye a la comunidad migrante con derechos culturales; el ente rector de la cultura será el encargado de implementar las políticas públicas nacionales para quienes están dentro y fuera del país. Se abre un

régimen de competencias que fomenta a todas las actividades culturales, mediante fuentes de financiamiento.

Se creará el fondo de fomento a las artes que se encargará de asignar recursos con el carácter de no reembolsables, además de establecer líneas de crédito por parte de la banca pública para los actores y gestores culturales, que no tenían la posibilidad de acceder a los mismos. Para lograr este objetivo se establecen reformas al Código Monetario y Financiero de manera

que la banca pública tenga entre sus prioridades el financiamiento de la cultura.

También informó que se elimina del cuerpo legal la contribución del 10% de la recaudación total en las salas de cine comercial que exhiban películas de producción extranjeras, uno de los puntos que habían causado polémica en el país.

También se hacen precisiones en lo referente al Sistema Nacional de Bibliotecas, mismo que estará bajo el régimen de la Red Nacional de Cultura. Referente a la Casa de la Cultura Ecuatoriana (CCE) manifestó que se garantiza su autonomía administrativa y financiera y sobre la elección y designación de representantes de esta institución señaló que estará a cargo de la Junta Plenaria de la CCE y ya no del Consejo Nacional Electoral, como se lo venía realizando.

El proyecto fue sometido a consulta prelegislativa en el 2012 en las 24 provincias del país. Participaron 654 organizaciones de primer grado, 29 de segundo grado; y tres nacionales, 134 organizaciones indígenas; 32 organizaciones afroecuatorianas y 209 montubias.

Luego de este proceso se emitió el informe para segundo debate. En junio de 2013, el Consejo de Administración Legislativa dispuso que la Comisión de Educación presente un alcance a dicho informe. Para el efecto, se realizaron talleres en 23 provincias del país para recoger nuevos insumos y aportes. El 21 de septiembre de 2016 la Comisión de Educación aprobó el articulado y el alcance del informe para segundo debate.

La información y el contenido multimedia, publicados por la Agencia de Noticias Andes, son de carácter público, libre y gratuito. Pueden ser reproducidos con la obligatoriedad de citar la fuente. <http://www.andes.info.ec/es/noticias/asamblea-ecuador-aprobo-ley-cultura-reconoce-derechos-laborales-artistas.html>

Cuarta Sección:

Revisiones y Recensiones

Descentralizar a la escuela y al docente. Entrevista a Pablo Vommaro*

SOLEDAD GHERARDI**

Pablo Vommaro profundiza acerca de la necesidad de repensar la enseñanza media, tal como está planteada hoy desde los ámbitos más tradicionales. Flexibilidad, diversidad y apertura, son algunos de los rasgos que el sistema educativo precisa incorporar con el objetivo de incluir a las juventudes, principalmente de los sectores populares, que se encuentran atravesadas por un contexto y una coyuntura que modifica las características de sus procesos de aprendizaje.

Soledad Gherardi: *¿Cuáles son las características que distinguen a los procesos de aprendizaje de las nuevas generaciones?*

Pablo Vommaro: Creo que el principal rasgo es que ya no se puede pensar en un ciclo educativo que empieza y concluye, sino que las enseñanzas, las actualizaciones y la formación es continua, permanente. Un proceso dinámico, incluso en algunos sectores sociales en los que ese proceso es discontinuo. Es decir, cuando uno habla de generaciones de sectores populares, cuando se cruza lo generacional con la clase social, aparecen trayectos educativos y aprendizajes no lineales, donde se encuentran jóvenes que no están en el sistema educativo formal, ya sea porque entran y salen de él o porque están en espacios educativos informales. Entonces, por un lado se trata de una educación continua, permanente, que no se puede pensar más en ciclos cerrados y estandarizados. Además, es una educación mucho más flexible, más móvil en algún punto, que tiene que adaptarse a temporalidades distintas, velocidades diferentes y espacios diversos. Y la tercera característica tiene que ver con las nuevas tecnologías, que colaboran a que este aprendizaje sea permanente y flexible.

S. G.: *La hiperconectividad, ¿modifica los procesos de aprendizaje? ¿De qué modos?*

P. V.: La hiperconectividad hace a los estudiantes, niños y jóvenes, mucho más dinámicos y también mucho más dispersos, pero no en un sentido negativo, sino en la posibilidad que adquieren de hacer muchas tareas a la vez. Hace que tengan acceso a otros conocimientos, que puedan contrastar, hacer búsquedas mucho más completas. Por otro lado, hace que tengan una actitud más curiosa, más inquieta, y, en algún punto, hace que los aprendizajes más tradicionales sean ineficaces e improductivos en los estudiantes de hoy. Pone en evidencia la obsolescencia y el agotamiento de las metodologías de aprendizaje clásicas y obliga a pensar en nuevas pedagogías. También resitúa la tarea del profesor, como guía de ese proceso, más que como portador del conocimiento. Se genera un rol docente más de orientador y promotor en el desarrollo y búsqueda del conocimiento.

S. G.: *¿Cuál es el lugar que ocupa la diversidad, entre los rasgos mencionados?*

P. V.: El aprendizaje de las nuevas generaciones también es diverso situacionalmente. Se tiene que adaptar a diferentes contextos, coyunturas, con múltiples cruces. Muchos más de los que se pensaban antes. El cruce etario generacional, social, étnico, de género, territorial. Todas las cuestiones de las migraciones también están incidiendo en esto y la movilidad humana, no solo migraciones internacionales, sino movilidad al interior de los países o de las ciudades, la dinámica centro-periferia. En fin, hay toda una cuestión de diversidad que incide en los aprendizajes y en la educación actual, y la escuela hoy, es poco proclive a incorporar este tipo de cambios.

S. G.: *¿Por qué cree que el sistema educativo no logra incorporar estas características?*

* Pablo Vommaro es Doctor, en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, investigador del Conicet y Clacso y Co-coordinador del Equipo de Estudios de Políticas y Juventudes dentro del Grupo de Estudios sobre la Protesta Social y la Acción Colectiva del Instituto Gino Germani de la UBA.

** Soledad Gherardi es periodista egresada de TEA y Licenciada en Publicidad de la Universidad del Salvador. Actualmente, se dedica a colaborar con distintos medios gráficos nacionales e internacionales.

P. V.: Seguimos pensando en un sistema educativo centrado en el formato escuela, más rígido, unívoco, homogeneizante. Es un sistema que sigue siendo escuela-céntrico, en circuitos educativos estandarizados y, en general, lineales, que no incorporan estas discontinuidades. Es también un sistema que está en cierta tensión con los saberes que hoy en día se incorporan por fuera del espacio escolar. Las tecnologías actuales hacen que los nativos digitales encuentren conocimiento en los espacios digitales, lo que muchas veces se tensiona con el espacio escolar. El ámbito educativo formal está poco abierto a la cultura digital, a los espacios virtuales, ya ni siquiera como espacios complementarios que solían ser, sino teniendo en cuenta que hoy son espacios centrales de incorporación de conocimiento para los jóvenes.

S. G.: *¿De qué maneras la escuela busca incorporar a la tecnología?*

P. V.: Todavía lo hace de modos insuficientes y camina como a tientas. Busca incorporarla haciendo ensayos, prueba y error, pero todavía no le encontró la vuelta, porque esto obligaría a repensar a la escuela como el único espacio socialmente reconocido de enseñanza-aprendizaje. Hoy en día, hay muchos espacios sociales que están legítimamente identificados como portadores de saberes, como es el mundo virtual. Es decir, no hace falta ir todos juntos al mismo espacio para poder educarse, sino que se puede hacer de una forma móvil. Este descentramiento de la escuela y del docente, hace que su asimilación sea más lenta, contradictoria y problemática, de lo que podría ser.

S. G.: *Entonces, ¿cómo cree que debería actuar la escuela?*

P. V.: El sistema educativo debería poder incorporar estas características y descentrarse. Pensar en un sistema que vaya a las juventudes y no al revés. Esto tiene que ver con cómo pensar la reforma de contenidos, así como los cambios en las pedagogías, las didácticas, en cómo pensar el espacio escolar y las políticas públicas educativas, porque seguimos pensando que los chicos que abandonan la escuela o que no están incorporados en los circuitos formales educativos, tienen que volver a la escuela. En ese caso, yo creo que es interesante poder

pensar en otro tipo de experiencias y de políticas que hablen de cómo la escuela se transforma a sí misma y sale a buscar a estas juventudes que están explorando, incursionando en otras formas de aprendizaje, y que está muy relacionado con la importancia creciente de los espacios no formales. Esos espacios que tienen que ver con la educación entre pares, con cuestiones barriales, con centros culturales, cursos cortos o aprendizajes más prácticos. Tenemos que poder incorporar todo eso, así como también sumar a la tecnología, no solo como un medio o una modalidad de aprendizaje, sino teniendo en cuenta los cambios que propone en los lenguajes. La juventud demanda sistemas educativos mucho más flexibles, que incorporen las entradas y salidas que ellos pueden experimentar, los espacios no formales, el aprendizaje entre pares, los lenguajes digitales, etc.

S. G.: *¿Cómo se debería tratar esta complejidad en relación con los contenidos que imparte la escuela?*

P. V.: Es necesario poder pensar en conocimientos que sean diversos, situacionales. Esto no quiere decir fragmentados. Quiere decir pensar en un conocimiento común, quizás un mínimo piso, pero que sume aprendizajes singularizados. Incorporar la heterogeneidad de los jóvenes, no como fragmentación, debilidad o carencia, no como disvalor para llegar a una homogeneidad, sino como característica de la época. Poder pensar en una educación que, sin abandonar la búsqueda de lo común, pueda ser una igualdad desde la diversidad, pueda ser un común dentro de la multiplicidad. Que pueda ser un denominador básico, incorporando las pluralidades. Cuando uno trabaja con las juventudes se da cuenta de que eso es lo que están demandando. También demandan una escuela de calidad. Es importante pensar que los avances en la inclusión educativa en los últimos años, la ampliación de la matrícula, no solucionan el problema educativo, sino que hay un problema de calidad de la educación, de modalidades educativas. Cuando uno va a la escuela, lo que ve que quieren los jóvenes muchas veces es que los profesores no falten, que haya clases. Buscan una educación de calidad, con la menor diferenciación social posible. Cuando menciono una educación diversa, no me

refiero a una educación desigual. ¿Cómo lograr la igualdad en la diversidad? ¿Cómo lograr una escuela de calidad, en circuitos de barrios pobres, de barrios populares? La desigualdad educativa es una marca de la época, pero no creo que se combata con homogeneidad. Una escuela igualitaria es una escuela situada, que incorpora la diversidad en su propuesta y que puede descentrarse y pensar en espacios educativos que tengan que ver con ir a los territorios donde las juventudes despliegan sus vidas.

S. G.: *¿De qué forma deberían modificarse las pedagogías?*

P. V.: Se puede pensar en pedagogías que incorporen la multitarea no como desatención, sino como la forma en que los jóvenes se vinculan con el conocimiento, a partir de búsquedas dispersas y diversas, en diferentes espacios y simultáneas; no en forma consecutiva y secuencial. La dispersión puede ser un conflicto que surja a causa de la hiperconectividad pero no creo que sea inherente a ella. Entonces, el rol de la escuela, por ejemplo, tiene que ver con ayudar a seleccionar la información que se nos viene encima, que nos apabulla. Podría brindar a los estudiantes herramientas de selección, generar una actitud crítica hacia esa información. A su vez, hay que pensar otras formas de relación entre el profesor y el alumno. El rol del educador debería ser de acompañamiento, mucho más horizontal, dialogado. Sin duda, esto es muy difícil porque obliga a repensar la escuela incorporando el dinamismo, la multitarea, la diversidad, dentro de la propia propuesta pedagógica que inicialmente está pensada para que sea un espacio rígido, donde el profesor habla y la escuela es monopolizadora de saberes.

S. G.: *¿Qué otros factores coyunturales impactan en el sistema educativo?*

P. V.: El cruce de género, el cruce de las singularidades de las juventudes de sectores populares. Datos de la última encuesta nacional de juventudes que se hizo en Argentina en 2014, dicen que las causas de abandono de la secundaria por parte de los jóvenes a partir de 3er o 4to año, es que la escuela les impide trabajar o que tuvieron que optar entre trabajo y escuela. Entonces, sería importante pensar no en escuelas que formen para el trabajo,

como lo hace la educación tradicional, sino en escuelas que se adapten a jóvenes que trabajan mientras estudian. No solamente en el formato escuelas para adultos, que es lo que hay ahora, sino pensando que jóvenes de 14, 15, 16 años tienen que salir a trabajar, principalmente en empleos precarizados. Hay una serie de cuestiones que estos jóvenes tienen que afrontar y la escuela no debería excluirlos por estas necesidades. Por otro lado, las cuestiones de género también están presentes, porque muchos jóvenes, especialmente mujeres, han tenido que abandonar la escuela para dedicarse a tareas de cuidado de hijos, hermanos menores o padres. Es muy importante que la educación pueda incorporar esto. Hay experiencias de escuelas pilotos que han abierto guarderías, pero hace falta repensar todas las cuestiones de las redes de cuidado en relación con la enseñanza hoy.

S. G.: *¿Existen modelos que lleven a la práctica estos enfoques?*

P. V.: Existen experiencias educativas que están llevando adelante estas cuestiones, obviamente con matices y con cuestiones híbridas. No hay experiencias 100% innovadoras. Desde la política pública el Plan Fines implementado en la provincia de Buenos Aires, es un plan de descentramiento de la escuela, que plantea llevar la propuesta de enseñanza y aprendizaje a los barrios, a los lugares donde los jóvenes despliegan su vida y no tanto traer a los jóvenes a la escuela que los expulsó. A nivel política pública, es algo que rescataría como una experiencia concreta, realizada y realizable. A la escuela le cuesta transformarse por su naturaleza vinculada a la reproducción social. Uno piensa que la educación es un intersticio para la emancipación, para el pensamiento crítico y que tiene que producir rupturas, pero el sistema educativo está más pensado para la reproducción y transmisión, que para la creación y la producción. Esto lleva a que tienda más a la conservación de formas que a la innovación y apertura a alternativas. Creo que hay que animarse a desafiar lo instituido y abrirse a una educación creativa, libre, activa. Se puede pensar en experiencias que planteen el cruce entre educación formal e informal, tal como lo hacen los bachilleratos populares, desde los movimientos sociales.

Entrevista a la profesora María Hilda Sánchez-Jiménez*

JOHANNA PATIÑO-LÓPEZ**

Recientemente la profesora María Hilda Sánchez Jiménez publicó con la editorial de la Universidad de Caldas, el libro “Movimientos sociolingüísticos en conversaciones terapéuticas: hacia los lenguajes del cambio”. La obra recoge parte de los hallazgos de su tesis doctoral y representa un importante aporte, para las personas y comunidades interesadas en explorar y potenciar las capacidades de cambio a partir de una mirada sistémica y constructorista que favorece relaciones solidarias y constructoras de nuevas comprensiones y acciones como las que se llevan a cabo en las terapias y encuentros educativos.

Los aportes conceptuales y metodológicos de la obra de la profesora María Hilda son numerosos en tanto su trabajo hace una rigurosa y novedosa relación entre categorías de la teoría sistemática, el constructorismo social y la filosofía del lenguaje para, abordar de forma creativa los códigos sociolingüísticos, explorando su relación con el cambio. En este sentido, la entrevista a continuación tiene como principal objetivo profundizar algunos de los puntos centrales de la obra, para motivar a los lectores a leer y usar los aportes de la investigadora.

Johanna Patiño-López: *María Hilda, ¿cuál es el problema que abordó tu investigación y la perspectiva epistemológica que la orientó?*

María Hilda Sánchez-Jiménez: Uno de los motivos que me animó a seguir los estudios de la terapia familiar sistémica no se debe sólo a mi formación previa en mi maestría en psicología clínica y de familia, sino porque la sistémica la he considerado como una perspectiva revolucionaria en el campo de la Psicología. Igualmente, porque tiene una base epistemológica, teórica/conceptual y metodológica enorme en la filosofía del lenguaje,

desde donde se redefinen conceptos y acciones terapéuticas. También, porque marca un tiempo nuevo para el desarrollo de la Psicología, el cual llamo el tiempo transgresor, el tiempo de la psicología relacional e interactiva, en el que se inicia un nuevo campo epistemológico para la comprensión de las relaciones sociales, familiares y humanas. El florecimiento de la terapia familiar sistémica va unido a la época del giro lingüístico, o lo que he llamado giro sociolingüístico. Esta época, si bien se ubica a mediados de los años 50', este giro comienza a cultivarse desde inicios de los años 1920, con investigadores quienes empiezan a revolucionar el pensamiento tradicional y moderno que predominaba en las ciencias sociales y humanas y, por ende, en las ciencias psicológicas.

En esta época, por ejemplo, se comienza a cuestionar el concepto de lenguaje privado, innato y psíquico del ser humano, el reconocimiento del lenguaje científico como el único válido, para exaltar el lenguaje público, el de la vida cotidiana, el lenguaje construido en contexto. Cinco autores que destaco en la tesis son Wittgenstein, Bajtín, Bateson, Bertalanffy y Ricoeur. Autores que aportaron de manera significativa a la psicología y a la psiquiatría. Es una época en la que estos autores trascienden el campo de la sintaxis y la semántica desde el estructuralismo para ingresar al campo del pragmatismo, en el que el lenguaje ya tiene un nuevo significado y sentido. Se comienza a hablar de la sintaxis relacional, el significado en contexto social y la construcción de significados y sentidos en el marco de las acciones e interacciones humanas. En este campo comunicativo se incorporan investigadores y terapeutas sistémicos y constructoristas sociales. Igualmente, en esta época emerge la necesidad de estudiar la relación del lenguaje, el

* María Hilda Sánchez-Jiménez es Psicóloga, Magister en Psicología clínica y de Familia, Doctora en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular de la Universidad de Caldas, adscrita al Departamento de Estudios de Familia, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

** Johanna Patiño-López es Profesional en Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas, Colombia; Magistra en Educación y Desarrollo Humano del Cinde y la Universidad Manizales, Colombia. Profesora del Departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas; investigadora Asociada, Colciencias; Co-coordinadora GT Clacso “Familia y Género en Dinámicas Transnacionales y Locales”.

sujeto, las sociedades, las lenguas, los contextos sociales, la construcción del sentido y los significados en los procesos de comunicación humana “qué se dice, cómo, para qué, a quién, cuándo y dónde”.

Así mismo, toman fuerza investigativa y terapéutica los estudios sobre las pautas en las conversaciones y los discursos de grupos, la relación lenguaje y dinámicas sociales, la co-construcción del contexto terapéutico, los diálogos entre terapeutas y consultantes, los problemas articulados a los recursos y las posibilidades de transformación y generación de cambios relacionales favorables y liberadores, el lenguaje cotidiano articulado al comportamiento y relaciones sociales, lo lingüístico y extralingüístico en contexto (pragmática).

Tal como lo planteo en la introducción de mi libro: *Movimientos sociolingüísticos en las conversaciones terapéuticas. Hacia los lenguajes del cambio* (2016), en medio de la revisión de literatura y mi práctica profesional, hubo cuestionamientos que me impulsaron a insistir en mi pregunta de tesis. Entre las preguntas investigativas y terapéuticas que giraron en su momento y hoy siguen girando alrededor del cambio, de cómo se construyen las relaciones terapéuticas, cómo llegar de un punto a otro, etc., resalto, entre otras, las siguientes: en Bateson, ¿qué ocurre cuando se desorganiza el aprender a aprender?, ¿es el cambio reversible o autocorrector?, ¿cómo se construyen las pautas de interacción en las relaciones humanas?, en Fried Schnitman, ¿cómo emerge y se consolida lo nuevo para convertirse en un contexto principal de práctica o significado?, ¿qué coordinaciones discursivas y sociales producen estos desarrollos?, ¿qué contextos o condiciones facilitan la emergencia y el sostén de las nuevas posibilidades de significado y acción?, en Gergen, ¿qué es lo que sucede en una comunicación que precipita la transformación?, ¿qué formas de comunicación se provocan?, ¿cómo podemos desplazar el diálogo en dirección al cambio?, en Anderson ¿cómo logramos este diálogo generativo, colaborativo, igualitario, donde el cliente es el experto?, en Pakman ¿cómo comprender la pertinencia de las nuevas

descripciones narrativas, que surgen en el sistema terapéutico?, en Boscolo, Bertrando, Fiocco, Palvarini y Pereira, ¿qué expresiones lingüísticas utilizadas por los terapeutas en conversación con los consultantes ayudan al proceso de cambio?

Como puede verse, investigadores y terapeutas estaban inquietos por el proceso de cambio, de cómo es que se cambian los lenguajes y se logra otros tipos de diálogos, qué condiciones y contextos emergen. En consecuencia, y teniendo presente que el eje articulador de la propuesta investigativa son los procesos de cambio co-construidos, cualquiera sea el tipo de cambio expresado en el encuentro de terapeutas sistémicos y consultantes, planteo los siguientes interrogantes:

- ¿Qué códigos sociolingüísticos co-construyen terapeutas sistémicos y consultantes cuando pasan del motivo de consulta a la co-construcción y redefinición del problema?
- ¿Cómo se co-construyen los códigos sociolingüísticos que generan cambios en los significados y patrones de interacción en el contexto terapéutico?

J. P. L.: Profesora, su investigación es particular porque genera un nexo fructífero entre dos aspectos que tradicionalmente se han visto como separados, en este sentido ¿qué relación existe entre terapia e investigación?

M. H. S. J.: Los avances en la psicoterapia, desde cualquier enfoque epistemológico, escuela de pensamientos o, como algunos suelen llamar modelos terapéuticos, tienen soportes en desarrollos investigativos. Las propuestas no salen sólo de la práctica. De alguna manera debe haber un recorrido sistemático que parte de la experiencia y de inquietudes por proponer nuevas apuestas teóricas, conceptuales y metodológicas que enriquezcan el desarrollo de la Psicología. Esto con miras a poner sobre la mesa lo mejor que podemos entregar a las personas, las familias y a la sociedad cuando de cambios en las relaciones humanas y sociales se trata. Cambios que vayan articulados a lenguajes más liberadores y esperanzadores para toda persona que busca nuevos contextos y formas de vida propicios para su desarrollo y trayectoria cotidiana.

La terapia y la investigación desde la visión sistémica y el construccionismo social van de la mano. Comenzar un proceso psicoterapéutico parte de un campo problemático desde las personas, desde sus epistemologías y enfoques, sus razones y motivos de por qué llegan a ella. El reto de un psicoterapeuta es elaborar el camino para buscar una mejor alternativa de acompañar hacia el cambio. Cada terapeuta lo hace desde una perspectiva epistemológica y su método. Yo creo que la diferencia entre unos y otros radica en que hay psicoterapeutas de otros enfoques que aplican las teorías a los problemas y, desde allí, el lenguaje de los consultantes se reduce a partir de un diagnóstico y un nominalismo. Mientras que la propuesta desde la una perspectiva sistémica-construccionista social es contraria. Es decir, los problemas de las personas y las familias son el insumo permanente de transformación de epistemologías y, desde esta mirada, la psicoterapia es un acto interactivo y dialógico que transforma contextos, juegos de lenguajes, formas de vida, lo cual es un reto constante y activo para estos psicoterapeutas.

Lo que yo propongo es un trabajo de filigrana, en el que observé, durante dos años, procesos terapéuticos videograbados, y segundo tras segundo seguí el paso a paso de los movimientos sociolingüísticos que hacen terapeutas y familias consultantes para pasar de los lenguajes del problema a los lenguajes del cambio. El paso a lo que dice Shotter (2001) en su libro *realidades conversacionales*, de cómo podemos ayudar a otros a remodelar, a recrear, lo que han sido en el pasado, para hacer frente a un futuro con esperanzas, y no con temor, terror o desesperación.

Yo parto de premisas como: los códigos sociolingüísticos regulan las relaciones, imprimen formas de comunicación e interacción, reflejan experiencias cotidianas de los sujetos dentro del sistema familiar y dentro de cualquier otro sistema social en el que interactúa cada sujeto. Los códigos reflejan experiencias simbólicas surgidas a través de la representación de un objeto, una imagen, una persona, un evento, un encuentro, una relación y, en general, sobre la vida misma. Son expresados en el lenguaje, las palabras que describen, califican y narran un evento, los

comportamientos verbales y no verbales que puntúan un suceso, las relaciones o contextos relacionales que los sujetos transmiten como relevantes, los espacios y los tiempos articulados como proceso. El código sociolingüístico representa el cómo se valora el mundo o las experiencias narradas en una conversación; es decir, sale a la luz, por un lado, cuando los sujetos entregan el sentido y el significado a lo que perciben de sí mismo, de los demás y de las circunstancias que le rodean y, por el otro lado, en las pautas que conectan las relaciones.

En el encuentro terapéutico, el terapeuta desde el momento en que abre la conversación por medio de una pregunta, una formulación, una invitación, un movimiento, etc., imprime un código inicial al contexto terapéutico. A la vez, este código inicial provoca el surgimiento de un código sociolingüístico en los y las consultantes, una respuesta que describe y narra el problema, lo que inquieta o intranquiliza, la razón por la que buscan una ayuda, una solución o una alternativa de cambio que los libere de lo que perciben como problema. Las personas viven el momento tal como lo expresan, y para ello marcan una ruta narrativa.

En consecuencia, el nuevo código está en lo que no se había dicho y se logra decir, lo que está por decirse o está por hacerse, o en lo que se dice y se hace de manera diferente, y para llegar a ello deberá transcurrir un proceso de intercambio de códigos con diversas características. A este proceso lo denominé “*redes sociolingüísticas codificadas*” o “*redes sociolingüísticas que co-dicen*”. Estas redes formaron un mapa donde aparecerán y confluirán los puntos de cambio y, entre un punto y otro, los procesos de intercambio sociolingüístico co-construidos entre terapeutas y consultantes para alcanzar el tipo de cambio esperado.

J. P. L.: *¿Qué perspectivas epistemológica y metodología privilegiaste y por qué?*

Como he planteado al comienzo, la perspectiva epistemológica base de mi estudio fue la articulación de tres epistemologías: la sistémica, el construccionismo social y la filosofía del lenguaje. Metodológicamente, hice una relación entre la Teoría Fundamentada y el Microanálisis de la comunicación humana, con el apoyo del programa Atlas.Ti. Las técnicas centrales fueron la observación y la entrevista,

dos técnicas que son afines tanto en la terapia como en los procesos de investigación en el campo de la psicología. Las fuentes de información, después de revisar diversos procesos, y por las implicaciones de tiempo y cantidad de información que conlleva un trabajo sistemático y lleno de filigrana, fueron cinco procesos psicoterapéuticos sistémicos desde el inicio hasta el cierre por cumplimiento de objetivos terapéuticos¹.

Para llegar a los componentes de análisis e interpretación me di a la tarea de mantenerme en una reflexión permanente acerca de las conversaciones sobre el problema y sobre el cambio, y de ahí surgen una serie de preguntas en contexto, alrededor de ¿qué es lo que se dice y qué es lo que se hace en el momento de la conversación? De aquí se desprenden categorías y subcategorías. Es decir ¿cuáles son las dimensiones que aparecían en los contextos conversacionales? De estas preguntas iniciales se derivaron otras: ¿qué pueden estar haciendo familias y terapeutas mientras conversan? (*lo que se dice y hace*), ¿qué es “lo dicho” en este fragmento enunciado? (*Significado y contexto*), ¿hacia dónde se dirigen determinadas formas de expresión y no otras? (*Sentido*), ¿para qué sirve lo que están haciendo en relación con el cambio? (*Intención*), ¿qué y quiénes forman parte del enunciado y en qué contexto? (*Referentes y contexto relacional -situacional e interactivo-*), ¿cuál es el foco temático con mayor énfasis entre los hablantes mientras conversan? (*permanencia y duración del momento conversacional*).

A partir de la contrastación de las semejanzas y diferencias entre las categorías y subcategorías, derivadas de la información creada en las conversaciones entre terapeutas y consultantes, como también lo que surge

de las propiedades de cada categoría y subcategoría, comienzo a validar las nuevas creaciones en términos teóricos, conceptuales y metodológicos. Pero, a la vez, comienza a aparecer la consistencia lógica e interna de los textos, de la teoría que tiene que ver no sólo de lo que emerge de la información, sino también de lo que se han planteado en otras teorías. No me refiero a aplicar o confirmar una teoría existente, sino a poder enriquecer los nuevos planteamientos que fueron surgiendo. Entre estos, la relación que existe entre el cambio o movimiento de un código a otro, con el movimientos sociolingüísticos de tiempo procesal y de las conversaciones en presente, pasado, futuro y sus coordinaciones, como también de lo que llamé el movimientos de los contextos interactivos, es decir, el lenguaje co-construido en primera, segunda, tercera persona y su combinación.

Esta es una forma de crear o construir algo adicional de lo que ya se ha planteado, y es una manera de contribuir a enriquecer los procesos terapéuticos y a comprender las conversaciones co-construidas en la terapia, como también agregarle algo novedoso a lo que ya se ha planteado en la psicología.

J. P. L.: Cuéntanos ¿Que son los códigos sociolingüísticos y como se construyen?

M. H. S. J.: Como señalo en mi libro, varios puntos centrales pueden servir para dejar claro el significado que he dado a los códigos sociolingüísticos y su co-construcción: a) son señales de lenguaje o señales dialógicas que regulan las relaciones entre las partes no son los códigos los que cambian las interacciones sociales; por el contrario, son los cambios en las construcciones o coordinaciones sociales entre los sujetos los que cambian los códigos o hacen surgir unos nuevos; b) un código sociolingüístico perdura mientras perdura la pauta de interacción social y su correspondiente sentido y significado; c) el nuevo código sociolingüístico surge porque terapeutas y consultantes hacen que las personas hablen y se relacionen de manera diferente, transformen las formas de comunicación y tomen nuevos puntos de vista; d) el terapeuta en conversación con los consultantes van significando la pauta de interacción, resignificando dicha pauta, poniendo nuevas coordinaciones entre ellos

¹ Conseguir terapeutas que ofrezcan sus experiencias en psicoterapia es uno de los momentos más difíciles de una investigación de este tipo. Por ello el agradecimiento al apoyo de que me brindó la Doctora Ángela Hernández Córdoba, Ph. D. en Ciencias Psicológicas y a su centro Sinapsis, por ofrecerme una versión completa videograda de una de sus conversaciones terapéuticas. Igualmente a las profesoras María Eugenia Agudelo, Olga Lucía López, Piedad Estrada, cada una de ellas Magister en Terapia Familiar, porque abrieron sus puertas para tomar diversas conversaciones terapéuticas de la Especialización en Terapia Familiar Sistémica de la Universidad Pontificia Bolivariana. Junto a ellas, gracias a las terapeutas sistémicas egresadas de esta especialización: Isabel Cristina Bernal, María Victoria Zapata y Liliana Builes.

hasta llegar a un punto en el cual aparece un evento de cambio -por más pequeño que éste sea-, con nuevos significados y nuevas prácticas de interacción social; y e) los códigos sociolingüísticos representan el cómo se valora el mundo o las experiencias relacionales enunciadas en una conversación; es decir, lo que los hablantes perciben de sí mismo, de los demás, de las circunstancias que le rodean y de las pautas que conectan las relaciones

En fin, queda explícito que los códigos no son señales individuales, ni salen del interior de las personas, son señales eminentemente interaccionales y, por ende, son co-construcciones sociales ligadas a las pautas de interacción. En esta línea, la presente investigación emprende un estudio, que aún no se ha realizado en la terapia familiar sistémica, sobre los códigos sociolingüísticos que co-construyen terapeutas y familias consultantes durante la conversación terapéutica hasta llegar a los lenguajes del cambio.

J. P. L.: ¿Qué tipos de códigos existen?

M. H. S. J.: Sólo puedo decir de aquello que emergieron de la investigación. Es posible que en otros estudios un psicoterapeuta o un investigador sobre este tema presente nuevos códigos y hasta refute los que yo propongo. Por ello mencionaré, grosso modo, el significado de lo que observé de las conversaciones entre terapeutas y familias consultantes. Yo parto de aclarar que los códigos que menciono, también son construcciones que hice como investigadora, más si soy fiel a la propuesta epistemológica y metodológica de este proceso investigativo. De ahí que estos resultados sean una provocación para nuevas investigaciones:

Código de contexto: centrado en explorar y evaluar los significados y los sentidos de expresiones verbales y no verbales creados durante las conversaciones terapéuticas. Señala las características sociodemográficas de las personas, las condiciones en las que se desarrollan, el significado de las expresiones verbales y no verbales, o las nominaciones que se presentan entre las personas y su significado como su sentido en contexto. Este código, lo he identificado como código madre, en tanto acompaña toda la conversación terapéutica. Es decir, puede haber una conversación en medio de una señal de contrastación y en algún

momento el terapeuta puede entrar con una pregunta o afirmación en la que quiera saber el significado de lo que se acaba de narrar o de una palabras que está dentro de la narración.

Código de contrastación: centrado en confrontar las diversas voces entre las familias consultantes y, por ende, confrontar las percepciones que tienen las personas respecto a las situaciones dialógicas. Son señales muy complejas, en tanto las familias se culpabilizan, lo que el otro dice no es válido o el otro no es un interlocutor válido. Esto lleva a que se presenten muchos desacuerdos y a percibir las situaciones dentro del señalamiento de que el otro no tiene la razón o que el otro genera duda, se minimiza.

Código de rebote: centrado en exaltar los diálogos caracterizados por connotaciones negativas, que pueden, en algún momento, provocar una escalada simétrica. Existen solapamientos y, por ende, las personas se interrumpen permanentemente. Hay momentos en que pueden aparecer señalamientos que hieren a las personas en conversación, ya sea porque se dirige a la persona que está cara a cara o porque hay una referencia negativa de alguien que sin estar físicamente dentro de la sesión es mencionado y tiene un vínculo fuerte y significativo con el otro hablante.

Código circular perceptivo: asociado al anterior, ya que se involucra a otras personas, ya sea porque se quiere traer como protagonista según la narración, o porque hay un efecto persuasivo, o porque se navega en el campo del otro: “el otro dice que yo hago esto cuando ella dice que...” Igualmente, es una señal que al estar presente en el problema, se caracteriza por entrar en el campo de la culpabilidad y el señalamiento negativos.

Código integrativo: es un código que utiliza el terapeuta para indagar cómo fue que llegaron las personas a la consulta. Por medio de esta señal se reconocen otras formas, o redes de apoyo, que permiten alcanzar el cambio y consolidar proyectos de vida deseados. También, tiene la fuerza de poder reconocer cuáles son los recursos, las potencialidades y oportunidades que tienen las personas y las familias para co-construir lenguajes del cambio, o para saber qué es lo que ya no les ha funcionado cuando han intentado resolver

el problema. Aparece con mayor frecuencia cuando terapeutas y consultantes llegan a las *redefiniciones*.

Código de suspensión: aunque este código fue una de las señales sociolingüísticas con menor frecuencia de aparición, es uno de los más importantes en cuanto genera giros sociolingüísticos en las conversaciones mediante las cuales las personas se culpabilizan y señalan, las cuales son puestas en suspenso o en paréntesis. Es más utilizado por los terapeutas para interrumpir una pauta narrativa, introducir o modificar el foco temático, cambiar de hablante, pautar otro tipo de relación. Lo he llamado suspensión porque, aunque se dé un giro, los hablantes pueden reactivar las narraciones previas.

Código imaginativo: es una señal sociolingüística creativa. Es el momento en que los hablantes conversan sobre ideas utópicas, innovadoras, hablan sobre sus proyectos, plantean alternativas más liberadoras, planean proyectos de vida mayormente contextualizados, y está permanentemente evaluando las consecuencias de las decisiones y actuaciones. Está asociado a un campo axiológico, ontológico y teleológico interesante, en tanto incluye diversas alternativas, las cuales son detenidamente evaluadas, a tal punto que la decisión tomada sea entre las más favorables para las relaciones de los hablantes.

Código de reconocimiento: es una señal creada por los hablantes en la que están presentes connotaciones positivas, no sólo por el reconocimiento así mismo, sino por el reconocimiento hacia los demás. Aquí las personas no son vistas como el problema, el déficit, el culpable, sino como personas que están ayudando a la transformación o al cambio. Las personas miran aquellos elementos que más les han ayudado a alcanzar los cambios. Hay mayor conversación sobre las fortalezas, los recursos, las potencialidades y las oportunidades que se tiene.

Código de complemento: Coordinación narrativas que hay entre los hablantes de estar de acuerdo con el otro o la otra. Estas señales creadas por los hablantes son muy importantes cuando los relatos se organizan de tal manera que expresan diálogos en contextos más colaborativos.

J. P. L.: ¿Qué relación tienen los códigos sociolingüísticos y los cambios en las relaciones?

M. H. S. J.: Pienso que la respuesta a la pregunta anterior permite dar claridad a este interrogante. Lo que puedo agregar, con respeto al cambio en las relaciones en el contexto de la psicoterapia son algunas conclusiones metodológicas y que sirven de apoyo para los psicoterapeutas y otros profesionales que trabajan en el campo de la intervención y los procesos de acompañamiento a personas, parejas o familias. Con esto, también doy respuesta a los aportes conceptuales y metodológicos sobre códigos sociolingüísticos desde mi investigación. Presento cinco proposiciones:

Proposición 1:

Si bien los códigos sociolingüísticos regulan las relaciones entre las partes, no son los códigos los que cambian las interacciones sociales. Por el contrario, los cambios en las co-construcciones sociales y en las percepciones que tienen las personas sobre el mundo interactivo en el que viven, son los que cambian los códigos o las señales sociolingüísticas o hacen surgir unas nuevas.

Proposición 2:

Un código sociolingüístico dura lo que dura la pauta de interacción social y su correspondiente sentido y significado. En la conversación terapéutica, están interconectadas opciones sociolingüísticas con lógicas sintácticas, semánticas y pragmáticas que marcan el movimiento de los cambios sociolingüísticos y dan identidad a las transacciones sociofamiliares.

Proposición 3:

Las conversaciones terapéuticas desde la *queja/problema* contienen un discurso centrado en los *tiempos pasado y presente*, acompañados especialmente de los códigos sociolingüísticos de *rebote, contrastación y circular perceptivo*, y dan cuenta de las transacciones sociofamiliares presentes. Mientras que el manejo constante de una conversación terapéutica en *tiempos futuro, presente/futuro y pasado/presente/futuro*, acompañados de los códigos de *reconocimiento, imaginativo y complemento*, impulsa giros

sociolingüísticos que sirven de apoyo para la *redefinición del problema*, la emergencia de recursos, la búsqueda de acercamientos y las alternativas de acción hacia el cambio.

Proposición 4:

Si bien durante la conversación terapéutica centrada en *el problema*, en las familias consultantes predominan los enunciados dentro del *contexto interactivo en primera/tercera persona*, en las conversaciones sobre *el cambio* se incrementa el uso del contexto interactivo en *primera persona*. El reconocimiento es el momento conversacional en el que más se mueve este último contexto interactivo.

Proposición 5:

El cambio en la conversación terapéutica, la *resignificación* de las transacciones sociofamiliares, la emergencia de recursos hacia nuevos significados y nuevas prácticas de interacción social se percibe cuando:

- a) los *enunciados negativos* que se dan por *contrastación, rebote o circularidad perceptivo*, dan lugar a la emergencia de enunciados con señales sociolingüísticas de *reconocimiento, complemento e imaginativo*;
- b) los enunciados están acompañados de los *tiempos presente y futuro* y un mayor manejo del *contexto interactivo en primera persona*.

J. P. L.: ¿Qué aprendizajes y recomendaciones puede hacer para los investigadores y terapeutas a partir de los resultados de la investigación?

M. H. S. J.: Sólo me apoyaré en cuatro que considero centrales:

1. El contenido de la investigación como del libro es provocar la realización de nuevas investigaciones sobre este tema en diversos enfoques de intervención y escuelas de pensamiento, cuyos procesos de conversación privilegien la transformación de los conflictos. Este es un tema fértil y atractivo para quienes seguimos la ardua tarea de comprender los mundos que guardan el inagotable y complejo campo de las interacciones humanas y sociofamiliares.

2. La presente propuesta de intervención terapéutica es una guía de trabajo para que, desde cualquier postura epistemológica, todo terapeuta se acerque a nuevas conversaciones que liberen las relaciones y ayuden a la transformación de los conflictos relacionales. También exige a todo profesional de la intervención en relaciones familiares y en otros contextos de la psicoterapia tener presente las exigencias éticas implícitas en su aplicación y conocer los planteamientos epistemológicos, teóricos, conceptuales y metodológicos que soportan esta propuesta.
3. Esta propuesta debe tomarse como una herramienta, cuya aplicación no puede ser arbitraria ni generalizada. Su desarrollo y aplicación deben estar al servicio de las realidades y relaciones sociales e interactivas presentadas en la terapia, lo cual deja explícito que su contenido sólo se valida cuando se articula con el contexto y las características relacionales de cada conversación en terapia.
4. Deseo que esta investigación motive a nuevos estudios e investigaciones en el campo de la sociolingüística para seguir enriqueciendo, debatiendo y contrastando lo que se ha trabajado en esta investigación, con miras a fortalecer el campo de la psicoterapia familiar y otras formas de intervención y acompañamientos a las personas, las parejas y las familias.

J. P. L.: Muchas gracias Profesora, sus aportes en este campo de los códigos sociolingüísticos abren muchas posibilidades justo en este momento en el cual nuestro país requiere potenciar y desarrollar más capacidades comprensivas para la construcción de otras formas de relaciones. Que en manos de los investigadores, profesionales y tomadores de decisiones se apoyen en insumos como los que usted comparte en su obra, para derivar nuevas acciones que nos permitan como sociedad y como individuos asumir el cambio como una posibilidad ontológica que se hace vida en las interacciones.

Cartas al Editor

El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad

JOSÉ LUIS VENTURA-LEÓN

TOMÁS CAYCHO-RODRÍGUEZ

Universidad Privada del Norte, Facultad de Ciencias de la Salud, Perú.

Sr. Editor,

Tal como han mencionado otros autores (Domínguez-Lara & Merino-Soto, 2015a, 2015b) en la actualidad resulta de suma importancia, para la práctica profesional y de investigación del psicólogo, el contar con instrumentos que presenten adecuadas medidas de validez y confiabilidad. En relación a la confiabilidad, esta puede ser entendida como una propiedad de las puntuaciones de un test (Muñiz, 1996), que tiene un importante impacto sobre la precisión de los resultados obtenidos por un instrumento (Domínguez-Lara & Merino-Soto, 2015a), a partir de encontrarse estrechamente relacionada con la variabilidad de las respuestas de una persona, el rasgo medido y el error de medición (Charter, 1996, Martínez, Hernández & Hernández, 2014). En relación a esta última característica, la confiabilidad se vincula con el error aleatorio, en donde, a mayor error aleatorio, menor confiabilidad (Batista-Foguet, Coenders & Alonso, 2004, Kupermintz, 2004).

Al hablar de confiabilidad, a pesar de encontrarse diferentes métodos para su estimación; inmediatamente, surge el nombre del coeficiente Alfa de Cronbach, por ser el más utilizado en estudios psicométricos (Maroco & García-Marques, 2013). El alfa de Cronbach es una estimación de consistencia interna (Cronbach, 1951), que indica la magnitud de la covarianza de los ítems (Morales, 1988) y en qué medida el constructo está presente en los ítems (Oviedo & Campo-Arias, 2005).

En base a lo anterior, el objetivo de la presente carta es dar a conocer que, a pesar de la popularidad del empleo del coeficiente alfa de Cronbach en artículos de corte psicométrico publicados en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Álvarez-

Ramírez, 2014, Brenes-Peralta & Pérez-Sánchez, 2015, Durán-Aponte & Pujol, 2013, Jiménez, Castillo & Cisternas, 2012, Zicavo, Palma & Garrido, 2012), este presenta una serie de limitaciones, sugiriendo el empleo del coeficiente Omega (McDonald, 1999) o también conocido como Rho de Jöreskog (Stone, Janssens, Vermulst, Van Der Maten, Engels & Otten, 2015) como alternativa para el cálculo de la confiabilidad (Jöreskog, 1971).

En relación a las limitaciones del coeficiente alfa de Cronbach, se puede mencionar que está afectado por el número de ítems, el número de alternativas de respuesta y la proporción de la varianza del test (Domínguez-Lara & Merino-Soto, 2015a). Tal como se muestra en su expresión matemática:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right] \quad (1)$$

Dónde: α es el símbolo del alfa de Cronbach; K: el número de ítems; $\sum S_i^2$ suma de las varianzas de cada ítem; y S_T^2 la varianza total.

Así, Lozano, García-Cueto y Muñiz (2008) mediante un estudio de simulación demostraron que la disminución en las alternativas de respuesta, disminuye la variabilidad de la escala, afectando el coeficiente alfa. Por otro lado, el coeficiente alfa presenta el inconveniente de trabajar con variables continuas, algo que en ciencias sociales no ocurre, lo cual minusvalora la confiabilidad (Elosua & Zumbo, 2008), además de estar influido por el error muestral (Ledesma, 2004). No obstante, una de sus principales ventajas, es que sólo necesita una aplicación de la prueba para su cálculo (Schmidt & Ilies, 2003).

El coeficiente omega, a diferencia del coeficiente de alfa trabaja con las cargas factoriales (Gerbing & Anderson, 1988), que son la suma ponderada de las variables estandarizadas, transformación que hace más estable los cálculos (Timmerman, 2005) y refleja el verdadero nivel de fiabilidad. En segundo lugar, no depende del número de ítems tal como se aprecia en su expresión matemática (McDonald, 1999):

$$\omega = \frac{\left[\sum_{i=1}^i \lambda \right]^2}{\left[\sum_{i=1}^i \lambda \right]^2 + \left[\sum_{i=1}^i 1 - \lambda_i^2 \right]} \quad (2)$$

Dónde: ω : es el símbolo de coeficiente omega; λ_i , es la carga factorial estandarizada de i .

En tercer lugar, el coeficiente omega es considerado una adecuada medida de la confiabilidad si no se cumple el principio de tal equivalencia, el cual puede incumplirse si los coeficientes de los ítems que conforman una matriz de solución factorial presentan valores muy diferentes (McDonald, 1999).

Para considerar un valor aceptable de confiabilidad mediante el coeficiente omega, éstos deben encontrarse entre .70 y .90 (Campo-Arias & Oviedo, 2008), aunque en algunas circunstancias pueden aceptarse valores superiores a .65 (Katz, 2006).

El empleo poco frecuente del coeficiente omega puede explicarse a que no se encuentra en paquetes estadísticos de carácter comercial, como el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS); Por esa razón, en caso de su cálculo puede pedirse a alguno de los autores del presente artículo, una aplicación en Excel para tales fines.

En la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, solo un artículo (Lara & Martínez-Molina, 2016) ha reportado el empleo del coeficiente omega. Con base en sus beneficios derivados de la literatura metodológica disponible, se sugiere el empleo

del coeficiente omega en futuras investigaciones de corte psicométrico, con el objetivo de tener una medida más precisa de la confiabilidad.

Lista de referencias

- Álvarez-Ramírez, L. Y. (2014). Escala de Actitudes Hacia la Política en Población Adulta de Bucaramanga, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 291-308. Doi: 10.11600/1692715x.12117101613.
- Batista-Foguet, J. M., Coenders, G. & Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica*, 122 (1), pp. 21-27.
- Brenes-Peralta, C. & Pérez-Sánchez, R. (2015). Empatía y agresión en el uso de videojuegos en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 183-194. Doi: 10.11600/1692715x.13110020813.
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Rev Salud Pública*, 10 (5), pp. 831-839.
- Charter, R. A. (1996). Revisiting the standard errors of measurement, estimate, and prediction and their application to test scores. *Perceptual and Motor Skills*, 82, pp. 1139-1144.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, pp. 297-334.
- Domínguez-Lara, S. A. D. & Merino-Soto, C. M. (2015a). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1326-1328.
- Domínguez-Lara, S. A. D. & Merino-Soto, C. M. (2015b). Sobre el reporte de confiabilidad del Clarp-TDAH, de Salamanca (2010). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1316-1317.
- Durán-Aponte, E. & Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón

- Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 93-108.
- Elosua, P. & Zumbo, B. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20 (4), pp. 896-901.
- Gerbing, D. W. & Anderson J. C. (1988). An update paradigm for scale development incorporating unidimensionality and its assessment. *Journal of Marketing Research*, 25 (2), pp. 186-192.
- Jiménez, A. E., Castillo, V. D. & Cisternas, L. C. (2012). Validación de la escala de agresión entre pares, y subescala de agresión virtual en escolares chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 825-840.
- Jöreskog, KG. (1971). Statistical analysis of sets of congeneric tests. *Psychometrika*, 36, pp. 109-133.
- Katz, M. H. (2006). *Multivariable analysis* (2a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kupermintz, H. (2004). On the reliability of categorically scored examinations. *Journal of Educational Measurement*, 41 (3), pp. 193-204.
- Lara, L. & Martínez-Molina, A. (2016). Validación de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo-Revisada en adolescentes inmigrantes y autóctonos residentes en España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 591-601. Doi: 10.11600/1692715x.14141090315.
- Lozano, L., García-Cueto, E. & Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 4 (2), pp. 73-79.
- Maroco, J. & García-Marques, T. (2013). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), pp. 65-90.
- Martínez, A. R., Hernández, J. & Hernández, V. (2014). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Morales, P. (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. San Sebastián: Tartalo, Universidad de Comillas.
- Muñiz, J. (1996). *Teoría clásica de los test*. Madrid: Pirámide.
- Oviedo, H. C. & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (4), pp. 572-580.
- Schmidt, F. L., Le, H. & Ilies, R. (2003). Beyond alpha: An empirical examination of the effects of different sources of measurement error on reliability estimates for measures of individual differences constructs. *Psychological Methods*, 8, pp. 206-224.
- Stone, L. L., Janssens, J. M., Vermulst, A. A., Van Der Maten, M., Engels, R. C. & Otten, R. (2015). The Strengths and Difficulties Questionnaire: psychometric properties of the parent and teacher version in children aged 4-7. *BMC psychology*, 3 (1), pp. 1-12.
- Timmerman, M. (2005). *Factor analysis*. Recuperado de <http://www.ppsw.rug.nl/~metimmer/FAMET.pdf>.
- Zicavo, N., Palma, C. & Garrido, G. (2012). Adaptación y validación del Faces-20-ESP: Re-conociendo el funcionamiento familiar en Chillán, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 219-234.

Respuesta a Carta al Editor

Bucaramanga, diciembre 02 de 2016.

Señor Editor,

Con respecto a la carta enviada al editor, respecto de las críticas al coeficiente de Alpha de Cronbach utilizado para verificar la confiabilidad de las escalas psicométricas, los autores de dicha correspondencia comentan al respecto lo siguiente, en relación con la escala de actitudes hacia la política, cuya validación se publicó en 2014 en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

1. Hace mucho tiempo antes de lo mencionado por quienes envían la carta, que se han divulgado estudios estadísticos criticando el coeficiente alpha de cronbach, proponiendo otros coeficientes alternativos mejor fundamentados conceptual y estadísticamente, sugiriendo así el uso de otros, alternativos, del cual, el “omega” que vehementemente defienden es sólo una alternativa y quizás, no la mejor.

2. La difundida utilización del coeficiente alpha, hace sin embargo que se impongan planes de aplicación de coeficientes en los procesos de validación que hacen obligatorio el uso de él en función de que se hace necesario comparar la escala en validación con las pre-existentes, para lo cual los estadísticos deben coincidir si se quiere hacer una comparación efectiva de confiabilidad respecto de instrumentos o escalas anteriores.

3. Lo anterior ha venido haciendo difícil la utilización de nuevos coeficientes no solo en este caso sino en otros, en los procesos de validación y por ello se espera que la comunidad científica vaya cambiando de lenguaje, conceptualización y estadísticos.

4. El caso de la escala de actitudes hacia la política no es la escala definitiva ya que es un tema en el cual estamos trabajando desde hace ya casi 6 años, encontrando nuevas alternativas de composición estructural y de confiabilidad., sin embargo, nuevos esfuerzos que estamos haciendo implicarán medir su confiabilidad con el alpha en virtud de la comparabilidad que

deberemos hacer, para luego, proceder con otro nuevo coeficiente más efectivo.

5. Nos agrada participar de estos debates ya que enriquecen nuestro trabajo y dinamizan el conocimiento divulgado en el cual sabemos que existen formas alternativas de proceder.

Gracias,

Atentamente,

Leonardo Álvarez

Respuesta a Carta al Editor

Diferenciando la espada de la mano

CÉSAR MERINO-SOTO

Universidad de San Martín de Porres, Perú.

SERGIO DOMÍNGUEZ-LARA

Universidad de San Martín de Porres, Perú.

Sr. Editor,

Las observaciones descriptivas recientemente declaradas por Ventura y Caycho, sobre las limitaciones del coeficiente α (Cronbach, 1951), están en la línea de las admoniciones realizadas en la literatura científica publicada desde hace varios años (Becker, 2000, Green, Lissitz, & Mulaik, 1977, Huysamen, 2006, Shevlin, Miles, Davies & Walker, 2000, Schmitt, 1996, Streiner, 2003). También, estas han sido fortalecidas con el énfasis en usar medidas alternativas de estimación de la confiabilidad desde el marco de una sola aplicación del instrumento (Cho & Kim, 2015, Sijtsma, 2009, Dunn, Baguley & Brunsten, 2014, Yang & Green, 2011); e independientemente, estas críticas han sido recogidas y repetidas en otras publicadas (Agbo, 2010, Alvarado & Trizano, 2016, Popa, 2015, Campo-Arias & Oviedo, 2008). Aparentemente, no solo la popularidad del coeficiente α es una característica de este método, sino también las críticas sobre sus propiedades e interpretaciones, las mismas que han sido expuestas varias veces en la literatura previa. Todas las críticas sobre el coeficiente listadas por Ventura y Castro, y probablemente las que emerjan más adelante usando los mismos argumentos, pueden ser resumidas en una sola línea: sus características también son sus limitaciones, y las críticas han brotado principalmente para desanimar su uso. El propio Cronbach declaró que su coeficiente no es la información más importante, y otras modalidades de estimación de la varianza del error serían el camino más apropiado (Cronbach & Shavelson, 2004).

La presente carta se orienta a plantear una posición crítica sobre las críticas al

coeficiente α . Nuestro argumento es que, la crítica abusiva al coeficiente α se desvía de la esencia del problema; esta es el inapropiado uso del coeficiente α . Por lo tanto, el problema no parece ser intrínseco al mismo coeficiente, sino la responsabilidad del usuario que lo elige sin considerar sus limitaciones. Si la crítica a las características del coeficiente α fuera el mejor argumento contra esta técnica, entonces igualmente una persona podría criticar válidamente a una tijera porque no le sirve para determinar a la distancia entre dos objetos. Si nuestra posición es aceptada, entonces la crítica debe reorientarse hacia aspectos del uso inapropiado del coeficiente, como la resistencia al cambio, el uso acrítico, las decisiones no informadas, la dificultad intrínseca de los estudios técnicos y altamente especializados (por ejemplo, aquellos publicados en *Psychometrika* o *Behaviormetrika*), la dificultad de acceso a las mismas desde las instituciones, la docencia no informada, etc.

Nuestro argumento no desconoce que el coeficiente α posea limitaciones intrínsecas, y que el incumplimiento de las condiciones para su uso genere incorrectas estimaciones de la confiabilidad de las puntuaciones (Dominguez-Lara, 2016, Meyer, 2010). Esto es particularmente cierto pues parece frecuente encontrar instrumentos cuyas dimensiones no cumplen con el supuesto de tau-equivalencia (Domínguez-Lara, 2016), y en que utilizar el coeficiente α representa un error metodológico. En la experiencia de los autores, sin embargo, también es plausible hallar discrepancias menores entre el coeficiente α y ω (por ejemplo, Fernández, Juárez & Merino, 2015, Fernández & Merino, 2014). Ambos tipos de hallazgos pueden encontrarse en algún estudio,

y la recomendación más apropiada es estimar el modelo apropiado vía SEM.

La responsabilidad del usuario sobre el uso del coeficiente α significa que debe hacer distinciones precisas sobre las condiciones bajo las cuales será implementado; por lo tanto, el problema no sería el método per se, como parece interpretarse de las críticas. Más bien, el problema es cómo y en qué condiciones se usa. En síntesis, el coeficiente α es igual de valioso que el coeficiente ω , ya que ambos proponen información relevante en el proceso de obtención de evidencias de validez, pero es necesario analizar las condiciones para garantizar su aplicabilidad.

Uno de los autores ha oído una historia de un libro de texto escolar antiguo en Perú, pero no es capaz de recordar la fuente. Esta historia es así: un rey quería ser el más hábil con el manejo de la espada, y tuvo noticia que un príncipe era el que mayor dominio tenía en este arte. El rey envió al príncipe un mensaje con su edecán, preguntándole si podía prestarle la espada. El príncipe accedió. Luego de un mes, el rey envía nuevamente a su edecán con el príncipe, con el mensaje que la espada no le sirvió de mucho, pues seguía sin dominar el arte de la espada. El príncipe le dijo al edecán: “decidle al rey que le envié la espada, no el brazo”. ¿La moraleja de esta historia?: el problema no fue la espada, sino quien la usó. En el contexto de la presente discusión, el problema es usar desinformadamente el coeficiente, y no necesariamente el mismo coeficiente.

Lista de referencias

- Agbo, A. A. (2010). Cronbach's Alpha: review of limitations and associated recommendations. *Journal of Psychology in Africa*, 20 (2), pp. 233-239.
- Alvarado, J. & Trizano, I. (2016). Best alternatives to Cronbach's alpha reliability in realistic conditions: congeneric and asymmetrical measurements. *Frontiers in psychology*, 7. Recuperado de: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2016.00769/full>
- Becker, G. (2000). Coefficient alpha: some terminological ambiguities and related misconceptions. *Psychological Reports*, 86 (2), pp. 365-372.
- Campo-Arias, A. & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10 (5), pp. 831-839.
- Cho, E. & Kim, S. (2015). Cronbach's coefficient alpha well known but poorly understood. *Organizational Research Methods*, 18 (2), pp. 207-230.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16, pp. 297-334.
- Cronbach, L. J. & Shavelson, R. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64 (3), pp. 391-418.
- Domínguez-Lara, S. (2016). Secretos del coeficiente alfa. *Actas Urológicas Españolas*, 40, p. 471.
- Dunn, T. J., Baguley, T. & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105 (3), pp. 399-412.
- Fernández, M. & Merino-Soto, C. (2014). Error de medición alrededor de los puntos de corte en el MBI-GS. *Liberabit*, 20 (2), pp. 209-218.
- Fernández, M., Juárez, A. & Merino-Soto, C. (2015). Invarianza de medición y estructura del MBI-GS en una muestra multi-ocupacional peruana. *Liberabit*, 21, pp. 9-20.
- Green, S. B., Lissitz, R. W. & Mulaik, S. A. (1977). Limitations of coefficient alpha as an index of test unidimensionality. *Educational and Psychological Measurement*, 37 (4), pp. 827-838.
- Huysamen, G. K. (2006). Coefficient alpha: unnecessarily ambiguous; unduly ubiquitous. *SA Journal of Industrial Psychology*, 32 (4), pp. 34-40.
- Meyer, J. P. (2010). *Reliability*. Oxford: Oxford University Press.
- Papayides, P. (2013). Coefficient alpha: interpret with caution. *European Journal of Psychology*, 9 (4), pp. 687-696.

- Peters, G. J. (2014). The alpha and the omega of scale reliability and validity: Why and how to abandon Cronbach's alpha and the route towards more comprehensive assessment of scale quality. *European Health Psychologist*, 16 (2), pp. 56-69.
- Popa, M. (2015). The unreliability of the Cronbach alpha reliability coefficient. *Psichologia Resurselor Umane*, 9, pp. 85-99.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, 8 (4), pp. 350-353.
- Shevlin, M., Miles, J. N. V., Davies, M. N. O. & Walker, S. (2000). Coefficient alpha: A useful indicator of reliability? *Personality and Individual Differences*, 28, pp. 229-237.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74 (1), pp. 107-120.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), pp. 199-103.
- Yang, Y. & Green, S. B. (2011). Coefficient Alpha: A Reliability Coefficient for the 21st Century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29 (4), pp. 377-392.

Reseña académica BeAnotherLab

CARLOS ALBERTO GONZÁLEZ



BeAnotherLab (Laboratorio de Ser Otro), es una estrategia innovadora desde el Arte, la Ciencia y la Tecnología para el logro de la empatía y la convivencia desarrollada por el Colectivo Interdisciplinario de Artistas e Investigadores Sociales de Barcelona ganadores del Premio Europeo a la Innovación Social 2016, otorgado por la Unión Europea en el mes de septiembre de 2016 en la ciudad de Bruselas, colectivo del cual participan como cofundadores el publicista colombiano y magister en artes digitales de la Universidad Pompeu Fabra Oscar Daniel González Franco, junto con Philippe Bertrand de Brasil, experto en comunicación y magister en artes digitales, residentes en la ciudad de Barcelona interactuando con un grupo de cuatro investigadores más dedicados al proyecto.

La estrategia proyecto, también llamada “La Máquina de ser Otro”, es un entramado psicosocial tecnológico fundado en la realidad virtual para penetrar y apropiarse el Sentipensamiento (De La Torre, 2006) conjunto integral de pensamientos, afectos y emociones de la persona, el cual es asimilado, comprendido e interiorizado a través del efecto *-Embodiment-*, es decir, la sensación proyectada a través de estímulos sensoriales de estar dentro de otro cuerpo y sentirlo como propio; tránsito en el cual se ofrecen experiencias y relatos de vida que la persona apropia generando un estado de motivación intrínseca, comprensión y empatía sobre lo ofrecido que se toma como si fuera propio o generado por sí mismo.

El publicista Daniel González, manizaleño, egresado de la Universidad Católica de Manizales y Artista Digital radicado en España, trabaja desde el año 2009 los campos del arte sonoro, visual e interactivo orientado a la investigación de la empatía, la realidad virtual, la tele presencia y la innovación social; actividades que lo han llevado a apropiar tecnología de última generación y diseño creativo en proyectos interactivos de tele presencia. En el 2014, junto al equipo de BeAnotherLab, recibió la mención honorífica en el Prix Ars Electronica por el proyecto La Máquina de Ser Otro. El investigador considera en su reciente visita a Colombia para ofrecer talleres sobre el proyecto que ‘La máquina de ser otro’ resulta útil para el momento que atraviesa el país. “Es una herramienta diseñada para promover la tolerancia, la resolución de conflictos, la empatía, la compasión. Creemos que su uso y sus aplicaciones pueden estar relacionadas con el tema del proceso de paz, del conflicto y del posacuerdo”.

Se presenta aquí una Sinopsis de la Estrategia/Proyecto escrita por sus autores.

BeAnotherLab es un colectivo artístico y grupo de investigación interdisciplinaria fundado en Barcelona en 2012, y el cual desarrolló el proyecto La Máquina para Ser Otro (TMBA).

Esta herramienta multisensorial Creative Commons, está diseñada para promover la tolerancia y el respeto mutuo a través de intervenciones en realidad virtual (VR). Mediante la combinación de realidad virtual, las ciencias cognitivas y el arte performático, el sistema TMBA ofrece a los usuarios la posibilidad de verse a sí mismos en un cuerpo diferente mientras ofrece la opción de movimiento, interacción con el espacio y la narrativa así como la alternativa de recibir retroalimentación táctil realista.

El grupo se dedica a la comprensión, la comunicación y la ampliación de experiencias subjetivas; centrando su trabajo en la comprensión de la relación entre la identidad y la empatía desde una perspectiva del “Embodiment” -encarnación- y al desarrollo de aplicaciones innovadoras en el arte, la investigación científica, proyectos sociales de

la salud y la educación, poniendo énfasis en el impacto e innovación social en la vida de las personas. Su trabajo se basa en un modelo distribuido de acción-investigación y de diseño colaborativo de metodologías. El grupo realiza colaboraciones en múltiples países, disciplinas e instituciones.

El grupo trabaja en la intersección entre el arte, la ciencia y la tecnología, cuestiona las jerarquías entre estas diferentes formas de conocimiento. El colectivo está comprometido con la invención de nuevos modelos de colaboración sostenibilidad, y no se fundamenta en los individuos, sino más bien en la idea de compartir y de identidades y comunidades en expansión.

TMBA se inspira en técnicas de ciencias cognitivas para inducir la ilusión de propiedad de todo el cuerpo (Maselli & Slater, 2013) en la que los sujetos encarnan o toman el punto de vista en primera persona de un avatar digital en Realidad Virtual con sincronización visomotora y estímulos visotáctiles.

En contraste con otros sistemas de “Embodied VR Systems” (EVRS) TMBA reemplaza el avatar digital con otro ser humano. Esto permite a los usuarios realmente ponerse en los zapatos, (o en la piel) de una persona real mientras se escucha los relatos y/o testimonios de esta persona, lo que abre las puertas para la investigación de herramientas para promover el entendimiento mutuo.

El uso potencial de TMBA se ha analizado en colaboración con investigadores de varias universidades y disciplinas, como la Ingeniería Informática (USP Brasil), Medicina (Unifesp-Brasil), Arte, Cultura y Tecnología (MIT EE.UU.), Neurociencia Cognitiva (Instituto Max Planck de Alemania), Psicología (París Descartes-Francia; Pace-EE.UU., Yale EE.UU.). Resultados de las mediciones cuantitativas en relación con la eficiencia del sistema en la inducción de “embodiment” y niveles de “presencia” han sido aceptados para publicación como artículos académicos que pronto serán publicados.

Diseñado como una plataforma de Embodied Narratives (o narrativas encarnadas), TMBA se ha presentado en Barcelona, Berlín, Taipei, Nueva York, Sao Paulo, Jerusalén,

Belén, entre otros, donde los investigadores se involucran con las comunidades locales para el diseño conjunto de presentaciones interactivas. La metodología también se ha expuesto en la asamblea General de las Naciones Unidas (2015). En este contexto, los delegados podrían percibirse a sí mismos en el cuerpo de Nicole Goodwin, una poeta estadounidense y veterana de la guerra de Irak, mientras escuchaban su voz o testimonio, narrando el daño que la guerra trajo a su vida. Durante otra actuación en un centro de detención para los refugiados en Holot (Israel), los ciudadanos israelíes podían verse a sí mismos desde la perspectiva de un refugiado sudanés, mientras escuchaban su historia de vida frente a la migración, sus siete años de vivir en paz en Israel y su situación de impotencia después de haber sido detenido en el medio del desierto. Recientemente también se ha presentado en El festival Flupp en Ciudad de Dios en Rio de Janeiro, tratando la temática de la terrible violencia infligida por la policía trabajando junto con las familias de las víctimas que fueron asesinadas. En Colombia también se ha empezado un trabajo de investigación de posibles aplicaciones para promover la paz.

BeAnotherLab durante su investigación ha tenido la oportunidad de participar constantemente en diversos eventos y festivales a nivel global en los que se ha trabajado con personas diversas y temáticas relacionadas con el bienestar y la concientización y empatía frente a comunidades afectadas o que sufren algún tipo de exclusión social.

Antecedentes interdisciplinarios

Teniendo en cuenta su enfoque en las prácticas artísticas, el equipo cuenta con experiencia en ciencias cognitivas, psicología, diseño de sistemas interactivos, artes digitales, Informática, comunicación social, antropología, filosofía, gestión cultural y resolución de conflictos. El grupo tiende a cortar paradigmas de conocimiento para expandir habilidades e inspirar el trabajo. Se tiene experiencia en Embodied Virtual Reality (EVR) (“Realidad Virtual Encarnada/empersonada”) y la investigación científica, así como una amplia perspectiva de las implicaciones sociales.

La investigación ha contado con el apoyo de científicos de distintas disciplinas en las artes, las humanidades, las ciencias y campos de la medicina, que han fortalecido el enfoque interdisciplinar. El trabajo se ha guiado por un método de diseño centrado en las personas para que los participantes tengan la oportunidad de co-diseñar y participar en la práctica de investigación-acción.

Miembros del colectivo

El colectivo BeAnotherLab está compuesto por: Arthur Pointeau (FR), Christian Cherene (ES/UK), Daniel González Franco (CO / ES), Marte Roel (MX), Norma Deseke (DE), Philippe Bertrand (BR / FR), Alessandra Vidotti (BR), Daanish Masood (SA). La mayoría de ellos se encuentran instalada en Barcelona. Actualmente BeAnotherLab se encuentra en una fase de expansión y creación de nodos a nivel mundial entre los que se cuenta Brasil, México, Alemania, Irlanda y Colombia,

Premios y reconocimientos

La máquina para Ser Otro ha sido reconocida internacionalmente por instituciones relacionadas con la innovación social, el arte y la realidad virtual: Premio “European Social Innovation Competition” 2016. Essen, Alemania, 2015, primer premio “Resolviendo los retos más grandes del mundo”. Tel Aviv e Yeruham, Israel, 2015, mejor proyecto elegido por un jurado de niños Reformando el futuro III Hackathon MindCE. Linz, Austria, 2014, mención honorífica en Arte interactivo. Prix Ars Electronica, Nueva York, EEUU, 2014, finalistas en “Experimental” junto con Google and the MIT Media Lab. Fast Company - Innovation by Design, Laval, Francia, 2014, premio “Aprendizaje, ciencias y humanidades” Laval Virtual Awards.

Presentaciones

El trabajo de BeAnotherLab ha sido expuesto en aproximadamente 20 países de todo el mundo en una amplia variedad de contextos, tales como festivales, universidades,

conferencias y centros de resolución de conflictos. Esta lista representa una gran porción de la diversidad de presentaciones recientes en el periodo 2014-2016.

2016: Berlin School of Mind & Brain | Berlin, Alemania. Mind, Brain and Body symposium, charlas y demostraciones para neurocientíficos e investigadores. New Museum | Nueva York, EE.UU., versions: The Creative Landscape of Virtual Reality, charla sobre realidades alternativas y prácticas creativas. CCCB Centro de Arte Contemporáneo de Barcelona | Barcelona, España, +Humans: the future of our species, instalación sistema interactivo “La Máquina para Ser Otro”.

2015: Museo de Arte Contemporáneo MACBA | Barcelona, España, The Machine to Be Another: Herramientas para la empatía, Taller en Barcelona Creative Commons Film Festival. Tribeca Film Festival | New York City, EE.UU., Embodied storytelling with The Machine to Be Another, onstalación interactiva y performances. Shaping the Future III | Tel Aviv, Israel, Edtech Beyond the Screen, Sobre tecnología y el futuro de la educación. C:\h Musrara Mix Festival | Jerusalem, Israel, The Machine to Be Another, instalación interactiva y taller con estudiantes de arte. Node 15 Forum for Digital Arts | Frankfurt, Alemania, The Machine to Be Another Q&A with BeAnotherLab, Discusión abierta acerca de la instalación su potencial y limitaciones, MIT Massachusetts Institute of Technology | Cambridge, USA, Empathic technologies collaborative workshop, Workshop con performances, tech demo, debate, y enfoques de co creación para la construcción de empatía a estudiantes e investigadores del MIT en el programa de arte, cultura y tecnología. Social Media Week | Nueva York, EE.UU., Behind the profile: hacking our identity perception through vr to build empathy, Instalación interactiva y charla.

2014: Culturunners @ MIT Storytelling Symposium | Cambridge, MA, EE.UU., The Machine to Be Another, diseño de narrativas colaborativas -Performance y recogida de testimonios. International Documentary Film Festival IDFA | Amsterdam, Holanda, Embodied Storytelling, Performance con body

swap. Digital Arts Center | Taipei, Taiwan, Gender Swap, Charla e Instalación interactiva. Retune Festival Inside the Mirror | Berlin, Alemania, Embodiment and Empathy with The Machine to Be Another, instalación interactiva, charla y taller colaborativo. Gender Blender at MU Art Space | Eindhoven, Holanda, Gender Swap experiment, charla e instalación interactiva. 8th International Conference on Tangible, Embedded, and Embodied, Interaction | Munich, Alemania, The Machine to be Another Embodied Telepresence using human performers, presentación del sistema The Machine to be Another.

Enlaces, información y artículos de prensa en inglés

Web BeAnotherLab, Web The Machine to Be Another, BeAnotherLab Project, Gender Swap Video, Embodied Dance Investigation, Virtual Reality Made Me Believe I Was Someone Else, The Good and the Bad of Escaping Virtual Reality, Wired: Oculus Rift Hack, Wired: Gender Swap Oculus Rift, Al Jazeera Facebook Virtual Reality Data Mining, BBC Future I swapped Bodies with Someone, The Guardian: Virtual Reality Art the Future of Games, Versions: We should be talking about torture in VR, MIT Open DocLab - The Limits of VR: Debugging the Empathy Machine

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Certificación Escuela de Postgrados y Programa Postdoctoral Ceremonia de graduación Doctorado

Manizales 11 de noviembre de 2016

ALEXANDRA AGUDELO-LÓPEZ*

Apreciadas directivas de la Universidad de Manizales, de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo humano, Cinde, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cenju, Representantes del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso, profesores del Consejo de doctores del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y del Programa Posdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Apreciados participantes de la Escuela de Postgrados y del Programa Postdoctoral, compañeras y compañeros del Doctorado,

Apreciadas familias, amigos, jóvenes y compañeros aquí reunidos.

Quiero comenzar por agradecer el honor de dirigirme hoy a ustedes para compartir algunas ideas sobre la que considero una gran búsqueda de la humanidad, la del conocimiento.

Confío que las palabras aquí expresadas recojan el sentimiento de quienes recibimos diferentes certificaciones de los procesos académicos y, por qué no decirlo, también las constantes inquietudes de nuestros seres queridos respecto a ¿por qué no desistimos nunca de estudiar, de investigar y de interrogar la realidad? ¿Por qué este permanente afán de emprender nuevos proyectos académicos e investigativos no solo como apuesta laboral sino también como forma de vida?

Soy maestra de formación y quizá por eso, no sea extraño que aproveche un momento como este para vindicar la educación, las ciencias, la academia como prácticas políticas transformadoras; que encuentre en ellas una arraigada y amorosa expectativa de hallar en los saberes, los discursos, los debates, delgados

hilos con los cuales tejer modos de vida diferentes y por diferentes quiero decir, más dignos, justos, equitativos, y no violentos.

Sin embargo, reconocer este valor en la academia y su profunda relación con los mundos que habitamos hoy provoca una avalancha de preguntas sobre sus efectos y responsabilidades sobre la realidad:

- ¿Cómo es que nuestros avances en investigación, saber y ciencia coexisten sin afectar la sistemática reducción de las democracias, el incremento de los totalitarismos, la infausta desregulación de la economía y expansión de la guerra?
- ¿Cuál es la tarea de investigadores, académicos e intelectuales en escenarios de violencia, incertidumbre, indignación, perplejidad y zozobra como los que exhiben las migraciones y los migrantes, los destierros y los desterrados, la rechazación de América y sus gobiernos, el fascismo y las xenofobias y los eliminados?

Y más aún,

- ¿Cómo es que las racionalidades que ostentan las ciencias humanas y sociales -campos en los que hoy nos certificamos- se deshidratan de argumentos para explicar el cinismo y la desfachatez con las que hoy se adjetiva la política y se banalizan sus prácticas?

En el mismo sentido, pensadores críticos como Franz Hinkelammert, exhortan a las ciencias sociales a preguntarse, “¿De qué sirve una discusión sobre la posibilidad de alternativas, si no las materializamos? mientras nos arrojamamos a pensar las utopías, aquellos

* Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

que sostienen que no hay alternativas tienen el poder de destruir los circuitos de reproducción de la vida y la naturaleza.

Al respecto de estas interrogaciones quisiera advertir dos aspectos para el análisis:

En primer lugar, las ciencias sociales y humanas con todo y sus avances epistémicos y metódicos parecen no constituir hoy un peligro para la vertiginosa expansión del neoliberalismo, el afianzamiento del fascismo, la arrasadora fuerza del capital y la infausta normativa que penaliza la vida; esto porque parte importante de la academia absorbida por la producción y alejada de la acción política, no logra detonar reacciones lo suficientemente fuertes para desestabilizar las dinámicas de organización social contemporánea. Se trata de una academia inserta en lo que Han (2012) denomina la positividad de la autoexigencia y el rendimiento, una característica de la sociedad del cansancio que consume las posibilidades de la acción transformadora y la confina a la instrumentalidad del conocimiento. Una producción así asumida, no puede ser más que una banalización de la relación entre saber y vida buena.

Segundo, hemos situado nuestras subjetividades en el vértigo de la incertidumbre por el futuro, que parece cada vez menos viable. La democracia que emergía como respuesta a los totalitarismos y abusos del poder, hoy se afianza como un dispositivo capaz de hipernormalizar el cinismo, la violencia, la discriminación y el horror. Se trata de incertidumbres fundadas en un nuevo tipo de miedo que exponen a cada ser humano al sentimiento de que la vida individual se rige cada vez más por los golpes del destino y menos por las promesas de una gobernabilidad democrática.

En palabras de Morey, se trata de un desbalance en las relaciones de fuerza que implican “la capacidad de ser afectado y de afectar, ya que solo se puede ser afectado disminuyendo la potencia de respuesta. Esto implica que las relaciones de fuerza que constituyen el tensor principal del poder, se ven alternadas por el miedo que atrapa y deseca nuestra capacidad de resistencia y emancipación

(un sujeto con miedo no está perdido, está atrapado y en ese atrapamiento se restringe su acción).

Es en esta tensión entre el miedo provocado y el miedo experimentado que se propone la problematización de la noción de biopolítica a través de la categoría Fobopolítica, toda vez que el efecto de los usos políticos del miedo no radica exclusivamente en los cuerpos sino en las mentalidades, de una manera particular en la forma como se logra incorporar en los sujetos el miedo como un dispositivo de autoproducción y eficacia.

Por ello y considerando de manera particular los hechos que en Argentina, Brasil, Colombia, Inglaterra y Estados Unidos dan cuenta reciente de una nueva forma de política del cinismo que actúa a partir del miedo y que se instala como dispositivo de gubernamentalidad contemporánea, propongo a las ciencias sociales, a las y los académicos, investigadores e intelectuales y quienes hoy ostentamos una nueva acreditación en la producción de pensamiento crítico, repolitizar el pensamiento y su capacidad de interacción con las acciones transformadoras que se gestan desde los territorios, las comunidades y las calles. Advierto, que quizá esa reconciliación nos permita decir con Roberto Juarroz: “Inventar las respiraciones nuevas que requerimos”.

Respiraciones que no solo consuman el aire, sino que además lo enriquezcan y hasta lo liberen de ciertas combinaciones taciturnas.

Respiraciones que inhalen además las ondas y los ritmos, la fragancia secreta del tiempo y su disolución entre la bruma.

Respiraciones que acompañen a aquel que las respire.

Respiraciones hacia adentro del sueño, del amor y la muerte.

Respiraciones que nos permitan inventar un nuevo aire, unos pulmones más fervientes y un pensamiento que pueda respirarse.

Y si aún con las respiraciones nuevas, faltara algo, habría que inventar también otra forma más concreta de humanidad.

Para terminar, debo decir que además de no detenernos, nosotros y nosotras... los que

hoy hemos llegado hasta aquí, lo hemos hecho gracias al saber y la provocación de maestros y maestras, colegas y amigos con quienes ha sido posible interrogar los modos en que vivimos.

También agradecer a los niños, niñas y jóvenes con quienes compartimos cada día en la escuela, en la calle, en la comuna, ya que se han convertido en la fuerza con la que esperamos poder virar estos insensatos cursos de la vida.

Pero sobre todo, hemos avanzado hasta aquí gracias al soporte afectivo, el amor, la alegría, la comprensión, la solidaridad y el abrazo inquebrantable de nuestras familias (en mi caso, padre, madre, hermanos, esposo, sobrinas y suegra) y demás seres queridos... ellos y ellas que a veces sin saberlo se han convertido en la razón más importante para estas búsquedas, luchas y resistencias. Su amorosa presencia es la demostración de otra humanidad posible y la esperanza de que podemos compartirla como forma de existencia.

Feliz noche para todos.

In Memoriam

Marta Arango (1936-2016)
Glen Nimnicht (1924-2004)



MARÍA PAZ GÓMEZ

Coordinadora de Comunicaciones
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Cinde-Universidad de Manizales

En esa composición de momentos y recuerdos que sobreviven tras el deceso de Marta Arango (1936-2016), hay una fotografía que, si se observa con atención, puede evocar una parte esencial de su historia, así como del

legado que dejó. En ese momento inmortalizado en el tiempo por algún fotógrafo anónimo puede verse a Marta y a su esposo Glen arribando en un pequeño bote a la Costa Pacífica Colombiana.



Marta Arango y Glen Nimnicht llegando al Chocó, donde desarrollaron el proyecto Promesa, el cual por más de 20 años benefició a unas 7.000 familias en ese departamento colombiano (Fotografía: archivo Cinde).

Viajando en el tiempo en esta fotografía, Marta y Glen llegan al Chocó como dos expedicionarios, dos aventureros, una pareja de educadores pioneros y comprometidos que decidieron dejar el confort del denominado primer mundo para adentrarse en la ruralidad de un país que a finales de los años 70 vivía momentos de proliferación de los conflictos, el

fortalecimiento de las guerrillas y el surgimiento del narcotráfico.

En aquel momento la antioqueña Marta Arango Montoya regresaba a su natal Colombia después de realizar un Doctorado en la Universidad de California (Berkeley); vino con su esposo Glen Nimnicht, un prestigioso investigador social estadounidense que trabajó

en exitosos proyectos para comunidades marginales de Estados Unidos. Ambos decidieron abandonar la pasividad del prestigio para aventurarse en nuevos retos y compromisos sociales en los lugares más vulnerables de Colombia.

Fue entonces cuando decidieron desarrollar desde 1978 un proyecto que poéticamente denominaron Promesa por sus siglas: Programa para el Mejoramiento de la Educación, la Salud y el Medio Ambiente para la Niñez; el proyecto se desarrolló en comunidades con niños, niñas, jóvenes y madres cabeza de familia, habitantes de aquella selva tropical chocoana en uno de los lugares más biodiversos del país, del continente y del mundo.

El Chocó es también uno de los lugares más lluviosos del mundo; y fue allí entre selvas y aguaceros que estos educadores e investigadores se adentraron para enseñarle a la comunidad la importancia de construir letrinas, la utilidad de los sistemas de recolección de aguas de lluvia. En este primer gran proyecto que realizaron en Colombia, consiguieron los recursos para que las madres pudieran tener una máquina de coser que les permitiera realizar mantillas y así evitar que a sus hijos y familia los picaran los mosquitos transmisores de la malaria, en una época en que la proliferación de esta enfermedad cobraba cientos de vidas, principalmente de niños, niñas y jóvenes que habitaban esa región del país.

Con el proyecto Promesa también se logró capacitar a las madres para que ellas aprendieran a leer el microscopio y detectar la malaria a tiempo, esto hizo que un lugar olvidado por el Estado y las instituciones como el Chocó comenzara un proceso de empoderamiento social que logró una profunda transformación en la calidad de vida y la educación de los niños, las niñas, los jóvenes y las familias que habitaban estas comunidades. Particularmente los niños y las niñas permanecieron más tiempo en la escuela y obtuvieron un mejor rendimiento a través de iniciativas de desarrollo humano y pedagogías novedosas propuestas por los investigadores, que lograron mejorar los preocupantes índices de deserción escolar que existían en esa región del país.

Esta investigación (Promesa), dirigida por Marta Arango recibió varios reconocimientos mundiales y fue seleccionada por la Fundación holandesa Bernard Van Leer como uno de los 10 mejores proyectos del mundo en Atención a la Niñez. Así, su carrera profesional se destacó por el encomiable trabajo para el sano desarrollo físico y psicosocial de los niños, niñas y jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad en el país, Latinoamérica, el Caribe y el mundo, a través del trabajo con la familia, la comunidad y las instituciones educativas. Otra de sus grandes obras y legados fue la fundación en 1977 del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), que actualmente cuenta con sedes en Medellín, Bogotá y Manizales.

“Lo que más sorprendió cuando conocí a Marta era la manera como se articulaba la investigación al desarrollo humano y social de las comunidades, así como el empoderamiento de las personas que intervenían en sus proyectos, la importancia y centralidad de los niños y las niñas en sus primeros estadios de vida para lograr romper de raíz las inequidades sociales y atender a temprana edad sus necesidades, y la promoción de sus derechos para que crecieran en un desarrollo humano que no los pusiera en desigualdad con los demás. Admiré desde el principio su capacidad de innovación para generar alternativas pertinentes en las comunidades”, recordó Sara Victoria Alvarado, actual directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, quien conoció a Marta y a Glen a comienzos de los años 80, cuando desarrollaban el proyecto Promesa, y a su vez proponían un novedoso programa educativo con la creación de la Maestría en Educación y Desarrollo Social.

Ellos tomaron la decisión de crear la Maestría porque, entre otras cosas, al llegar al Chocó se dieron cuenta que los médicos allí no sabían tratar los padecimientos de los niños y las niñas, igual pasaba con los maestros y psicólogos que no tenía nada que ver con las necesidades de la comunidad. Eran profesionales que parecían formados en contextos atípicos, para trabajar en consultorios con aire acondicionado y aulas lejos de la comunidad.

En aquellos años Sara Victoria, junto a Héctor Fabio Ospina, se ocupaban de un proyecto social con trabajadores de minas de carbón en Colombia, así que en Marta y Glen encontraron una sintonía total acerca de lo que esperaban que fuera la investigación y la educación vivida con compromiso social y político con las comunidades más vulnerables, así que ambos ingresaron a cursar la Maestría propuesta por estos investigadores y educadores.

“Nos encontramos con una perspectiva crítica, un conocimiento unido a las prácticas, una educación centrada en el desarrollo humano de las personas, en la transformación de condiciones sociales y en la construcción de calidad de vida para los niños y las niñas de la primera infancia”, agregó Sara Victoria, que cautivada por el pensamiento de Marta e inspirada por el compromiso educativo que deviene en praxis social ha estado vinculada al Cinde desde hace más de 30 años.

Héctor Fabio Ospina, Director y editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, recordó también cómo enviados por Marta y Glen trajeron la Maestría en Educación y Desarrollo Social, y crearon una sede más en la ciudad de Manizales hace tres décadas: “Recuerdo cuando pasábamos largas noches en la sede de Cinde Medellín en Sabaneta discutiendo con compromiso y pasión asuntos sobre la educación con Marta y con Glen para trabajar por una educación en Colombia que fuera pertinente, abierta, innovadora y que generara un impacto real en la sociedad”.

“La casa de Marta y Glen era abierta a los niños, llena de juegos”, recuerda María Camila Ospina Alvarado, hija de Sara Victoria y Héctor Fabio, quien siendo niña visitaba la casa de Sabaneta (actual sede de Cinde Medellín) como si fuera la de un amigo más de sus padres, y no la del jefe: “No existía esa frontera de estar en la casa de los jefes sino que Marta y Glen se reunían con todos como amigos por eso disfrutábamos mucho ir allí. Recuerdo el lugar lleno de risas y juegos para niños y niñas, también se sentía mucho la generosidad, la

cercanía y la amabilidad”, fue por eso que desde temprana edad María Camila comenzó a sentir admiración por el trabajo y la filosofía de vida que rodeaba el Cinde, lo que la hizo encontrar en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud su proyecto profesional unido a su proyecto de vida.

Al continuar buscando palabras que describan la vida y obras de Marta Arango, se abren las flores blancas de la memoria en las personas que la conocieron y van evocando adjetivos que caen como pinceladas a su perfil. Aquellos que la conocieron la definen como una mujer rebelde y entusiasta, con un gran sentido del humor, visionaria, crítica y sobre todo dueña de una profunda conciencia social que la hizo vivir cada día comprometida con la situación de la niñez en Colombia y el mundo. Otros recuerdan, con una sonrisa en el rostro, cuando en la sede de Cinde Medellín colgaba un letrero en el que podía leerse: “Para trabajar en Cinde no hay que ser loco... pero ayuda”.



Marta era reconocida a nivel mundial y constantemente era invitada a foros y congresos liderados por las principales organizaciones humanitarias y educativas, sin embargo esto no cambió su sencillez y su modo de vida austera. Estuvo en los principales escenarios mundiales como el Foro Económico Mundial (World Economic Forum, WEF) y entre los notables premios y reconocimientos que se le otorgaron en vida se destacan el que le hizo la Fundación Schwab como Emprendedora Social de América Latina, así como el reconocimiento como Senior Fellow, que recibió por parte de la Fundación Ashoka, gracias a su trabajo pionero en favor de la primera infancia, labor que desarrolló desde 1977 con la creación del Cinde. Glen Nimnicht también obtuvo notables galardones por su trabajo en Cinde, como el Hannah Neil Kellog's World of Children Award en 2002, un premio que puede compararse con ganarse el Nobel en temas de educación y desarrollo de la niñez.

“Marta y Glen tenían claro que la educación era vital para el cambio y el desarrollo, pero sabían que la educación como estaba concebida en esa época no servía. Había que hacer grandes rupturas, por eso después del exitoso y revolucionario proyecto de Juega y Aprender a Pensar y Promesa, realizado con niños y jóvenes de lugares vulnerables de Colombia, decidieron abrir la Maestría en Educación y Desarrollo Social por la necesidad que tenía el país de formar personas de alto nivel que hicieran un buen trabajo en las comunidades más necesitadas”, recordó Patricia Reyes, quien curso la Maestría dirigida por Marta en los años 80 y desde entonces es integrante del Cinde.

“Marta creía que movilizar a los maestros y maestras en Colombia a través de una reflexión crítica les permitiría hacer una problematización de la realidad, que a su vez se convertiría en una oportunidad para generar procesos de transformación”, agregó Ligia López, quien también conoció a Marta y a Glen

hace 30 años, cuando ingresó a cursar esta Maestría inspirada en una teoría novedosa y una praxis social comprometida.

Y es que Marta y su compañero de vida y proyectos Glen, tomaban siempre de la teoría aquello que les servía para hacer algo práctico. Les hacía un ruido extraño la teoría que se almacenaba en anaqueles de erudición sin ningún contacto con la realidad social. Ellos reconocían la producción teórica pero siempre como un insumo, como un potente material para producir algo práctico.

No en vano otro de los oficios de Glen era la carpintería, una labor con la cual podía producir elementos útiles. Él elaboraba los muebles de la casa pero también, en una labor casi alquímica, transformaba pequeños trozos de madera, cortados y pintados, en bloques y juguetes que después eran utilizados en el Programa Juega y Aprende a Pensar, con el cual los niños y niñas de lugares caracterizados por la precariedad y el abandono, podían aprender estrategias pedagógicas de desarrollo cognitivo a través de ejercicios lúdicos, y así tener una oportunidad de educación y desarrollo personal. A su vez Marta Arango siempre creyó que el cuidado y la educación son la base del desarrollo social, humano y económico, además de ser una poderosa estrategia para reducir la pobreza, la marginación y la violencia en un país que parecía condenado a cien años de soledad y guerra.

Sin duda Marta es de esas personas que se conocen por las huellas que han dejado en la vida de los otros. Así la recuerda Julián Andrés Loaiza, Coordinador Nacional del Programa “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz”: “El gran legado de los fundadores del Cinde es que sus enseñanzas siguen vigentes, creo que eso es lo que la caracterizó tanto a ella como a su esposo Glen; son personas que seguirán vivas en sus obras”.

Por esto, y muchas otras historias que quedan por contar, al llegar la noticia de la muerte de Marta Arango, el viernes 25 de noviembre de 2016, toda la comunidad de personas que la conocieron y que transformaron su vida con sus enseñanzas y ejemplo, se

movilizaron en un sentido homenaje para honrar su vida. Marta ha muerto pero no nos ha abandonado, porque sigue viva en sus obras, en los proyectos que sigue inspirando y motivando desde el Cinde, un lugar que ha encarnado sus ideas diseminándolas no solo en Colombia, sino en distintos lugares del mundo donde su legado a través de proyectos investigativos y de educación transforma la calidad de vida de los niños, niñas, jóvenes y sus familias.

Las Palabras no son suficientes*



Marta... las palabras no son suficientes para hablar de ti.

Marta la precursora, la visionaria, la guerrera, la maestra, la formadora. Marta la amiga.

Llego con Glen dejándolo todo para desarrollar un sueño, luchar por los niños, las niñas, las familias y las comunidades en el país y en el mundo. Empezó esta aventura con tres personas, lucho contra la corriente, era un sueño diferente una institución atípica. Inicio el proyecto Promesa y en tres años ya habían ganado el reconocimiento en el país e internacionalmente, lo que hizo necesario desarrollar la formación para responder a la demanda de asesoría y capacitación, para así ampliar el sueño permitiendo a otros generar sus propios programas por la niñez, la juventud y la educación; también este sueño era atípico, rompía barreras, en ese momento un enfoque desconocido en el país, una formación centrada en los proyectos, en el quehacer profesional de

cada uno, de tal manera que la formación tuviese inmediato impacto en el contexto, desatando todo un proceso de impacto social.

Así Marta y Glen fueron dejando huella en las tendencias de la atención a la niñez, en la relevancia de la participación de la familia, en el trabajo en el contexto comunitario, en la formación de profesionales contextualizada, impactando en su práctica, incorporando la investigación; esto queda y quedará como una gran herencia que Marta y Glen nos dejan para seguir impulsando.

Sin embargo, las huellas que en este momento más recuerdo, son las huellas que Marta dejó en cada uno de nosotros. Marta y Glen supieron en el momento propicio sacar lo mejor de nosotros para unirnos a su proyecto, confiaron en nosotros y nos impulsaron, nos dieron vuelo. Así fue con las diferentes personas que con ellos tuvieron contacto, nos impulsaron a ser quienes somos, compartieron con nosotros sus sueños y nos permitieron crear los nuestros.

Marta gracias, quedas en nosotros.

* Carta de María Cristina García; Presidenta de Junta Directiva del Cinde. Profesional Asociada Intrak UK. Miembro de la Junta Directiva Child-watch. Profesora Asociada y Asesora de Investigaciones: Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

Ética Editorial y Declaración Editorial de Buenas Prácticas de la revista

Todas las partes involucradas en el proceso de publicación, esto es, el autor, los revisores (evaluadores, árbitros) y el editor del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, entidad responsable encargada de la publicación de los contenidos, es necesario que se encuentren bajo el mismo “paraguas” de comportamiento ético. Nuestra declaración de ética editorial se basa en la Guía COPE’s de Buenas Prácticas para Editores de Publicaciones.

Decisiones de publicación

El editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud es el responsable de decidir qué artículos enviados a la revista deben ser publicados. El editor debe guiarse por las políticas del comité editorial y comité científico de la revista y deberá tener presente los distintos aspectos legales vigentes en materia de difamación, derechos de autor o plagio.

Juego limpio

El editor de la revista podrá evaluar manuscritos en cualquier momento atendiendo únicamente a su contenido intelectual sin tener en cuenta raza, género, orientación sexual, creencias religiosas, origen étnico, nacionalidad o filosofía política de los autores.

Confidencialidad

El editor y todo el personal editorial no deben revelar ningún tipo de información acerca de cualquier manuscrito que haya sido enviado a la revista para ser revisado. Los únicos con los que podrá intercambiar información será con el propio autor, revisores, asesores editoriales y miembros del comité editorial y del comité científico siempre y cuando proceda.

Divulgación y conflictos de interés

El material inédito enviado a la revista por el autor a través de manuscrito, no deberá ser utilizado en las investigaciones del editor sin el expreso consentimiento del autor del mismo.

Deberes de los Revisores Contribución a las decisiones editoriales

El revisor asistirá al editor de la revista a la hora de llevar a cabo cualquier decisión editorial y a través de las comunicaciones editoriales con el autor podrá asistir al autor a la hora de mejorar el contenido de su artículo.

Premura

Cualquier árbitro que se sienta no cualificado para revisar cualquier artículo o que sea consciente que le será imposible cumplir con la premura exigida para emitir su juicio, justificará su excusa del proceso de revisión notificándoselo al editor con la mayor brevedad posible.

Comité Editorial

Confidencialidad

Cualquier manuscrito recibido para ser revisado será tratado con exquisita confidencialidad. No deben ser mostrados, ni su contenido será revelado a nadie que no haya sido autorizado por el editor.

Estándares de objetividad

Las revisiones serán llevadas a cabo de manera objetiva. Las críticas personales vertidas hacia el autor son inapropiadas. Los árbitros deben expresar sus puntos de vista con argumentos que apoyen sus valoraciones.

Reconocimiento de las fuentes

Los revisores deberán conocer trabajos relevantes publicados que no hayan sido citados por los autores. Cualquier declaración de una observación, derivación o argumento que hubieran sido utilizados previamente deben ir expresados con su cita correspondiente. Un revisor debe también avisar al editor de la revista si tiene constancia de que se pudiera producir cualquier similitud o solape entre un manuscrito en proceso de revisión y otros trabajos ya publicados anteriormente.

Divulgación y conflictos de interés

El revisor deberá mantener de manera confidencial cualquier información privilegiada o idea obtenida a través de un manuscrito en proceso de arbitraje, no pudiendo hacer uso en ningún caso de esa información en beneficio personal. Los revisores no deben considerar arbitrar manuscritos que pudieran entrar en conflicto de interés con su propio trabajo o procesos de competición, colaboración con otros autores con los que tuviera conexión, empresas o instituciones.

Deberes de los autores Estándares

Los autores de trabajos originales de investigación deben presentar una descripción precisa del trabajo realizado, así como una exposición objetiva de su significado. Los datos subyacentes deben estar representados con precisión en el trabajo. Un documento debe tener suficientes detalles y referencias y citas para permitir que otros puedan replicar el trabajo. Afirmaciones fraudulentas o deliberadamente inexactas constituyen un comportamiento no ético e inaceptable.

Acceso a información y retención

Se pide a los autores que proporcionen información en conexión con el artículo en revisión, cuya información debería ser accesible públicamente si es posible, y debería en cualquier caso estar preparado para mantener dicha información un período de tiempo razonable tras su publicación.

Originalidad y plagio

Los autores deben asegurarse de que han escrito un trabajo completamente original, y si han utilizado trabajos de otros, éstos deben ser pertinentemente citados.

Publicación múltiple, redundante o concurrente

Un autor no debe en general publicar en más de una revista o publicación manuscritos que describen esencialmente el mismo experimento. La presentación del mismo manuscrito en más de una revista constituye un comportamiento no ético y es inaceptable desde un punto de vista editorial.

Comité Editorial

Reconocimiento de las fuentes

El merecido reconocimiento del trabajo de otros debe ser siempre considerado. Los autores deben citar las publicaciones que han tenido influencia en la elaboración de su propio trabajo.

Autoría

La autoría debe ser limitada a aquellos que han llevado a cabo una contribución significativa en la concepción, diseño, ejecución o interpretación del desarrollo del trabajo presentado. Todos aquellos que realizaron contribuciones significativas deben listarse como coautores.

Cuando existan otros que hubieran participado en ciertos aspectos puntuales del proyecto, estos deben ser reconocidos por listados como colaboradores. El correspondiente autor debe asegurarse de que todos los coautores y colaboradores han sido pertinentemente incluidos y listados en el proyecto presentado, además de que todos han aprobado la versión final del mismo y están de acuerdo en presentarla para su publicación.

Divulgación y conflictos de interés

Todos los autores deben dar a conocer en su manuscrito cualquier conflicto de intereses que pudiera ser significativo en la interpretación de su manuscrito. Todas las fuentes de soporte financiero del proyecto deben ser dadas a conocer.

Errores en trabajos publicados

Cuando un autor descubra un error significativo o una imprecisión en la publicación de su propio trabajo, tendrá la obligación de notificarse con la mayor premura posible al editor de la revista y ayudará a corregirla o llegado el caso a retirar su publicación.

El Comité Editorial

Editorial Ethics and Editorial Statement of the Publication's Good Practices

All the parties involved in the publishing process, that is, the author, the proof readers (evaluators and arbiters) and the editor of the Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (The Center for Advanced Studies on Childhood and Youth) of the Cinde and the University of Manizales, the organization responsible for publishing the contents, must be under the same “umbrella” of ethical behavior. Our editorial ethics statement is based on the COPE's Guide of Good Practices for Publications Editors.

Decisions of the publication

The editor of the Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (The Latin American Magazine of Social Sciences, Childhood and Youth) is the person responsible for deciding which among the articles sent to the magazine should be published. The editor must abide by the policies of the editorial committee and the scientific committee and he/she must keep in mind the different legal aspects in force in terms of defamation, copy rights or plagiarism.

Fair play

The magazine's editor will evaluate manuscripts at any time solely on the basis of their intellectual content, irrespective of the author's race, gender, sexual orientation, religious beliefs, ethnic origin, nationality or political philosophy.

Confidentiality

The editor and the editorial staff must not reveal any information about any manuscript that has been submitted to the magazine for revision. The authors, proofreaders, editorial advisors and members of the editorial and scientific committees are the only people with whom they will be allowed to exchange information and then only when appropriate.

Diffusion and conflicts of interest

The unpublished material sent by the author to the magazine by means of a manuscript, must not be used in the editor's research without the express consent of the author thereof.

The Proofreaders' Duties

Contribution to the editorial decisions

The proofreader will assist the magazine's editor when the time comes to make any editorial decisions and via the editorial communications with the author he/she will be able to help the author to improve the content of the article.

Deadline

Any arbiter who feels unqualified to revise any article or who is aware that it will be impossible for him/her to meet the deadline demanded to issue his/her judgment, shall justify his/her excuse from the reviewing process by notifying the editor as soon as possible.

Editorial Committee

Confidentiality

Any manuscripts received for revision shall be treated with the utmost confidentiality. They must not be shown, nor must their contents be disclosed to anyone who has not been authorized by the editor.

Objectivity standards

The revisions must be carried out objectively. Personal criticism of an author is considered inappropriate. The arbiters must express their points of view with arguments that support their appraisals.

Acknowledgement of the sources

The proofreaders shall know the relevant published papers that have not been quoted by the authors. Any statement of a remark, derivation or argument that might have been used previously must be expressed with the corresponding quotation. A proofreader must also notify the magazine's editor if he/she has evidence that there might be any similarities, or overlapping between a manuscript in the process of revision and other papers published previously.

Diffusion and conflicts of interest

The proofreader shall treat as confidential any privileged information or idea obtained from a manuscript in the process of arbitrage, and under no circumstances can this information be used for personal gain. The proofreaders must decline revising manuscripts that might come into conflict of interests with his/her own work or competition processes, collaboration with other authors, companies or institutions with whom he/she might be involved.

The authors' duties

Standards

The authors of original research works must submit a precise description of the work done, as well as an objective presentation of its significance. The underlying data must be represented accurately in the paper. A document must contain enough details and references and quotations to allow others to replicate the work. Misrepresentations or deliberately inaccurate statements are considered unethical, unacceptable behavior.

Access to information and withholding

The authors are asked to provide information in connection with the article subject to revision, whose information should be accessible publicly if possible, and at any rate they should be ready to keep said information available for a reasonable period of time after its publication.

Originality and plagiarism

The authors must make sure that they have written a completely original paper, and in the event that they have used the work of others, the latter must be appropriately quoted.

Multiple, redundant or concurrent publication

An author in general must not publish manuscripts describing essentially the same experiment in more than one magazine or publication. Presentation of the same manuscript in more than one magazine is considered unethical behavior and it is unacceptable from the editorial point of view.

Editorial Committee

Acknowledgement of the sources

A well-deserved acknowledgement of the work of others must always be considered. The authors must quote the publications that have had an influence on the preparation of their own works.

Authorship

Authorship must be reserved for those who have made a significant contribution in the conception, design, execution or interpretation of the development of the paper presented. All those who made significant contributions must be listed as coauthors.

When there are others who participated in certain specific aspects of the project, they must be acknowledged as collaborators. The corresponding author must make sure that all the coauthors and collaborators have been properly included and listed in the project presented and that they have all approved of the final version thereof and have agreed to submit it for its publication.

Diffusion and conflicts of interest

All the authors must disclose in their manuscripts any conflicts of interest that may have significance in the interpretation thereof. All the sources of financial support must be disclosed.

Errors in published articles

When an author discovers a significant error or an inaccuracy in the publication of his/her own work, it will be his/her duty to notify the magazine's editor as soon as possible and he/she will help correct it or if it comes to it, withdraw the publication.

Editorial Committee

Ética Editorial e Declaração Editorial de Boas Práticas da revista

Todas as partes envolvidas no processo de publicação, isso é, o autor, os revisores (avaliadores, pareceristas) e o editor do Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude do Cinde e a Universidade de Manizales, entidade responsável pela publicação dos conteúdos, devem encontrar-se sob o mesmo conceito de comportamento ético. Nossa declaração de ética editorial baseia-se no Guia COPE's de Boas Práticas para Editores de Publicações.

Decisões de publicação

O editor da Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude é responsável por decidir quais artigos enviados à revista devem ser publicados. O editor deve guiar-se pelas políticas do comitê editorial e do comitê científico da revista e deverá ter presente os diferentes aspectos legais vigentes em matéria de difamação, direitos de autor ou plágio.

Jogo limpo

O editor da revista poderá avaliar os manuscritos em qualquer momento atendendo unicamente a seu conteúdo intelectual sem tomar em consideração raça, gênero, orientação sexual, crenças religiosas, origem étnica, nacionalidade ou filosofia política dos autores.

Confidencialidade

O editor e todo o corpo editorial não devem revelar nenhum tipo de informação a respeito de qualquer manuscrito que tenha sido enviado à revista para ser revisado. Os únicos com os quais poderá trocar informações serão com o próprio autor, os revisores, os assessores editoriais e os membros do comitê editorial e do comitê científico sempre e quando necessário.

Divulgação e conflitos de interesse

O material inédito enviado à revista pelo autor por meio de manuscrito não deverá ser utilizado nas investigações do editor sem o expresso consentimento do autor deste.

Deveres dos Revisores. Contribuição a decisões editoriais

O revisor dará assistência ao editor da revista na hora de levar a cabo qualquer decisão editorial e por meio das comunicações editoriais com o autor e poderá assistir ao autor no momento de aperfeiçoar o conteúdo do artigo.

Tempo

Qualquer parecerista que se sinta não qualificado para revisar qualquer artigo ou que esteja consciente que lhe será impossível cumprir com o tempo exigido para emitir sua avaliação deverá justificar seu motivo do processo de revisão, notificando ao editor o mais breve possível.

Confidencialidade

Qualquer manuscrito recebido para ser revisado será tratado com especial confidencialidade. Não devem ser mostrados, nem seu conteúdo será revelado a ninguém que não tenha sido autorizado pelo editor.

Padrões de objetividade

As revisões serão conduzidas de maneira objetiva. As críticas pessoais direcionadas ao autor são inapropriadas. Os pareceristas devem expressar seus pontos de vista com argumentos que apoiem suas avaliações.

Reconhecimento das fontes

Os revisores deverão conhecer trabalhos relevantes publicados que não tenham sido citados pelos autores. Qualquer declaração de uma observação, derivação ou argumento que tenha sido utilizado previamente deve ser manifestado com sua citação correspondente. Um revisor deve também avisar ao editor da revista se há comprovação de que poderia produzir qualquer similaridade ou sobreposição entre um manuscrito em processo de revisão e outros trabalhos já publicados anteriormente.

Divulgação e conflitos de interesse

O revisor deverá manter confidencial qualquer informação privilegiada ou ideia obtida através de um manuscrito em processo de avaliação, não podendo haver uso em nenhum caso dessa informação em benefício pessoal. Os revisores não devem considerar analisar manuscritos que poderiam entrar em conflito de interesse com seu próprio trabalho ou processos de competição, colaboração com outros autores com os quais teve conexão, empresas ou instituições.

Deveres dos autores

Padrões

Os autores de trabalhos originais de investigação devem apresentar uma descrição precisa do trabalho realizado, assim como uma exposição objetiva de seu significado. Os dados subjacentes devem estar representados com precisão no trabalho. Um documento deve ter detalhes, referências e citações suficientes para permitir que outros possam replicar o trabalho. Afirmações fraudulentas ou deliberadamente inexatas constituem um comportamento antiético e inaceitável.

Acesso à informação e retenção

Pede-se aos autores que proporcionem informação em conexão com o artigo em revisão, cujos dados deveriam ser acessíveis publicamente, se possível, e deve em qualquer caso estar pronto para manter tal informação um período de tempo razoável após sua publicação.

Originalidade e plágio

Os autores devem assegurar-se de que escreveram um trabalho completamente original e se utilizaram trabalho de outros, esses devem ser pertinentemente citados.

Publicação múltipla, redundante ou concorrente

Um autor não deve, em geral, publicar em mais de uma revista ou publicação manuscritos que descrevem essencialmente o mesmo experimento. A apresentação desse mesmo manuscrito em mais de uma revista constitui um comportamento antiético e é inaceitável segundo o ponto de vista editorial.

Reconhecimento das fontes

O merecido reconhecimento do trabalho de outros deve ser sempre considerado. Os autores devem citar as publicações que tiveram influência na elaboração de seu próprio trabalho.

Autoria

A autoria deve ser limitada a aqueles que tenham realizado uma contribuição significativa na concepção, desenho, execução ou interpretação do desenvolvimento do trabalho apresentado. Todos aqueles que realizaram contribuições significativas devem estar listados como coautores.

Quando existem outros que tenham participado em certos aspectos pontuais do projeto, esses devem ser reconhecidos e listados como colaboradores. O autor correspondente deve assegurar-se de que todos os coautores e colaboradores tenham sido pertinentemente incluídos e listados no projeto apresentado, além disso, que todos tenham aprovado a versão final e que estão de acordo em apresentá-la para sua publicação.

Divulgação e conflitos de interesse

Todos os autores devem divulgar em seus manuscritos qualquer conflito de interesse que possa ser significativo para sua interpretação. Todas as fontes de suporte financeiro do projeto devem ser publicadas.

Erros em trabalhos publicados

Quando um autor descobrir um erro significativo ou uma imprecisão na publicação de seu próprio projeto, terá a obrigação de notificar-se o mais rápido possível ao editor da revista e ajudará a corrigi-la ou, se for o caso, a retirar a sua publicação.

O Comitê Editorial

Revisión de similitudes de artículos con otros documentos en la web

Cuando los autores suben sus artículos al sistema editorial en línea de la revista (Open Journal System) para ser publicados en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, declaran que estos son inéditos en su totalidad o en parte y que no han sido presentados para su publicación en otro sitio. Para verificar este punto, la revista utiliza el programa antiplagio Turnitin, que hace una búsqueda en la red y determina qué porcentaje de similitudes tiene el artículo con otros textos (si hay similitudes) y en qué direcciones aparecen; esta búsqueda es respaldada también por los programas antiplagio Cross Check y Viper.

Checking similarities of articles to other online documents.

When authors upload their articles to the magazine's online editorial system (Open Journal System) to be published in the Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth, they declare that these are completely or partly unpublished and that they haven't been present presented for publication to other sites. In order to verify this, the magazine uses the anti-plagiarism program Turnitin that searches through the internet and determines the percentage of similarity the article has to other texts (if there are similarities) and the addresses of the sites it appears on. This search is also supported by two other anti-plagiarism programs Cross Check and Viper.

Revisão de semelhanças de artigos com outros documentos na web

Quando os autores postam seus artigos no sistema editorial em linha da revista (Open Journal System) para serem publicados na Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude declaram que esses são inéditos em sua totalidade ou em parte e que não foram apresentados para publicação em outro local. Para verificar esse ponto, a revista utiliza o programa anti-plágio Turnitin, que realiza uma busca em rede e determina qual porcentagem de semelhanças tem o artigo com outros textos (se há semelhança) e em quais lugares aparecem; essa busca é respaldada também pelos programas anti-plágio Cross Check y Viper.

Horizonte y compromiso editorial de la revista

Aportar con la difusión a la construcción de conocimiento en niñez y juventud: Hacia la consolidación de un campo transdisciplinario, contextual y comprometido ética y políticamente con el cambio social.

La construcción de conocimiento en los campos de la niñez y la juventud se enfrenta a grandes desafíos: ¿Desde qué marcos teóricos, epistemológicos y metodológicos podemos pensar hoy infancias y juventudes que expresan una pluralidad inagotable de formas de ser y existir? ¿Qué procedimientos académicos o extraacadémicos favorecen la comprensión de mundos infantiles y juveniles en los que cohabitan estructuras residuales de participación, educación y socialización, con prácticas emergentes de acción política, de interacción, de relación con las tecnologías, de nuevos hábitos de consumo, de maneras creativas de subjetivación y comunicación? ¿Cómo abordar las condiciones de vida de niños, niñas y jóvenes que en contextos como los de América Latina están cobijadas por diversos procesos de exclusión social, de precariedad económica y vital, de desigualdades, injusticias, opresiones y violencias con profundas raíces históricas y considerables niveles de naturalización? ¿Cómo transcender la sola producción teórica y la necesaria comprensión de las realidades para construir nuevos mundos y posibilidades de vida digna no *para* los niños, niñas y jóvenes sino de la mano *con* ellos y ellas, desde sus perspectivas, sentidos, voces y formas de expresión?

Se requiere avanzar, como se ha venido haciendo, hacia abordajes críticos y transdisciplinarios que permitan aprehender e intervenir en las complejidades del mundo social y en las realidades concretas de la niñez y la juventud. Desde luego, bien sabemos que la misma constitución de la infancia y la juventud como “objetos de conocimiento” se ha desarrollado a través de contribuciones significativas realizadas desde distintas disciplinas y nodos de reflexión. La noción de infancia, por ejemplo, como explicó Sandra Carli (2011), se ha configurado desde los más variados aportes del psicoanálisis, la sociología, el derecho, el trabajo social, los estudios literarios,

los estudios de la comunicación y la cultura, la antropología, la historia, entre otros. Además, se ha soportado en toda clase de imaginarios y representaciones que en ocasiones circulan de manera contradictoria: “menores de edad”, personas necesitadas de protección, objetos de intervención y cuidado, sujetos de derechos, por mencionar algunos de los lugares simbólicos en los que se ha pretendido situarles. Sin embargo, pese a que son muchos los enfoques, así como las temáticas y problemáticas, las tendencias en la investigación social y cultural relativa a las infancias apuntan hacia lugares cada vez menos homogenizadores, abstractos y disciplinares, y cada vez más plurales, contextuales y relacionales.

Las múltiples formas de ser niño o niña y las complejidades de las experiencias infantiles han conducido a formas de investigación más flexibles y abiertas, tanto en términos teóricos como metodológicos, que transitan por los intersticios de las disciplinas y se resisten a abordajes reduccionistas o centrados en la percepción de los niños y niñas como ciudadanos de segunda categoría o como sujetos sin agencia. Los despliegues en el campo de estudio de la niñez han venido cuestionando el pretendido carácter universal y ahistórico de la infancia, la reducción de los niños y niñas a depositarios de tradición o de las enseñanzas de los adultos, y las lecturas exclusivamente biologicistas o centradas en las vulnerabilidades y las carencias. En su lugar, desde enfoques situados o locales (sin decir con ello particularistas), se han pensado las infancias como construcciones socioculturales inmersas en estructuras materiales y entramados de significación que limitan las posibilidades de ciertos movimientos, determinan trayectorias vitales, sedimentan prácticas; pero al tiempo posibilitan otros movimientos, no agotan las agencias, ni se sitúan más allá de los avatares de la historia.

Lo propio ha acontecido en el campo de los estudios de juventud. Cabe recordar que la juventud, como concepto o categoría social, ha sido abordada desde distintas corrientes teóricas y ha sido asociada a diferentes características que se considera definen, según el enfoque, lo que significa *ser joven* en un momento histórico y en una sociedad determinada. En el desarrollo prolífico de los estudios de juventud han entrado en disputa distintos saberes que han intervenido el significado de “lo joven” desde apuestas y perspectivas variadas tanto de corte biológico, como pedagógico, antropológico, sociológico, crítico, político, entre otros. En este sentido, los sujetos considerados jóvenes han sido interpelados desde la academia, pero también desde otros ámbitos de la sociedad (instituciones, industrias culturales, medios de comunicación, etc.), por discursos que configuran imágenes e imaginarios múltiples y que obedecen a intencionalidades diversas. Así, se ha hablado de los jóvenes como sujetos inmersos en un periodo de transición, o en búsqueda de identidad, sujetos que representan el motor del cambio social, sujetos vulnerables y proclives al riesgo, o sujetos naturalmente peligrosos y desadaptados, por nombrar tan solo algunas de las nociones de joven identificadas en distintas investigaciones y estados del arte (Arango, Escobar & Quintero, 2008, Pérez-Islas, 2008, Muñoz, 2010, Gómez-Esteban, 2011).

Algunos de los discursos más destacados en términos de lo que han aportado para instituir una manera particular de pensar/construir la juventud, han sido los siguientes: 1) *El discurso psicobiológico o evolutivo* que desde una perspectiva etaria considera la juventud como una etapa en un desarrollo humano lineal, unívoco, continuo, progresivo y acumulativo, que se caracteriza por ciertos rasgos psicobiológicos y sociales predeterminados y asociados a la transición y a la incompletud. 2) *El discurso de las políticas sociales* que transita desde representaciones de los jóvenes como “el futuro de la sociedad”, actores estratégicos del desarrollo y sujetos de derechos, hasta visiones negativas que los asocian a individuos en situación de riesgo, de dependencia, de falta de autonomía e incluso a delinquentes

en potencia (Gómez-Esteban, 2011). 3) *El discurso pedagógico* que se refiere a la juventud como una etapa de la vida para formarse, para explorar, para dedicar un periodo de tiempo (de moratoria social) exclusivamente al estudio, postergando responsabilidades económicas y exigencias “vinculadas con un ingreso pleno a la madurez social: formar un hogar, trabajar, tener hijos” (Margulis & Urresti, 1998, p. 4). 4) *El discurso de las ciencias sociales* que agrupa diversas vertientes: culturalismo estadounidense, teoría de las generaciones, enfoque funcionalista, perspectiva de la complejidad y la constructividad, entre muchas otras. 5) *El discurso de los Estudios culturales* cuyo origen por lo general se asocia a la Escuela de Birmingham (sin reducirse a esta), y a las investigaciones relacionadas con las subculturas juveniles como formas de resistencia simbólica de los grupos dominados frente a los dominantes (Pérez-Islas, 2008).

Ante este panorama y teniendo en cuenta la advertencia hecha por Reguillo (2003) acerca de no caer en el error de pensar la juventud como un continuo temporal, homogéneo, ahistórico o esencial; la investigación social y cultural en el campo de las juventudes también ha transitado hacia lugares que problematizan las concepciones más tradicionales y apuestan por discursos constructivistas, críticos o complejos en los que la condición juvenil no es una “simple etapa en una secuencia lineal biológico-biográfica, sino una construcción sociocultural históricamente definida” (Rossi, 2006, p. 13). Como señala Valenzuela (2005) “la juventud es un concepto vacío fuera de su contenido histórico y sociocultural” (p. 19), razón por la cual, esta varía según el momento histórico, según ciertos marcadores de identidad (clase social, lugar de procedencia, etnia, género, orientación sexual, etc.), según su relación con lo que se define como “no juvenil” e incluso, según elementos como la esperanza de vida, que está mediada por los contextos socioeconómicos. En este sentido, aquellos sujetos de carne y hueso y sus identidades juveniles, tienen que ver mucho más con construcciones sociohistóricas, polisémicas, relacionales, cambiantes y transitorias, que con

totalidades esenciales, cristalizadas o definidas por factores exclusivamente físico-biológicos.

Con esta base, se puede afirmar que la producción de conocimiento en los campos de la niñez y la juventud se ha enfrentado por lo menos a tres grandes desplazamientos que es importante evidenciar y potenciar. En primer lugar, se ha transitado *de una producción centrada en las disciplinas a perspectivas inter y transdisciplinarias*. En efecto, dadas las complejidades y pluralidad de las experiencias de niñez y juventud, la producción de conocimiento ha abogado cada vez más por lecturas que se apoyan en amplios campos teóricos y plurales estrategias metodológicas, en lugar de restringirse a una única disciplina o privilegiar el paradigma de la monocultura y la fragmentación. Lo anterior no significa que se esté desestimando el conocimiento derivado de campos disciplinares como la psicología, la sociología, la antropología o la historia, ni que se considere la transdisciplinariedad como necesariamente más abarcadora, completa o “superior”.

Por el contrario, se trata de una forma distinta de abordar las preguntas y problemáticas relacionadas con las experiencias de vida infantiles y juveniles que responde al llamado ya clásico pero aún pendiente de “abrir las ciencias sociales” (Comisión Gulbenkian, 1996). La configuración histórica de áreas de la vida social (economía, sociedad, cultura, política) y de dimensiones temporales (pasado/presente), junto con la división del trabajo dentro de las ciencias sociales que atribuye una disciplina (economía, sociología, antropología, ciencia política, historia) a cada una de dichas esferas pensada como ontológicamente distinta a las demás, entra en tensión cuando nos enfrentamos a temáticas relacionadas con la niñez y la juventud, que reclaman lecturas en las que “cruzar fronteras” y trascender el sentido de seguridad que otorgan las disciplinas resulta ser fundamental. Más allá de los “monopolios de sabiduría” o de las zonas separadas y “reservadas a las personas con determinado título universitario” (Comisión Gulbenkian, 1996), están las prácticas, los sentidos, las desigualdades, las sujeciones y las agencias de niños, niñas y jóvenes que nos

invitan a promover miradas que no segmenten la realidad para estudiarla y que no asuman de entrada que hay un enfoque privilegiado para su comprensión (psicológico, económico, sociohistórico, cultural, etc.)

Cabe precisar que la transdisciplinariedad como rasgo de los campos de conocimiento en niñez y juventud no es un punto de partida basado en la sumatoria de disciplinas o en la negación de las mismas. Se trata de una tendencia y de un posible horizonte en el trabajo con niños, niñas y jóvenes en el que los diálogos y las interacciones entre variadas tradiciones teóricas tanto disciplinares como transdisciplinarias (estudios de comunicación, estudios culturales, estudios de género, entre otras), sin duda son fecundos. La organización del conocimiento alrededor de ciertos objetos de estudio o saberes especializados se subvierte cuando nos sumergimos en las formas de vida infantiles y juveniles y vemos que lo artístico, lo educativo, lo comunicativo, lo cultural, lo político, lo económico e histórico se superponen en corporalidades y subjetividades que escapan a los reduccionismos explicativos y nos llevan a articular creativamente teorías, metodologías y técnicas que se mueven por distintos campos de saber y hacer.

El segundo desplazamiento de los campos de conocimiento en niñez y juventud es el que se mueve de enfoques universalistas y homogenizadores a *enfoques situados y contextuales*. En efecto, otra de las tendencias en tales campos es la que avanza hacia perspectivas en donde adquieren mayor centralidad las mediaciones de la historia, los entramados relacionales constitutivos de determinadas problemáticas y las especificidades de los contextos. No es lo mismo ser niño, niña o joven en el norte o en el sur global, en contextos marginados o precarios que en aquellos con altos niveles de consumo y capacidad adquisitiva, en zonas rurales y urbanas, en entornos representados como indígenas, afrodescendientes o mestizos. De acuerdo al momento histórico y a los contextos concretos se llenan de contenidos diversos y a veces contradictorios las nociones de niño, niña y joven, de manera que éstas pueden significar, al mismo tiempo, cambio,

reconocimientos, desesperanzas, precariedad, violencias, creatividad, sometimientos, sueños, resistencias, estética, política, transgresión, exploración, indignación, insatisfacción, entre muchos otros.

En este sentido, la configuración de la niñez y la juventud como objetos de conocimiento ha implicado la producción de algunos sujetos categorizados como niños, niñas y jóvenes mediante dispositivos de clasificación biológica, psicológica, demográfica y política. Se trata de un doble proceso en el que se construye discursivamente la niñez y la juventud, y social e históricamente a los sujetos a los que se refieren los discursos y las categorías de pensamiento (Castellanos, 2011). Sin duda, si bien la producción de conocimiento en los campos de la niñez y la juventud ha aportado no solo a comprender sino a producir a los sujetos nombrados como niños, niñas y jóvenes, su creciente carácter situado y contextual ha permitido superar las nociones genéricas y universales de “niño o joven”, para incorporar las dimensiones de disputa y negociación que en contextos sociohistóricos determinados se juegan entre aquellos imaginarios dominantes que han definido en un momento dado a los grupos y sujetos “en condición infantil o juvenil”, y las propias representaciones y vivencias de los agentes mediadas por procesos de autorreconocimiento e identificación desiguales y diferenciales.

En este marco es importante enfatizar que la niñez y la juventud no están asociadas solamente a la edad o a características dadas y esenciales, motivo por el cual es importante pensarlas desde una perspectiva relacional, que incorpore la identificación contextual de los procesos en los cuales se inscriben. La condición infantil o juvenil es histórica, situada y diversa, y está dotada de representaciones, actitudes, potencialidades, disposiciones, aspiraciones y sobre todo relaciones (de significación, de poder, de estructuración) en el marco de las cuales las características específicas y localizables espacio-temporalmente de los niños, niñas y jóvenes, adquieren sentido. Como afirma Castellanos (2011) al referirse a la condición juvenil, esta puede pensarse como “el entrecruzamiento entre direccionamientos y

posiciones, que a modo de vectores de fuerza orientan y localizan al sujeto en un universo de oposiciones que ordenan el mundo social y los submundos, a modo de subcampos, en los que el sujeto actúa, es y deriva sus *cualidades sociales*” (p. 175).

Se es niño, niña o joven respecto a alguien y en determinadas circunstancias y contextos, de manera que, por ejemplo, en la familia “se es joven -en cualquier sector social con o sin moratoria social- por ocupar ese lugar en la interacción intra-institucional, caracterizada por la coexistencia con las otras generaciones” (Margulis & Urresti, 1998, p. 8). Igualmente, no se pueden definir los rasgos de la niñez y la juventud sin considerar su relación con las representaciones que definen “lo que no es infantil o juvenil”, o en otras palabras, sin analizar al mismo tiempo su relación con otras condiciones¹ como la de adulto, u otros productores de diversidad social y cultural como el género, la etnicidad o la clase social.

Por último, el tercer desplazamiento de los campos de conocimiento en niñez y juventud que queremos promover además de aquellos basados en su carácter transdisciplinario y contextual, tiene que ver con el paso de una investigación despolitizada a una *comprometida ética y políticamente con el cambio social*. La investigación en los campos de la niñez y la juventud no puede quedarse en la constatación de problemáticas y eventos. Tampoco en la explicación de realidades dadas y “objetivas”. Por el contrario, esta puede orientar la toma de decisiones o las acciones de intervención, acompañamiento o movilización a favor de mejores condiciones de vida para niños, niñas y jóvenes, así como también, generar propuestas y reflexiones que trasciendan la sola comprensión del mundo y promuevan la construcción de realidades distintas y sociedades menos excluyentes.

Lo anterior implica romper con la distinción entre trabajo teórico y práctica política así como imaginar otras formas de objetividad

¹ Con Reguillo (2010) se puede afirmar que *la condición* se refiere a posiciones, categorías, clases, situaciones, prácticas, autorizaciones, prescripciones y proscripciones que pueden ser asumidas como “naturales” al orden vigente y que tienden a naturalizarse como “propias” o inherentes a determinado grupo social.

que no se reduzcan a la neutralidad valorativa y a la separación tajante entre sujetos y objetos de conocimiento. Las infancias y juventudes mayoritarias siguen estando sujetas a la subordinación, a las violencias, a las desigualdades e injusticias, motivo por el cual la producción de conocimiento en niñez y juventud incorporando las voces, conocimientos y motivaciones de niños, niñas y jóvenes, mucho puede aportar para propiciar cambios y cuestionamientos de los espacios educativos, mediáticos, institucionales y no institucionales que continúan reproduciendo los privilegios de unos y la invisibilidad y sometimiento de otros. El campo de estudios, prácticas y conocimientos en niñez y juventud no es un fin en sí mismo sino un medio para intervenir y democratizar las realidades de niños, niñas y jóvenes inmersos en complejos dispositivos de opresión.

Referencias

- Arango, A. M., Escobar, M. R. & Quintero, F. (2008). *Nos miran pero ¿Ven más allá?: La construcción del sujeto joven desde las investigaciones de juventud. Para cartografiar la diversidad de los jóvenes*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En I. Cosse, V. Llovett, C. Villalba & Ma. Zapiola (eds.) *Infancias: Políticas y Saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Teseo.
- Castellanos, J. M. (2011). La condición juvenil: opciones metodológicas para la construcción de un objeto de conocimiento. En G. Muñoz (ed.) *Jóvenes, culturas y poderes*, (pp. 161-188). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales, Cinde.
- Comisión Gulbenkian (1996) *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Gómez-Esteban, J. H. (2011). Discursos sobre la juventud o las tribulaciones para ser lo que uno es. En J. C. Amador, R. García-Duarte & Q. M. Leonel-Loaiza (eds.) *Jóvenes y derechos en la acción colectiva: voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá*, (pp.101-131). Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Personería de Bogotá, D. C.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición juvenil. En H. Cubides, M. C. Laverde-Toscano & C. E. Valderrama (eds.) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, (pp. 3-21). Bogotá, D. C.: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.
- Muñoz, G. (2010). *Youth studies in Latin America: changes, exchanges, challenges. Youth studies in Colombia*. Manizales: Universidad de Manizales-Cinde.
- Pérez-Islas, J. A. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En J. A. Pérez-Islas, M. Valdez & M. H. Suárez (coords.) *Teorías sobre la juventud; las miradas de los clásicos*, (pp. 9-33). México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reguillo, R. (2003). Jóvenes y estudios culturales. Notas para un balance reflexivo. En J. M. Valenzuela (coord.) *Los estudios culturales en México*, (pp. 354-379). México, D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo: Biografías, incertidumbres y lugares. En R. Reguillo (coordinadora). *Los jóvenes en México*. México, D. F.: Conaculta, Fondo de Cultura Económica.
- Rossi, F. (2006). *Las juventudes en movimiento: informe sobre las formas de participación política de los jóvenes*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Valenzuela, J. M. (2005). El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura. *Anales de la Educación Común*, 1 (1-2), pp. 1-38.

Editorial position and commitment of the journal

Contribute to the diffusion of knowledge in the fields of childhood and youth studies: Towards the consolidation of field of study that is trans-disciplinary, contextual and ethically and politically committed to social change.

The construction of knowledge in the fields of childhood and youth studies faces significant challenges: from which theoretical, epistemological and methodological frameworks should we address childhood and youth today in order to adequately express the inexhaustible plurality of ways of being and existing? What academic or extra-academic procedures favor the comprehension of child and youth worlds in which residual structures of participation, education and socialization cohabit with emerging practices of political action, interactions, relationships with technologies, new consumer habits and creative ways of subjectivization and communication? How can we address the living conditions of children and young people that in contexts such as Latin America are affected by diverse processes of social exclusion, economic and vital precariousness, inequalities, injustice, oppression and violence that have deep historical roots and considerable levels of normalization? How can we transcend not just engaging in theoretical production but also concerning ourselves with the necessary comprehension of realities to build new worlds and possibilities of dignified life, not *for* children and young people but *with* them, based on their perspectives, meanings, voices and forms of expression?

There is a need to advance, as has been occurring, towards critical and trans-disciplinary approaches that allow us to understand and intervene in the complexities of the social world and the concrete realities of childhood and youth. Certainly, we know that the constitution of childhood and youth as “objects of knowledge” has been developed through significant contributions made by distinct disciplines and nodes of reflection. The notion of childhood, as Sandra Carli (2011) explained, has been configured through varied contributions from the fields of psychoanalysis, sociology, law, social work, literary studies, cultural and communications studies,

anthropology, history and others. In addition, childhood and youth studies also include a whole range of imaginaries and representations that on occasion circulate in a contradictory manner, including “minors”, persons in need of protection, objects of intervention and care, subjects of rights, just to mention some of the symbolic places in which children and youth have been positioned. However, despite the fact that there are many approaches, as well as varying themes and problems within this field, the trends in social and cultural research related to the study of childhood and youth are moving towards approaches that are less and less homogenized, abstract and closely tied to disciplines and are increasingly plural, contextual and relational.

The multiple forms of being a child and the complexities of children’s experiences have led to forms of research that are more flexible and open, both in theoretical as well as methodological terms, that transit along the meeting points of disciplines and resist reductionist approaches or perceptions of children as second category citizens and subjects without agency. Explorations by academics in the field of childhood studies have questioned the supposed universal and ahistoric character of childhood, the reduction of children to being depositories of traditions or filled by the teachings of adults. These explorations have also challenged the exclusively biological readings of childhood as well as those focused on vulnerabilities and what children lack. Instead of this approach, and based on situated or local approaches (without calling them specific), childhood has been thought of as a set of socio-cultural constructions that are immersed in material structures and interweaved meanings, which define the possibilities of certain movements, determine life trajectories and consolidate practices. At the same time this approach also provides room for other

movements to exist, doesn't exhaust agencies nor is it situated beyond historical experiences.

This has also occurred in the field of youth studies. It is important to remember that youth, as a concept or social category, has been addressed from different theoretical positions and has been associated with different characteristics that, depending on the approach, define what it means to *be young* in an historical moment and in a specific society. In the prolific development of youth studies, distinct forms of knowledge have disputed the meaning of "youth" through different proposals and perspectives that include pedagogical, anthropological, sociological, critical and political approaches, among others. In this sense, the subjects considered as young people have been questioned by academics, but also by other areas of society (institutions, cultural industries, communication outlets, etc.) through discourses that configure multiple images or imaginaries and are guided by diverse intentions. In this way, young people have been discussed as subjects that are immersed in a period of transition, or in search of their identity, subjects that represent the motor of social change, vulnerable subjects that are prone to risk and as subjects that are naturally dangerous and mal-adjusted, to use just some of the notions of young people that have been identified in different studies and literature reviews (Arango, Escobar & Quintero, 2008, Pérez-Islas, 2008, Muñoz, 2010, Gómez-Esteban, 2011).

Some of the most cited discourses, in terms of what has been contributed to a particular way of thinking or construction of the concept of youth, have included the following: 1) The *psychobiological* or *evolutionary discourse* that from an age-based perspective considers youth as a stage of linear, unambiguous, continuous, progressive and accumulative human development, which is characterized by certain pre-determined psychobiological and social risks and associated with the notions of transition and incompleteness. 2) The *social policy discourse* that oscillates between representations of young people as "the future of society", strategic actors of development and subjects of rights to negative visions that associate young people with being at-risk,

dependent, lacking autonomy and even as potential delinquents (Gómez-Esteban, 2011). 3) The *pedagogical discourse* that refers to youth as a stage of life for education and exploration, for dedicating a period of time (of social moratorium) exclusively to study, postponing economic responsibilities and demands that are "linked to full entry into social maturity: to form a home, to work, to have children" (Margulis & Urresti, 1998, p. 4). 4) The *social sciences discourse* that brings together a range of positions including culturalism from the United States, generations theory, a functionalist approach, the complexity and constructionist perspectives and many more. 5) The *cultural studies discourse*, which is generally considered to have originated in the Birmingham School (without being reduced to this) and is associated with research related to youth sub-cultures as forms of symbolic resistance by dominated groups against dominant groups (Pérez-Islas, 2008).

Considering this panorama, and taking into account the warning made by Reguillo (2003) to not make the mistake of thinking of youth as a temporal, homogenous, ahistoric or fundamental continuum, it is clear that social and cultural research in the field of youth studies has also shifted towards places that problematize the most traditional conceptualizations and use constructivist, critical or complex discourses in which the youth condition is not just a "simple stage in a biological-biographical sequential line, but a socio-cultural construction that is historically defined (Rossi, 2006, p. 13). As stated by Valenzuela (2005), "youth is an empty concept outside of its historical and sociocultural content" (p. 19), because it varies depending on the historic moment in which it occurs, certain markers of identity (social class, place of origin, ethnicity, gender, sexual orientation, etc.), its relationship with what is defined as "non-youth" and even depends on elements such as life expectancy, which is mediated by socio-economic contexts. In this sense, real life subjects of flesh and bone and their identities as young people are much more related to socio-historical, polysemic, relational, changing and transitory constructions than with fundamental

or crystallized concepts exclusively defined by physical-biological factors.

Based on this, it can be affirmed that the production of knowledge in the fields of childhood and youth have faced at least three large shifts that are important to evidence and strengthen. Firstly, these fields have undergone a transition *from production focused on disciplines to inter and trans-disciplinary perspectives*. Due to the complexities and plurality of childhood and youth experiences, the production of knowledge in these fields has increasingly advocated for readings that are supported by wide theoretical fields and plural methodological strategies, instead of being restricted to just one discipline or that privilege the paradigm of monoculture and fragmentation. This doesn't result in a dismissing of knowledge that is derived from disciplinary fields such as psychology, sociology, anthropology or history, nor does it consider that a trans-disciplinary approach is necessarily more complete, thorough or "superior".

On the contrary, this involves a different way of approaching questions and problems that are related to the experiences in the lives of children and young people that respond to the now classic but still pending call to "open up the social sciences" (Gulbenkian Commission, 1996). The historic configuration of areas of social life (economics, society, culture, politics) and temporal dimensions (past/present), together with the division of work within the social sciences that are attributed to one discipline (economics, sociology, anthropology, political sciences, history), and that each of these spheres are ontologically thought of as different to others, causes tension when we address topics related to childhood and youth. Subsequently it is fundamental that we engage in readings that "cross boundaries" and transcend the sense of security provided by the disciplines. Beyond the "monopolies of knowledge" or fields that are inaccessible for the rest of society and "reserved for people with a certain university degree" (Gulbenkian Commission, 1996) are the practices, meanings, inequalities, subjectivities and agencies of children and young people that invite us to

promote views that don't segment reality to study them, and that don't automatically assume that one approach or discipline (psychological, economic, socio-historical, cultural, etc.) is better than others to understand this field.

It is important to point out that the trans-disciplinary approach, as a feature of the knowledge constructed in the fields of childhood and youth studies, is not a starting point based on combining or ignoring disciplines. It is in fact a trend and a possible horizon for working with children and young people in which dialogue and interactions between varied theoretical traditions, both disciplinary as well as trans-disciplinary (communication studies, cultural studies, gender studies, among others), are undoubtedly fruitful. The organization of knowledge around specific objects of study or specialist knowledge is subverted when we submerge ourselves in the ways of life of children and young people. We see that the artistic, educational, communicative, cultural, political, economic and historical elements of their lives involve corporalities and subjectivities that escape explicative reductions and lead to creatively coordinated theories, methodologies and techniques that delve into different fields of knowledge and action.

The second shift in the fields of knowledge of childhood and youth is the move from universal and homogenizing approaches to *situated and contextual approaches*. Another of the trends in these fields is that childhood and youth studies are evolving towards perspectives that place a greater focus on the mediations of history, the social fabric of relations that form part of identified problems and the specificity of contexts. It is completely different to be a child or young person in the global north as it is in the global south, in marginalized and precarious contexts compared to high levels of consumerism and acquisition capacity, between rural and urban zones, and in environments represented as indigenous, afro-descendent or mixed race. The notions of child and young person are filled with diverse and sometimes contradictory content in accordance with the current time and place and the concrete contexts

in which children and young people live. At the same time these notions can also involve change, recognition, hopelessness, precariousness, violence, creativity, submission, dreams, resistance, aesthetics, politics, transgression, exploration, indignation, dissatisfaction and others.

In this sense, the configuration of childhood and youth as objects of knowledge has implied the production of subjects categorized as children and young people through mechanisms of classification that are biological, psychological, demographic and political. This involves a double process in which the concepts of childhood and youth are constructed through discourse, while these subjects are constructed both socially and historically in relation to existing discourses and categories of thought (Castellanos, 2011). Without doubt, while the production of knowledge in the fields of childhood and youth have contributed not just to understanding but also to producing the subjects named as children and young people, the increasingly situated and contextual nature of these fields has overcome the generic and universal notions of “child or young person” and now incorporates the dimensions that are in dispute or are being negotiated. In determined socio-historic contexts these notions move from the dominant imaginaries that have been defined in a certain moment and placed upon groups and subjects that are “in a child or youth condition” to the own representations and experiences of agents measured through processes of self-recognition and unequal and differential identification.

In this framework it is important to emphasize that children and young people are not just associated with their age or certain imposed and fundamental characteristics, which provides motivation to consider these subjects from a relational perspective that incorporates the contextual identification of processes through which their lives occur. The youth or child condition is historical, situated and diverse and is endowed with representations, attitudes, potential, dispositions, aspirations and above all relations (of meaning, of power, of structure) in the framework of which the specific and

locatable space-time characteristics of children and young people acquire meaning. As stated by Castellanos (2011) when referring to the youth condition, this can be thought of as “the crossing between directions and positions, that like force vectors guide and locate the subject in a universe of oppositions that provide order to the social world and its sub-worlds, in terms of sub-fields, and in which the subject acts, exists and derives their social *qualities*” (p. 175).

To be a child or young person in relation to others and in determined circumstances and contexts, for example in the family, means that “to be young – in any social sector with or without social moratorium – is to occupy this place in intra-institutional interaction, characterized by co-existence with other generations” (Margulis & Urresti, 1998, p. 8). In addition, the features of childhood and youth can’t be defined without considering their relation with the representations that define “what isn’t part of childhood or youth”, or in other words, without analyzing at the same time their relation with other conditions¹ such as being an adult or other producer of social and cultural diversity such as gender, ethnicity or social class.

Finally, the third trend in the fields of knowledge of childhood and youth that should be noted, in addition to those based on their trans-disciplinary and contextual character, involves a shift from de-politicized studies to an *ethical and political commitment to social change*. Research in the fields of childhood and youth studies can’t just be the identification and description of problems and events. It can’t just occupy itself with the explanation of given and “objective” realities. On the contrary, this research should guide decision-making processes, intervention actions, accompaniment and mobilization processes in favor of improved living conditions for children and young people, as well as to generate proposals and reflections that transcend the existing comprehension of the world and promote the construction of different realities and societies that are less exclusive.

1 Reguillo (2010) affirms that *the condition* refers to positions, categories, classes, situations, practices, authorizations, prescriptions and and proscriptions that can be assumed as “natural” within the existing order and that tend to naturalize themselves as “own” or inherent for a specific social group.

This implies overcoming the boundary between theoretical work and political practice as well as imagining other forms of objectivity that aren't reduced to evaluative neutrality or the categorical separation between subjects and objects of knowledge. The majority of children and young people continue to be subject to subordination, violence, inequality and injustice, which is why the production of knowledge among children and young people that incorporates the voices, knowledge and motivations of children and young people can contribute to achieving changes and question the educational, media, institutional and non-institutional spaces that continue to reproduce the privileges of some and the invisibility and submission of others. The fields of childhood and youth studies and related practices and knowledge are not an end in itself but instead are a means for intervening and democratizing the realities of children and young people that are immersed in complex forms of oppression.

References

- Arango, A. M., Escobar, M. R. & Quintero, F. (2008). *Nos miran pero ¿Ven más allá?: La construcción del sujeto joven desde las investigaciones de juventud. Para cartografiar la diversidad de los jóvenes*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En I. Cosse, V. Llovet, C. Villalba & Ma. Zapiola (eds.) *Infancias: Políticas y Saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Teseo.
- Castellanos, J. M. (2011). La condición juvenil: opciones metodológicas para la construcción de un objeto de conocimiento. En G. Muñoz (ed.) *Jóvenes, culturas y poderes*, (pp. 161-188). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales, Cinde.
- Comisión Gulbenkian (1996) *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Gómez-Esteban, J. H. (2011). Discursos sobre la juventud o las tribulaciones para ser lo que uno es. En J. C. Amador, R. García-Duarte & Q. M. Leonel-Loaiza (eds.) *Jóvenes y derechos en la acción colectiva: voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá*, (pp.101-131). Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Personería de Bogotá, D. C.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición juvenil. En H. Cubides, M. C. Laverde-Toscano & C. E. Valderrama (eds.) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, (pp. 3-21). Bogotá, D. C.: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.
- Muñoz, G. (2010). *Youth studies in Latin America: changes, exchanges, challenges. Youth studies in Colombia*. Manizales: Universidad de Manizales-Cinde.
- Pérez-Islas, J. A. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En J. A. Pérez-Islas, M. Valdez & M. H. Suárez (coords.) *Teorías sobre la juventud; las miradas de los clásicos*, (pp. 9-33). México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reguillo, R. (2003). Jóvenes y estudios culturales. Notas para un balance reflexivo. En J. M. Valenzuela (coord.) *Los estudios culturales en México*, (pp. 354-379). México, D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo: Biografías, incertidumbres y lugares. En R. Reguillo (coordinadora). *Los jóvenes en México*. México, D. F.: Conaculta, Fondo de Cultura Económica.
- Rossi, F. (2006). *Las juventudes en movimiento: informe sobre las formas de participación política de los jóvenes*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Valenzuela, J. M. (2005). El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura. *Anales de la Educación Común*, 1 (1-2), pp. 1-38.

Horizonte e compromisso editorial da revista

Aportar com a difusão a construção de conhecimento em infância e juventude: Para a consolidação de um campo transdisciplinar, contextual e comprometido ética e politicamente com a mudança social.

A construção de conhecimento nos campos da infância e juventude enfrenta a grandes desafios: Desde que marcos teóricos, epistemológicos e metodológicos podemos pensar hoje infância e juventude, que expressam uma pluralidade inesgotável de formas de ser e existir? Que procedimentos acadêmicos ou extra acadêmicos favorecem a compreensão do mundo infantil e juvenil nos quais coabitam estruturas residuais de participação, educação e socialização com práticas emergentes de ação política, de interação, de relação com as tecnologias, de novos hábitos de consumo, de maneiras criativas de subjetivação e comunicação? Como abordar as condições de vida de meninos, meninas e jovens que em contextos como os de América Latina estão cobertas por diversos processos de exclusão social, de precariedade econômica e vital, de desigualdades, injustiças, opressões e violências com profundas raízes históricas e consideráveis níveis de naturalidade? Como transcender a mera produção teórica e a necessária compreensão das realidades de construir novos mundos e possibilidades para uma vida decente não para crianças e jovens, mas de mãos dadas com eles e elas, a partir de suas perspectivas, sentidos, vozes e formas expressão?

Requeresse avançar como tem sido feito, a abordagens críticas e transdisciplinares que permitam apreender e intervir nas complexidades do mundo social e nas realidades concretas da infância e juventude. Desde sempre, sabemos que a própria constituição de crianças e jovens como “objetos de conhecimento” foi desenvolvida através de contribuições significativas de diferentes disciplinas e modos de reflexão. A noção de infância, por exemplo, como explicou Sandra Carli (2011), é definida a partir das contribuições mais variadas da psicanálise, sociologia, direito, serviço social, estudos literários, estudos de comunicação e cultura, antropologia, história, entre outros. Além disso, têm sido aportados todos os tipos

de imaginário e representações que às vezes circulam de forma contraditória: “menores de idade” que necessitam de proteção, objetos de intervenção e cuidado, detentores de direitos, para citar alguns dos lugares simbólicos nos quais se destina localizá-los. No entanto, embora haja muitas abordagens, bem como temas e problemáticas, as tendências na investigação social e cultural relativas a infância apontam para lugares cada vez menos homogeneizadores, abstratos e disciplinares, e cada vez mais pluralista, contextual e relacional.

As múltiplas formas de ser criança e as complexidades das experiências da infância têm levado a formas mais flexíveis e abertas de investigação, tanto em termos teóricos como metodológicos, que transitam pelos interstícios das disciplinas e resistem a abordagens reducionistas ou centradas na percepção de meninos e meninas como cidadãos de segunda categoria ou como sujeitos sem ação. As implantações no campo de estudo da infância foram questionando o suposto caráter universal e a-histórico da mesma, reduzindo as crianças a depositários de tradição ou do ensino de adultos, e leituras unicamente biologicistas ou centralizadas em suas vulnerabilidades e deficiências. Em vez disso, a partir de abordagens colocadas ou locais (sem dizer assim particularista) se têm pensado as infâncias como construções socioculturais imersas em estruturas materiais de e entrelaçados de significados que limitam as possibilidades de certos movimentos, determinam trajetórias de vida, práticas sedimentadas; mas ao mesmo tempo permitem que outros movimentos não esgotem as ações, nem se encontrem além das vicissitudes da história.

O mesmo aconteceu no campo de estudos da juventude. Cabe recordar que a juventude, como um conceito ou categoria social, foi abordada desde diferentes correntes teóricas e tem sido associada com características diferentes que se consideram, definidas com o enfoque, o que

significa ser jovem em um momento histórico e em uma dada sociedade. No desenvolvimento prolífico de estudos para jovens entraram em disputa diferentes conhecimentos que falaram do significado de “ ser jovem “ a partir de apostas e perspectivas variadas tanto como biológica, como pedagógica, antropológica, sociológica, crítico, político, entre outros. Neste sentido, os indivíduos considerados jovens foram interrogados nas universidades, mas também desde outras áreas da sociedade (instituições, indústrias culturais, meios de comunicação, etc.), por discursos que formam várias imagens e imaginários múltiplos e que obedecem a diferentes intencionalidades. Assim, se falou dos jovens como sujeitos imersos em um período de transição, ou em busca de identidade, sujeitos que representam o motor da mudança social, sujeitos vulneráveis e propensos ao risco, ou sujeitos naturalmente perigosos e desajustados, para citar apenas algumas das noções da juventude identificadas em várias pesquisas e estados da arte (Arango, Escobar & Quintero, 2008, Pérez-Islas, 2008, Muñoz, 2010, Gómez-Esteban, 2011).

Alguns dos discursos mais importantes em termos do que tem sido contribuído para instituir um modo particular de pensar/construir juventude, foram os seguintes: 1) *O discurso psico-biológico* ou evolutivo que desde uma perspectiva de idade considera a juventude como uma etapa de um desenvolvimento humano linear, unívoco, contínuo, progressivo e cumulativo, que é caracterizada por certos traços psicobiológicos e sociais predeterminados e associado com transição e incompletude. 2) *O discurso das políticas sociais* que transita de representações de jovens como “o futuro da sociedade”, atores estratégicos de desenvolvimento e sujeitos de direitos, a visões negativas que os associam com indivíduos em situação de risco, de dependência, falta de autonomia e até mesmo potenciais criminosos (Gómez- Esteban, 2011). 3) *O discurso pedagógico* que se refere a juventude como uma fase da vida para formar, para explorar, para passar um período de tempo (moratória social), exclusivamente ao estudo, adiando responsabilidades económicas e exigências “associadas com um ingresso pleno

a maturidade social: formar um lar, trabalhar, ter filhos” (Margulis & Urresti, 1998, p. 4). 4) *O discurso das ciências sociais* que reúne várias vertentes: culturalismo estadunidense, teoria das gerações, abordagem funcionalista, perspectiva da complexidade e construtivismo, entre muitos outros. 5) *O discurso dos Estudos culturais*, cuja origem é geralmente associada com a Escola de Birmingham (sem ser reduzido a esta), e as investigações relacionadas com as subculturas juvenis como formas de resistência simbólica dos grupos dominados frente aos dominantes (Pérez -Canary, 2008).

Neste contexto, e tendo em conta a advertência feita por Reguillo (2003) sobre não cair no erro de pensar a juventude como uma continuidade temporal, homogênea, a-histórica ou essencial; a investigação social e cultural no campo da juventude também transitou a lugares que problematizam as concepções mais tradicionais e apostam em discursos construtivistas, críticos ou complexo onde a condição juvenil não é um “simples estágio em uma sequência linear biológica-biográfica”, mas uma construção sociocultural historicamente definida” (Rossi, 2006, p. 13). Como observa Valenzuela (2005) “a juventude é um conceito vazio fora do seu conteúdo histórico e sociocultural” (p. 19), por isso, varia de acordo com o momento histórico, segundo certos marcadores de identidade (classe social, local de origem, etnia, sexo, orientação sexual, etc.), segundo sua relação com o que é definido como “não juvenil” e incluso com elementos como a expectativa de vida, que é mediada por contextos socioeconômicos. Nesse sentido, aqueles indivíduos de carne e osso e suas identidades juvenis, estão mais relacionados com construções sócio-históricas, polissêmicas, relacionais, mutáveis e transitórias que com totalidades essenciais, cristalizado ou definidas por fatores puramente físico-biológicas.

Com esta base, pode-se afirmar que a produção de conhecimento nas áreas de infância e juventude tem enfrentado pelo menos três grandes mudanças que é importante demonstrá-las e promovê-las. Em primeiro lugar, se transitou de uma produção centrada nas disciplinas a perspectivas inter e transdisciplinares. De fato, dadas as complexidades e pluralidades de

experiências de infância e juventude, a produção de conhecimento tem defendido cada vez mais leituras que se apoiam em amplos campos teóricos e plurais estratégias metodológicas, ao invés de restringir-se a uma única disciplina ou privilegiar o paradigma da monocultura e fragmentação. Isso não significa que se está desestimando o conhecimento derivado de campos disciplinares como a psicologia, a sociologia, a antropologia ou a história, nem que se considere a transdisciplinariedade como necessariamente mais abrangente completa ou “superior”.

Pelo contrário, é uma forma diferente de abordar as questões e problemas relacionados com as experiências da vida infantil e juvenil que atende a chamada já clássico, mas ainda pendente de “abrir as ciências sociais” (Comissão Gulbenkian, 1996). A configuração histórica de áreas da vida social (economia, sociedade, cultura, política) e as dimensões temporais (passado/presente), juntamente com a divisão do trabalho no âmbito das ciências sociais que se atribui a uma disciplina (economia, sociologia, antropologia, ciência política, história) cada uma dessas áreas consideradas como distintas ontologicamente das outras, entra em tensão quando confrontadas com questões relacionadas a infância e juventude, que exigem leituras nas quais se “atravessam fronteiras” e transcendem a sensação de segurança que oferecem as disciplinas resulta sendo fundamental. Mais além dos “monopólios de sabedoria” ou das zonas separadas e “reservadas para as pessoas com determinado diploma universitário” (Comissão Gulbenkian, 1996), estão as práticas, os sentidos, as desigualdades, as restrições e ações de meninos, meninas e jovens que nos convidam a promover olhares que não segmentem a realidade para estudá-la e que não assumam de início que há um enfoque privilegiado para sua compreensão (psicológico, econômico, sócio-histórica, cultural, etc.).

Cabe precisar que a transdisciplinaridade como uma característica dos campos do conhecimento em infância e juventude não é um ponto de partida com base na soma de disciplinas ou a negação destes. Trata-se de uma tendência e de um horizonte possível no trabalho com meninos, meninas e jovens

no qual os diálogos e interações entre várias tradições teóricas tanto disciplinares como transdisciplinares (estudos de comunicação, estudos culturais, estudos de gênero, etc.) certamente são frutíferos. A organização do conhecimento em torno de determinados objetos de estudo ou saberes especializados é subvertida quando nos aprofundamos em formas de vida de crianças e jovens e vemos que o artístico, o educativo, o comunicativo, o cultural, político, econômico e histórico se sobrepõem em corporalidades e subjetividades que escapam aos reducionismos explicativos e nos levam a articular criativamente teorias, metodologias e técnicas que se movem por distintos campos do saber e fazer.

O segundo campo de deslocamento dos campos de conhecimento da infância e juventude está se movendo de universalista e homogeneizador a *enfoques situados e contextuais*. De fato, outra das tendências em tais campos é a que avança para as perspectivas nas quais se adquirem maior centralidade as mediações da história, as tramas relacionais constitutivas de determinadas problemáticas e as especificidades dos contextos. Não é o mesmo ser uma criança ou jovem no Norte ou no Sul global, em contextos marginais ou precários do que naqueles com altos níveis de consumo e capacidade aquisitiva, em áreas rurais e urbanas, em ambientes representados como indígenas, afrodescendentes ou mestiços. De acordo com o momento histórico e aos contextos concretos são preenchidos com vários conteúdos e noções às vezes contraditórios as noções de menino, menina e jovem, de maneira que estas podem significar ao mesmo tempo, mudança, reconhecimento, desesperos, precariedade, violências, criatividade, subjugações, sonhos, resistências, estética, política, transgressão, exploração, indignação, a insatisfação, entre muitos outros.

Neste sentido, a configuração da infância e juventude como objetos de conhecimento implicam na produção de alguns indivíduos categorizados como meninos, meninas e jovens mediante dispositivos de classificação biológica, psicológica, demográfica e política. Se trata de um duplo processo em que as crianças e os jovens são discursivamente construídas, e

social e historicamente aos sujeitos referidos em discursos e categorias de pensamento (Castellanos, 2011). Sem dúvida, enquanto a produção de conhecimento nas áreas de crianças e jovens tem contribuído não só para entender, mas para produzir indivíduos nomeados como crianças e jovens, o seu crescente carácter definido e contextualizado permitiu superar as noções genéricas e universais de “criança ou jovem”, para incorporar as dimensões de disputa e negociação que em contextos sócio-históricos determinados atuam entre aqueles imaginários dominantes que definem em um momento dado os grupos e sujeitos “em “condição infantil ou juvenil”, e as próprias representações e vivências dos agentes mediados por processos de auto reconhecimento e identificações desiguais e diferenciais.

Neste marco é importante ressaltar que a infância e juventude não está associada apenas à idade ou as características dadas e essenciais, motivo pelo qual é importante pensá-las a partir desde uma perspectiva relacional, que incorpore a identificação contextual de processos dos quais fazem parte. A condição infantil ou juvenil é histórica, localizada e diversificada e está dotada de representações, atitudes, potencialidades, disposições, aspirações e sobretudo relacionamentos (de significados, de poder, de estruturação) sob o qual características específicas e rastreáveis espaço e temporalmente para as crianças e jovens adquirem sentido. Como afirma Castellanos (2011) ao referir-se à condição juvenil, esta pode ser pensada como “a interseção entre rotas e posições, como vetores de forças que orientam e localizam ao indivíduo em um universo de oposições que ordenam o mundo social e os submundos por meio de subcampos, nos quais o indivíduo atua, é e deriva suas qualidades sociais “(p. 175).

Se é criança ou jovem em relação a alguém e em certas circunstâncias e contextos, de modo que, por exemplo, na família “são jovens de todo o sector social -com ou sem moratória social- por ocupar esse lugar na interação intra-institucional, caracterizada pela coexistência com as outras gerações“ (Margulis & Urresti, 1998, p. 8). Igualmente, não é possível definir os traços da infância e juventude, sem considerar a

sua relação com as representações que definem “o que não é infantil ou juvenil “, ou em outras palavras, sem analisar ao mesmo tempo a sua relação com outras condições, como adulto, ou outros produtores de diversidade social e cultural, tais como gênero, etnia ou classe social.

Por último, o terceiro campo de deslocamentos de conhecimento em infância e juventude que também queremos promover ademais daqueles baseados em seu carácter transdisciplinar e contextual, tem a ver com a passagem de uma investigação despolitizada a uma *comprometida ética e politicamente com a mudança social*. A Investigação nos campos da infância e juventude não podem ficar na constatação de problemáticas e eventos. Tampouco na explicação de realidades dadas e “objetivas”. Pelo contrário, esta pode orientar a tomada de decisões ou ações de intervenção, acompanhamento ou mobilização para melhores condições de vida para crianças e jovens, bem como, gerar propostas e reflexões que vão além da simples compreensão do mundo e promover a construção de diferentes realidades e sociedades mais inclusivas.

Isso significa romper com a distinção entre o trabalho teórico e prática política bem como imaginar outras formas de objetividade que não se reduzem à neutralidade de valores e a separação nítida entre sujeitos e objetos de conhecimento. A infância e juventude majoritariamente permanecem sujeitas a subordinação, a violência, as desigualdades e injustiças, motivo pelo qual a produção de conhecimento em infância e juventude incorporando a vozes, conhecimentos e motivações das crianças e jovens, pode contribuir muito para promover mudança e questionamentos dos espaços educativos, meios de comunicação, espaços institucionais e não- institucionais que continuam a reproduzir os privilégios de alguns e a invisibilidade e subjugação dos outros. O campo de estudo, práticas e conhecimento em infância e juventude não é um fim em si mesmo, senão um meio para intervir e democratizar as realidades das crianças e jovens imersos em complexos dispositivos de opressão.

Referencias

- Arango, A. M., Escobar, M. R. & Quintero, F. (2008). *Nos miran pero ¿Ven más allá?: La construcción del sujeto joven desde las investigaciones de juventud. Para cartografiar la diversidad de los jóvenes*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplina. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En I. Cosse, V. Llovet, C. Villalba & Ma. Zapiola (eds.) *Infancias: Políticas y Saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Teseo.
- Castellanos, J. M. (2011). La condición juvenil: opciones metodológicas para la construcción de un objeto de conocimiento. En G. Muñoz (ed.) *Jóvenes, culturas y poderes*, (pp. 161-188). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales, Cinde.
- Comisión Gulbenkian (1996) *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Gómez-Esteban, J. H. (2011). Discursos sobre la juventud o las tribulaciones para ser lo que uno es. En J. C Amador, R. García-Duarte & Q. M Leonel-Loaiza (eds.) *Jóvenes y derechos en la acción colectiva: voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá*, (pp.101-131). Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Personería de Bogotá, D. C.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición juvenil. En H. Cubides, M. C. Laverde-Toscano & C. E. Valderrama (eds.) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, (pp. 3-21). Bogotá, D. C.: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.
- Muñoz, G. (2010). *Youth studies in Latin America: changes, exchanges, challenges. Youth studies in Colombia*. Manizales: Universidad de Manizales-Cinde.
- Pérez-Islas, J. A. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En J. A. Pérez-Islas, M. Valdez & M. H. Suárez (coords.) *Teorías sobre la juventud; las miradas de los clásicos*, (pp. 9-33). México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reguillo, R. (2003). Jóvenes y estudios culturales. Notas para un balance reflexivo. En J. M. Valenzuela (coord.) *Los estudios culturales en México*, (pp. 354-379). México, D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo: Biografías, incertidumbres y lugares. En R. Reguillo (coordinadora). *Los jóvenes en México*. México, D. F.: Conaculta, Fondo de Cultura Económica.
- Rossi, F. (2006). *Las juventudes en movimiento: informe sobre las formas de participación política de los jóvenes*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Valenzuela, J. M. (2005). El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura. *Anales de la Educación Común*, 1 (1-2), pp. 1-38.

Guía para los autores y autoras

La **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** es una publicación semestral que recoge resultados de investigación y meta-análisis inter y transdisciplinarios cuya calidad permite presentar trabajos inéditos, acumular y debatir saberes y conocimientos sobre la niñez y la juventud de Colombia y Latinoamérica y el Caribe, y hacer aportes a la investigación de tan complejos campos objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias, interdisciplinarias y trasdisciplinarias, tales como las neurociencias, la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la lingüística, la historia y la filosofía.

Su base es el programa de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde, en Manizales, Colombia. Se dirige a personas interesadas en la teoría y la práctica de estudiar, investigar, analizar y profundizar sobre los niños, niñas y jóvenes, así como de diseñar, evaluar y comparar programas y políticas de niñez y juventud. Acepta artículos en castellano, portugués, francés e inglés, preferentemente derivados directamente de investigaciones formalmente avaladas por instituciones universitarias, centros de investigación y entidades financiadoras públicas y privadas

Información general

La revista no cobra los costos.

La Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud es una publicación semestral indexada en el Índice Bibliográfico Nacional Publindex y se acoge a los criterios de Calidad Científica establecidos por Colciencias. Por tal motivo recibe artículos que correspondan a la siguiente tipología:

1. Artículo de investigación científica o tecnológica. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes:

Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.

- 2. Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
 - 3. Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
 - 4. Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
 - 5. Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
 - 6. Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.
 - 7. Cartas al editor.** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.
- También recibe análisis breves sobre trabajos, eventos, procesos locales y proyectos en curso que sean de interés para los científicos y científicas sociales

y otros intelectuales que estudian a los niños, niñas y jóvenes.

- Sistematizaciones de trabajo relacionados con los niños y los jóvenes y publica entrevistas a pensadores en estos campos.
- Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores y autoras.
- El envío de un artículo a esta revista supone el compromiso por parte del autor o autora de no someterlo de forma parcial o completa, ni simultáneamente ni sucesivamente, a otras revistas o editoriales, sin antes retirar el texto de la consideración de esta revista por medio de comunicación escrita.
- Las contribuciones pueden escribirse en español, inglés, portugués y francés.
- Los artículos deben ser subidos por los autores al Open Journal System (OJS) de la revista. Los artículos publicados en la revista son de libre acceso y deben ser citados como aparece la referencia en cada artículo.
- Una vez colocado el artículo en la plataforma OJS será sometido a una revisión de similitudes en la red a través del programa Turnitin, para comprobar que es inédito.

Parámetros Editoriales

- **Título:** Todo artículo deberá venir con una primera página en la que figure el título del trabajo (no más de doce palabras) seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota se debe indicar la fecha exacta (ojalá el día, o al menos el mes y el año) de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso. Con el fin de facilitar al autor o autora la redacción de esta primera nota, a continuación se indican cuatro ejemplos de artículos que ya han sido publicados en la revista:
Este artículo se basa en la investigación realizada por la autora

con la financiación de la Secretaría de Gobierno de Bogotá, D. C. (Contrato N° 116/2002). Realizada entre febrero del 2000 y septiembre de 2002.

Este artículo es una síntesis de la investigación denominada “Hermenéutica cultural de la salud”, presentada por el autor para optar al título de Doctor en Ciencias Sociosanitarias y Humanidades Médicas, Universidad Complutense de Madrid, 2003. Financiación aprobada en la sesión del Consejo Superior de la Universidad de Manizales, Acta 019 del 23 de septiembre de 1999. Realizada entre febrero de 1999 y septiembre de 2002.

Este artículo hace parte del proyecto denominado “Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo”, financiado por la Universidad de Antioquia e inscrito al Centro de Investigaciones de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia con el código: INV-168-05. Realizada entre febrero de 1999 y septiembre de 2002.

Este artículo se deriva de un estudio de mayor escala, “Análisis de las Prácticas de Juegos de Suerte y Azar, de Destreza y de Suerte y Habilidad en niños/as y jóvenes de Bogotá”, Código 1203-04-12643, con cofinanciación de Colciencias, realizado entre enero de 2002 y diciembre de 2004.

- **Nombre del autor o autora:** Después del título debe ir, centrado, el nombre completo del autor o autora del artículo, seguido de dos asteriscos, en el caso de que sea un solo autor o autora; o si son dos, tres, cuatro, etc., cada nombre completo debe ir seguido del número correspondiente de asteriscos que remitan a sendas notas a pie de página, cada una de las cuales debe contener los datos siguientes: el nivel académico del autor o autora (su título o títulos más avanzados junto con las

instituciones otorgantes) y su dirección electrónica. Abajo del nombre del autor o autora, deberá indicarse, también centrada, la afiliación institucional, es decir, la institución a la cual pertenece laboralmente el autor o autora. Cuando no se cuente con afiliación institucional, deberá anotarse la ciudad de residencia del autor o autora.

Es importante para la estandarización internacional del nombre y apellido de cada uno de los autores, colocar el nombre o nombres y apellido o apellidos que utilizó en el último artículo publicado. En caso de haber usado dos apellidos, estos deben ser articulados con guión entre ellos, según la norma internacional. Si se cita alguna referencia de alguno de los autores al interior del artículo, se debe seguir esta norma, lo mismo que en la lista final de referencias. Cualquier uso que se haga citando el nombre de los autores en otras publicaciones debe continuarse haciendo de la misma manera, pues esto facilita la búsqueda de los autores a nivel internacional y su visibilización en los índices bibliométricos.

El siguiente es un ejemplo de nombre de autor con afiliación institucional:

Jorge Iván
González** Cargo en
la institución.

Universidad Nacional de Colombia
** Filósofo de la Universidad
Javeriana, magíster en economía de
la Universidad de Los Andes, Doctor
en economía de la Universidad de
Lovaina (Bélgica), profesor de la
Universidad Nacional de Colombia.
Profesor invitado al Doctorado en
Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
del Centro de Estudios Avanzados
en Niñez y Juventud del Cinde y
la Universidad de Manizales. Correo
electrónico: jivangonzalez@cable.
net.co

- **Resumen:** Se requiere también un resumen en español del artículo, máximo 130 palabras para artículos resultado de investigación e innovación finalizada y

para artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos. Los artículos resultado de investigación e innovación finalizada son del tipo 1, 2 ó 3 que aparecen en la Información general de esta Guía para autores. Este resumen es un sumario completo que se utiliza en los servicios de síntesis e información y permite indiciar y recuperar el artículo. Se deben tener en cuenta también los siguientes aspectos del resumen, en caso de que el artículo sea resultado de investigación e innovación finalizada:

Debe ser ANALÍTICO.

Debe mencionar los OBJETIVOS principales de la investigación.

Debe mencionar el ALCANCE de la investigación.

Debe mencionar la METODOLOGÍA empleada en la investigación.

Debe mencionar los principales RESULTADOS y CONCLUSIONES de la investigación.

NO debe tener referencias bibliográficas. En el caso de los artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos el resumen debe expresar de manera sintética, clara y precisa lo desarrollado en el artículo. Debe tener menos de 130 palabras y decir al inicio qué tipo de resumen es: 1. Analítico ó 2. Descriptivo.

- **Palabras clave:** A continuación del resumen se indican algunas palabras clave en español (de 3 a 10) que rápidamente permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo. Las palabras clave sin excepción, deben ser tomadas de un Thesaurus e indicar el nombre del mismo.
- El título del artículo, el resumen y las palabras clave se deben hacer traducir al portugués (resumo, palavras-chave) y al inglés (abstract, keywords) por parte de un técnico traductor experto en el campo social.
- **Texto:** Después de los resúmenes y las palabras clave, se debe escribir una tabla de contenido abreviada, la cual debe ir en negrillas, con numeración arábica. Ejemplo:

- 1. Introducción.
 - 2. El método de la economía: la diferencia entre la economía pura y la economía aplicada.
 - 3. El paradigma de Samuelson.
 - 4. Alternativas de la visión samuelsoniana.
 - 5. Políticas públicas, niñez y juventud.
 - 6. Conclusiones.
- Lista de referencias.
 - **Extensión:** Los artículos deben tener máximo 7.500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word para las notas.
 - **Tablas y gráficos:** La información estadística o gráfica debe agruparse en tablas o gráficos. Las tablas (o los gráficos) se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto, y se identifican con la palabra “Tabla” (o “Gráfico”) y un número arábigo, alineados a la izquierda, en la parte superior (la numeración de las tablas deberá ser independiente de la de las figuras); luego, a doble espacio y también alineado a la izquierda, se titula la tabla (o gráfico) en letras cursivas, anotando con mayúscula las letras iniciales de las palabras importantes. Las tablas y gráficos deben venir acompañados de sus fuentes de manera clara, dentro del texto, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los datos. También debe decirse expresamente cuáles tablas o gráficos fueron elaborados por el autor, autora o autores. Dentro del texto del artículo, cada tabla o gráfico debe referenciarse por su número y no por frases como “la tabla siguiente” o “el gráfico anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la tabla o gráfico en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.
 - **Figuras:** Cuando el artículo incluya fotografías o ilustraciones, basta el archivo digital respectivo, que debe enviarse dentro del texto al lugar respectivo. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “Figura:” y

luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura. Las figuras deben venir acompañadas de sus fuentes de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes su autoría o procedencia. También debe decirse expresamente cuáles figuras fueron elaboradas por el autor, la autora o los autores. No debe incluirse material gráfico sujeto a “copyright” u otros derechos de autor sin haber obtenido previamente el permiso escrito respectivo. Dentro del texto del artículo, cada figura debe referenciarse por su número y no por frases como “la figura siguiente” o “la figura anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la figura en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.

- **Anexos:** No se deben incluir anexos al final del artículo, todos deben estar incorporados de manera analítica al interior del cuerpo del artículo como se ha indicado anteriormente (tablas, gráficos, fotos, etc.)
- **Lista final de referencias:** Al final del texto del artículo se debe incluir una lista de referencias bibliográficas que contenga todas las referencias y solamente las citadas dentro del texto, en las tablas, gráficos, fotografías, etc., y en las notas. Las referencias deben ser actuales, preferiblemente de los últimos tres años, y pertinentes (suficientes, las necesarias y con todos los datos requeridos según la metodología APA). Los autores que consideren clásicos dentro del campo de conocimiento son importantes de ser citados.
- **Sistema de referencias:** Se utilizará el sistema de referencias de la APA, última versión (sexta en español o posteriores), que es el “sistema de apellido (fecha)”, el cual debe usarse consistentemente dentro del texto y en las notas a pie de página. En las referencias generales basta poner el apellido del autor, autora o autores, seguidos de la fecha entre paréntesis. Si se da la referencia precisa de una cita textual, se agrega después de

la fecha la página respectiva, precedida de una coma, un espacio, una “p” (si son varias páginas, “pp”), un punto y un espacio. Por ejemplo:

... como se explica en Rogoff (1993).

... como ella lo sustentó (Rogoff, 1993).

... como lo afirma expresamente Rogoff (1993, p. 31).

... en las palabras con las que ella lo formuló (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

En ningún caso se insertarán notas a pie de página en las cuales figure la referencia completa, la cual sólo debe aparecer en la lista final de referencias.

La lista final de referencias bibliográficas debe elaborarse en el estilo de la APA.

- **Material protegido:** Si se utiliza material protegido por “copyright”, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos. En principio, citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo, o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

Evaluación y revisión

- La revista, con consentimiento del autor, autora o autores, realizará los cambios editoriales que sean necesarios para darle al artículo la mayor claridad, precisión y coherencia posibles. En consecuencia, se recomienda a los autores y autoras que escriban con el mayor rigor, utilizando buena ortografía, realizando párrafos homogéneos y claros y buscando utilizar los signos de puntuación de manera precisa. Deben evitarse las redundancias en el texto y el uso reiterativo de siglas; estas no reemplazan la palabra en cuestión y hacen que los lectores y lectoras se fatiguen y pierdan incentivos para leer su texto.
- Los artículos son sometidos a evaluación anónima de al menos dos consultores o consultoras, quienes disponen de un mes para emitir su concepto evaluativo. Una vez evaluado el documento propuesto, el autor, autora o autores

recibirán la evaluación para su revisión y ajuste. Tendrán un plazo fijado por el editor de la revista para subir de nuevo a la plataforma OJS el artículo debidamente revisado, y resaltando los cambios en color verde. A juicio de los primeros evaluadores y evaluadoras, o del equipo editor, el artículo corregido podrá ser enviado a nueva evaluación por los primeros evaluadores y evaluadoras, o por otros distintos.

- Una vez colocado el artículo en el sistema OJS (Open Journal System) de la revista, todos los autores y autoras están de acuerdo para la “Cesión de Copyright” a la revista en caso del artículo ser aprobado para supublicación. Este acuerdo de cesión permite al equipo editor proteger el material en nombre de los autores y autoras sin que ellos y ellas renuncien a sus derechos de autoría. La cesión de copyright incluye los derechos exclusivos de reproducción y distribución del artículo, incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopias, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.
- Se enviarán a los autores las pruebas de galeras de los artículos antes de la impresión de la revista. Las correcciones deben limitarse a los errores de digitación. No se aceptan nuevos renglones, frases o párrafos. Se debe indicar la página y el renglón que debe modificarse en las páginas de prueba.
- El sistema OJS (Open Journal System) de la revista permite una comunicación en línea para que los autores de la revista puedan estar al tanto del estado de su trabajo.
- La dirección del sistema OJS de la revista es: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-latinoamericana/index> Dirección contacto de la revista: revistaumanizales@cinde.org.co

Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias

Por estar el énfasis de la revista en lo científico y en lo académico, se usa en los artículos la lista de referencias (documentos usados efectivamente como sustento de la investigación) y no la bibliografía (documentos que han servido de fundamento a los autores o autoras, pero que no necesariamente han sido usados en la investigación). En este sentido, todas las citas deben aparecer en la lista de referencias y todas las referencias deben ser citadas en el texto. Es importante citar en las referencias la fuente directamente consultada, por ejemplo, si lo consultado fue un resumen, reportar éste y no el artículo completo, como si éste se hubiese leído.

Libros con un autor o autora:

Apellido o apellidos del autor o autora, una coma, un espacio, la inicial o iniciales del nombre seguidas de un punto, espacio, año entre paréntesis, punto, espacio, título del libro (en letra cursiva y en mayúsculas sólo las letras iniciales de algunas palabras, según se precise (la primera letra después de dos puntos de un título en inglés, nombres de instrumentos, congresos o seminarios, nombres propios o palabras que quieran resaltarse), punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial y punto. Si es un autor corporativo, se escribe el nombre completo de la institución. No debe usarse siglas ni abreviaturas.

Libros con dos o más autores y/o autoras:

Los nombres de los autores o autoras se separan por la conjunción '&', en minúscula. En caso de más de dos y menos de seis autores, se separan los nombres con coma, y entre el penúltimo y el último se pone &. Cuando son seis o más autores y/o autoras, el séptimo y los subsecuentes se abrevian como et al. (en minúsculas, sin cursivas y con un punto al final). Esto es para la lista de referencias; para citar la obra en el texto (tratándose de más de seis autores o autoras), sólo se menciona

al primero de los autores o autoras, y los siguientes se abrevian como et al.

Capítulo en libro editado:

El o los apellidos e iniciales del autor, autora o autores, se escriben como en el caso anterior. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del capítulo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, "En", espacio, inicial o iniciales del nombre de los editores o compiladores, espacio, apellido, coma, entre paréntesis si son editores o compiladores (se abrevia "Ed." si es un editor, "Eds." si es más de uno, "Comp." o "Comps." si es o son compiladores), coma, espacio, título del libro (en letra cursiva), espacio, y entre paréntesis se escriben la primera y última páginas del capítulo (se abrevia "pp." para "páginas", y los números se separan con guión corto). Luego va un punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial, punto.

Artículo en Revista:

El o los apellidos e iniciales del o los autores se escriben como en el primer caso. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del artículo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, nombre de la revista en letra cursiva, coma en letra cursiva, número del volumen de la revista en letra cursiva y con números arábigos (sin escribir "vol."), coma en letra cursiva, primera y última páginas separadas por guión en letra normal, punto. La primera letra de las palabras principales (excepto artículos, preposiciones, conjunciones) del título de la revista se coloca en mayúscula. Si la revista tiene un título muy semejante a otras o no es muy conocida, se agrega entre paréntesis y en letra cursiva la institución, o la ciudad y, si es conveniente, el país. Si la numeración de los fascículos del volumen es consecutiva, no se pone el número del fascículo. Si cada fascículo del volumen

empieza con nueva numeración, se pone el número del fascículo entre paréntesis, en numeración arábica y en letra normal. Si no hay volúmenes sino números, se pone “n.” y el número en numeración arábica en letra normal.

Libro o informe de alguna institución:

La institución no se abrevia ni se usan siglas, a menos que el nombre usual de la institución sea ya una sigla, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc. Después del nombre de la institución va un punto. Si es un ministerio, secretaría, departamento administrativo, etc., como todos ellos tienen nombres parecidos, primero se pone el país, coma, espacio, nombre del ministerio, secretaría, etc.

Diccionarios o Enciclopedias:

Se pone primero el nombre del autor, autora o editor (“Ed.” entre paréntesis cuando es editor). Después del título del diccionario o enciclopedia y después de un espacio se pone entre paréntesis la edición, si no es la primera, coma y el volumen consultado. No se pone página ni vocablo.

Ponencias o conferencias en simposios, congresos, reuniones, etc.:

Si la contribución está publicada en un libro con editor, se debe señalar la publicación y citarse como capítulo de libro editado. El título del simposio, congreso o reunión debe ir en letra normal con mayúsculas iniciales en las palabras principales. Si la contribución no está publicada, se pone el mes en el que tuvo lugar el evento, separado por una coma después del año. Después del título de la ponencia o conferencia (que va en letra normal) se pone punto, espacio, “Ponencia presentada en”, el nombre completo del congreso con las palabras principales en mayúscula, coma, espacio, ciudad, coma, espacio, país, punto.

Tesis de grado o posgrado:

Después del apellido e iniciales del autor o autora, se escribe entre paréntesis

el año en que se defendió la tesis. El título va en letra normal, con sólo la letra inicial en mayúscula. Después, punto, espacio, “Tesis para optar al título de”, el título, la Escuela o Departamento, Universidad, ciudad, país. Cuando se trata de una disertación doctoral que no está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis “Tesis doctoral no publicada”, con punto después del paréntesis final. Cuando se trata de una disertación doctoral que está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis “Tesis doctoral publicada en”, con el título, volumen y páginas de la obra donde está publicada, con el año de publicación si es posterior al de la defensa, punto, ciudad, dos puntos, editorial, con punto después del paréntesis final.

Medios electrónicos en Internet:

Si es un artículo que es un duplicado de una versión impresa en una revista, se utiliza el mismo formato para artículo de revista, poniendo entre corchetes “[Versión electrónica]” después del título del artículo. Si la revista no está publicada en versión impresa, sino que es una revista virtual, se utiliza el mismo formato, poniendo entre corchetes después del título de la revista “[Revista virtual]”. Si es un documento que no pertenece a una revista sino que aparece en una página web de otra persona o institución, se escriben después del título los demás datos que se tengan. En los tres casos se escribe al final “Consultado el”, la última fecha en que se consultó dicha página (en el formato “[día] del [mes] del [año]”), espacio, “en el URL”, espacio, y el URL completo comenzando con “http//” de tal manera que el lector pueda copiar dicho URL en su pantalla y obtener el mismo documento. No se pone punto final después del URL. Todos los URL que aparezcan en la lista final de referencias deben verificarse directamente en pantalla antes de enviar el artículo a la revista (se selecciona el URL, se hace Control+Clic y debe aparecer el documento en pantalla. Si esto no sucede, hay un error en el URL).

Author's Guide

The **Latin American Social Sciences Journal for Childhood and Youth** is a biannual publication that gathers research and inter and trans-disciplinary meta-analysis results in order to introduce unpublished papers. The journal also accumulates and debates knowledge and know-how on childhood and youth of Colombia, Latin America and the Caribbean and contributes to the research of very complex fields subject matter from diverse disciplinary perspectives interdisciplinary and transdisciplinary such as neuroscience, psychology, sociology, anthropology, education, linguistics, history and philosophy.

Its basis is the Doctorate program in Social Sciences, Childhood and Youth of the Center of Advanced Studies in Childhood and Youth. This is the result of a partnership between the University of Manizales and CINDE in Manizales, Colombia. It is directed at people interested in theory, studies practices, research, analysis and gaining deeper insight into children and young people as well as designing, evaluating and comparing programs and policies on childhood and youth. The journal accepts articles in Spanish, Portuguese, French and English, preferably derived directly from research formally endorsed by universities, research centers and public and private financing entities.

General Information

The journal does not charge the costs.

The Latin American Social Sciences Journal for Childhood and Youth is a biannual publication, indexed by the National Bibliographic index Publindex and honors Scientific Quality criteria established by Colciencias. For that reason it receives articles that correspond to the following typology:

1. Scientific and technological research.

Document that presents the original results of completed research projects in a detailed manner. The structure generally used contains four main sections:

introduction, methodology, results and conclusions.

2. **Reflective article.** Document that presents the results of completed research from an analytical, interpretative or critical perspective developed by the author on a specific topic using original sources.
3. **Literature Review.** Document that is the result of a completed study that analyses, systematizes and integrates the results of published or unpublished research from a scientific or technological field with the goal of identifying progress and trends. This is characterized by a careful literature review consisting of at least 50 references.
4. **Short article.** Brief document that presents original or preliminary results from a scientific or technological study that requires a prompt dissemination.
5. **Case study.** Document that presents the results of a study on a particular situation with the goal of identifying technical and methodological experiences from a specific case. This includes a systematic review of the literature regarding analogous cases.
6. **Topic review.** Document that is the result of a critical literature review on a particular topic.
7. **Letters to the Editor.** Critical, analytical or interpretative positions towards the documents published in the Journal, that the Editorial Committee consider constitute an important contribution to the discussion of the topic from the related scientific community.

Additionally, the journal accepts brief analytical articles dealing with events, local processes and ongoing projects of interest to social science scholars and other intellectuals that study children and young people.

- Systematization of work related to children and young people as well as

publishing interviews with thinkers in these fields.

- The opinions and statements appearing in the articles are the exclusive responsibility of the author(s).
- Submitting an article to this magazine implies a commitment by the author that they will submit neither partially, completely, simultaneously nor successively to other magazines or publishers without withdrawing the text from the magazine's consideration by written communication.
- Submissions can be written in Spanish, English, Portuguese and French.
- The articles have to be uploaded by the author(s) to the magazine's Open Journal System (OJS). The articles published in the magazine are freely available and have to be cited as the reference appears in each article.
- Once the article has been placed on the OJS platform, it will be submitted to a review of similarities with texts available on the internet through the Turnitin program to prove its originality.

Publishing Parameters

- **Title:** All of the articles have to come with a first page that includes the work title (no more than 12 words) followed by an asterisk that refers to a footnote that specifies the characteristics of the research. This note has to indicate the exact date (hopefully the day or at least the month and year) the research began and ended or if it is still ongoing. This is with the aim of providing the author the drafting of this first note and then the author indicates four examples of articles that have already been published in the magazine:

This article is based on research carried out by the author with financing from the Office of the Secretary of Government of Bogotá D.C. (Contract # 116/2002). Carried out between February 2000 and September 2002.

This article is a summary of the research called "Hermeneutic cultural health" presented by the author for her Doctoral Degree in Socio-Sanitary Sciences and Medical Humanities, Complutense University of Madrid, 2003. Financing approved in a session of the High Council of the University of Manizales, Minute 019 of September 23rd 1999. Carried out between February 1999 and September 2002.

This article is part of the project called "Towards an understanding of the construction of meaning on upbringing in the growth and development program", financed by the University of Antioquia and registered in the Research Center of the National Faculty of Public Health of the University of Antioquia, under the code: INV-168-05. Carried out between February 1999 and September 2002.

This article stems from a large-scale study called "Analysis of the Practices of Games of Luck and Chance, of Skill, Luck and Ability in children and young people of Bogotá" Code 1203-04-12643. This was done with co-financing from Colciencias and was carried out between January 2002 and December 2004.

- **Author's name:** After the title the author's complete name has to be centered, followed by two asterisks, in the case of it being a single author, or if there are two, three, four, etc., each complete name has to be followed by the corresponding number of asterisks that refer to footnotes, all of them have to contain the following information: the author's educational level (his/her degree or most advanced degrees along with the providing institutions) and their email address. Below the author's name and centered and indicate the institutional affiliation (the institution where the author is working). When there is no

institutional affiliation, the author's city of residence has to be written down.

For the international standardization of the name and surname of each of the authors, it is important to include the name or names and surname or surnames that were used in their most recently published article. In case of having used two surnames, these should be connected with a hyphen in line with international standards. If a reference of an author is cited within the article, this should follow the magazine's chosen international standards, as well as with the final list of references. Any citations of the authors in other publications should also be done in the same way as this facilitates searching for the authors at an international level and their appearance in bibliometric indexes.

The following is an example of the author's name with institutional affiliation

Jorge Iván González** Position in the institution

National University of Colombia

**Undergraduate Degree in Philosophy from the Xaverian University of Bogotá, Masters degree in Economics from Los Andes University, Doctoral degree in Economics from the University of Louvain (Belgium), professor of the National University of Colombia. Invited professor of the Doctorate program in Social Sciences, Childhood and Youth of the Center of Advanced Studies in Childhood and Youth of Cinde and the University of Manizales. Email: jivangonzalez@cable.net.co

- **Abstract:** An abstract of the article in Spanish is required, maximum 130 words for articles that are the result of completed research and innovation, for articles that are not the result of completed research and theoretical articles. The articles that are a result of completed research and innovation are type 1, 2 or 3 that appear in the general information of this Guide

for Authors. This abstract is a complete summary that is used in the service of synthesizing information and in helping indicate and recover the article.

In the case of the article being a result of completed research and innovation, the following aspects of the summary have to be also taken into account,

It has to be ANALYTICAL

It has to mention the key OBJECTIVES of the research

It has to mention the SCOPE of the research.

It has to mention the METHODOLOGY used in the research.

It has to mention the main RESULTS and CONCLUSIONS of the research. It MUSTN'T have bibliographic references.

In the case of the articles not being the result of completed research and theoretical, the abstract has to express synthetically, clearly and precisely what was developed in the article. It has to contain less than 130 words and state at the beginning what type of abstract it is: 1) Analytical, or; 2) Descriptive.

- **Key words:** Continuing on, the abstract indicates some key words in Spanish (from 3 to 10) that quickly help the reader identify the article's topic. The key words, without exception, have to be taken from a Thesaurus, indicating its name.
- The article's title, the abstract and keys words have to be translated to Portuguese (abstract, key words) and English (abstract, keywords) by a translator with an expertise in the social field.
- **Text:** After the abstracts and keys words, an abbreviated table of contents has to be written which has to be in bold and with Arabic numerals. Example:
 - 1. Introduction.
 - 2. The economic method: the difference between pure economy and applied economy.
 - 3. The Samuelson paradigm
 - 4. Alternatives to the Samuelson vision.
 - 5. Public policies, childhood and youth.
 - 6. Conclusions
 - List of references

- **Length:** The articles can have a maximum of 7,500 words (including the list of references). The notes have to be at the bottom of the page in Word's automatic for notes.
- **Tables and graphs:** The statistical or graphical information has to be grouped in tables or graphs. The tables (or graphs) are listed consecutively according to when they are mentioned in the text and are identified with the word "Table" (or "Graph") and an Arabic numeral, left alignment, at the top (numbering of tables has to be independent of the numbering of the figures), then a double space and also left alignment, the table (or graph) is given a title in italics, capitalizing the first letters of the most important words. The tables and graphs have to be accompanied by their sources, clearly presented within the text so that the data's origin can be easily verified. Additionally, the author has to expressly state which tables or graphs the author(s) has created. Within the article's text, all of the tables and graphs have to be referenced by their number and not by phrases such as the "following table" or "the previous graph" as the layout could require placing the table or graph in a place that isn't close to the line it references.
- **Figures:** When the article includes photographs or illustrations, it is enough to have the respective digital file that has to be sent within the text in its respective place. The diagrams, drawings, figures, photographs or illustrations have to have consecutive numbering and come with a subtitle that begins with "Figure:" and then very briefly indicate the figure's content. The figures have to be accompanied by their sources, clearly presented within the text or in footnotes so that its authorship or origin can be easily verified. Additionally, it has to expressly state which figures were created by the author(s). It mustn't included artwork that is subject to "copyright" or other copyrights without

having previously obtained the respective written permission. Within the article's text all of the figures have to be referenced by number and not by phrases such as "the following figure" or "the previous figure" as the layout may require placing the figure in a place that isn't close to the line it references.

- **Annexes:** Annexes mustn't be included at the end of the article, all of them have to be incorporated analytically within the body of the article as previously indicated (tables, graphs, photos, etc.)
- **Final list of references:** A list of bibliographical references has to be included at the end of the article's text that contains all of the references and only the citations within the text, in the tables, graphs, photographs, etc., and in the notes.

References should be current, preferably from the last three years, and relevant (sufficient, necessary and with all of the data required according to the APA methodology). It is important to cite the authors that are considered classic within the field of knowledge.

Reference System: The latest version (sixth in Spanish or later) of the APA reference system will be followed. This is the "surname system (date)", which has to consistently be used within the text and footnotes. It is enough to put the surname(s) of the author(s) in the general references followed by the date in parenthesis. If the precise reference from a textual citation is available, it is added after the date on the respective page, following by a comma, a space, a "p" (if there are several pages, "pp."), a period and a space. For example:

....as explained in Rogoff (1993).
....as she sustained (Rogoff, 1993).
... as Rogoff expressly states
(1993, p. 31).
... stated in her words (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

Under no circumstances are notes to be inserted at the bottom of the page where the complete reference appears which must only appear in the final list of references.

The final list of bibliographical references has to be created following the APA style.

- **Protected Material:** If material protected by copyright is used, the author(s) are responsible for obtaining written permission from the copyright holders. In principle, citing more than one table or graph or 500 words or more from the same book or article requires the prior written permission of the copyright holder.

Evaluation and Review

- The magazine, with the consent of the author(s), will carry out the necessary editorial changes in order to give the article the greatest possible clarity, accuracy and coherence. As a result, it is recommended to the authors to write with greater stringency, using good spelling, writing in homogenous and clear paragraphs and aiming to accurately use punctuation marks. The author(s) have to avoid redundancies and the reiterative use of acronyms as these don't replace the word(s) in question and make the readers become tired and lose initiative to read their text.
- The articles are submitted to an anonymous evaluation by at least two consultants that have a month to deliver their evaluative study. Once the proposed document has been evaluated, the author(s) will receive the evaluation for their review and adjustment. They will have a time limit determined by the magazine's editor to upload Based on the decision of the first evaluators or the editing team, the corrected article can be sent for a new evaluation by the first evaluators or by different evaluators.
- Once the article has been uploaded to the magazine's Open Journal System, all of the authors are in agreement with the "Copyright Assignment" to the magazine if the article is approved for publication. This assignment agreement allows the editing team to protect the material on behalf of the author(s) without them giving up authorship. The copyright assignment includes the exclusive rights to the article's reproduction and distribution, including the supplements, the photocopied reproductions, electronic formats, translations or of any other type.
- The article's gallery proofs will be sent to the author(s) before printing the magazine. The corrections have to be limited to typing mistakes. New lines, phrases or paragraphs are not accepted. The line and page to be modified in the page proofs have to be indicated.
- The magazine's Open Journal System allows for online communication so that the magazine's authors are aware of their work's status.
- The web address of the magazine's Open Journal System is: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-latinoamericana/index> Magazine's email contact: revistaumanizales@cinde.org.co

Specific guide for creating the final list of references.

Due to the magazine's emphasis being on scientific and academic issues, the list of references is used in the articles (documents effectively used to support the research) and not the bibliography (documents that have served as foundation of the author(s), but haven't necessarily been used in the research). In this regard, all of the quotes have to appear in the list of references and all of the references have to be cited in the text. It is important to cite the directly consulted source in the references, for example, if what was consulted was an abstract, report this and not the complete article, as it would have read.

Books with one author:

The author's surname(s), a comma, a space, the initial(s) of the name followed by a period, space, year in parenthesis, period, space, book title (in italics and only capitalizing the first letters of the most important words, according to required, the first letter of a title in English then two periods, names of instruments, congresses or seminars, proper names or words that they want to highlight), period, space, city (in the case of the United States, state abbreviation; ex. Boston, Ma), two periods, space, publisher and period. If it is a corporate author, the institution's complete name is written. Neither acronyms nor abbreviations may be used.

Books with two or more authors: *The names of the authors are separated by &, in lower-case. In situations with more than two or less than six authors, the names are separated with a comma and between the second-to-last and last names a & is written. When there are six or more authors, the seventh and subsequent names are abbreviated in lower-case, without italics and with a period at the end. This is for the list of references in order to be able to cite the work in the text (when there are more than six authors),*

only the first author is mentioned and the following are abbreviated as mentioned.

Chapter in published book: *The author's surname(s) and initials are written exactly the same as in the previous case. Afterwards, the year in parenthesis, period, space and the chapter's title in normal font, without quotation marks, period, space, "In", space, initial(s) of the name(s) of the editors or compilers, space, surname, comma, in parenthesis if they are editors or compilers (abbreviated "Ed." if it is an editor or "Eds." if there are more than one, "Comp." or "Comps." if it is one or more compilers), comma, space, book title (in italics), space and in parenthesis the first and last chapter pages are written (abbreviated "pp." for "pages", and the numbers are separated with a slash). Afterwards, a period, space, city (in the case of the United States: city, abbreviated state; example: Boston, Ma) two periods, space, publisher, period.*

Magazine Article:

The author's surnames and initials are written the same as in the first case. Afterwards, the year in parenthesis, period, space and the article's title in normal font, without quotation marks, period, space, magazine's name in italics, comma in italics, magazine's volume number in italics and with Arabic numerals (without writing "vol."), comma in italics, first and last pages separated by a slash in normal font, period. The first letter of the key words (except articles, prepositions, conjunctions) of the magazine's title is capitalized. If the magazine has a title that is very similar to another or is not well known, in italics the institution or city and if convenient the country is added in parenthesis. If the numbering of the volume's fascicles is consecutive, the fascicle's number is not written. If all of

the volume's fascicles begin with a new numbering, the fascicles number is written in parenthesis, in Arabic numerals and in normal font. If there aren't any volumes but numbers, "n." is written and the number in Arabic numeral and in normal font.

Book or report from an institution:

The institution is neither abbreviated nor the acronym used unless the name of the institution usually appears as an acronym, for example: UNESCO, Colciencias, Icfes, etc. After the institution's name goes a period. If it is a ministry, secretariat, administrative department etc., as all these names are similar, first write the country, comma, space, name of the ministry, secretariat, etc.

Dictionaries or Encyclopedias:

Firstly, the name of the author or editor is written ("Ed." in parenthesis when it is an editor). After the title of the dictionary or encyclopedia and after a space, the edition is written in parenthesis, if it is not the first, comma and the consulted volume. Neither the term nor the page is written.

Presentations or conferences in symposiums, congresses, meetings, etc.:

If the submission is published in a book with a publisher, the publication has to be indicated and cited as a chapter of a published book. The title of the symposium, congress or meeting has to be in normal font with the first letters of the key words capitalized. If the submission is not published, the month the event took place is written, separated by a comma after the year. After the title of the presentation or conference (which is in normal font) a period is written and space, "Presentation presented in", the complete name of the congress with the key words capitalized, comma, space, city, comma, space, country, period.

Undergraduate or Post-Graduate Thesis:

After the author's surname and initials, the year the thesis was defended is written in parenthesis. The title is in normal font with only the first letter capitalized. Afterwards, period, space, "Thesis for a degree in", the degree, the School or Department, University, city, country. When it is on an unpublished doctoral dissertation, it must be indicated at the end in parenthesis "Unpublished Doctoral thesis in", with the title, volume and pages of the work, where it is published, the year of publication if it is later than the defense, period, city, two periods, publisher, with a period after final parenthesis.

Electronic Media on the Internet:

If it is an article that is copied from a print version in a magazine, the same format for magazine articles is used, putting in brackets "[Electronic version]" after the article's title. If the magazine is only published online and not in print, the same format is used putting in brackets after the magazine's title "[Online Magazine]". If it is a document that doesn't belong to a magazine but appears in the webpage of another person or institution, the rest of the data available is written after the title. In these three cases written at the end is "Consulted the", the last date the webpage was consulted (in the format "[day] of [month] of [year]"), space, "in the URL", space and the complete URL beginning with "http/" so that the reader can copy the URL to their browser and view the same document. A final period is not written after the URL. All of the URLs that appear in the final list of references have to be directly verified before sending the article to the magazine (the URL is selected; hold down Control+C to copy and Control+P to paste it into the browser and the document should appear on the screen. If this doesn't happen there is a problem with the URL).

Guia para os autores e para as autoras

A **Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude** é uma publicação semestral que apresenta resultados de pesquisas e meta-análises inter e transdisciplinares cuja qualidade permite apresentar trabalhos inéditos, acumular e debater saberes e conhecimentos sobre a infância e a juventude na Colômbia, na América Latina e no Caribe, e fazer contribuições à pesquisa de campos complexos de estudo a partir de diversas perspectivas disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, tais como as neurociências, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a pedagogia, a linguística, a história e a filosofia.

Sua base é o programa de doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude do Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude, da aliança entre a Universidade de Manizales e o Cinde, em Manizales, Colômbia. Dirige-se a pessoas interessadas na teoria e na prática de estudar, investigar, analisar e se aprofundar sobre as crianças e os jovens, assim como de desenhar, avaliar e comparar programas e políticas de infância e juventude. Aceita-se artigos em castelhano, português, francês e inglês, preferencialmente derivados diretamente de pesquisas formalmente avaliadas por instituições universitárias, centros de investigação e entidades financiadoras públicas e privadas.

Informação geral

A jornal não cobra custos.

A Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude realiza publicações semestrais e é indexada no Índice Bibliográfico Nacional Publindex e atende os critérios de Qualidade Científica estabelecidos por Colciencias. Por tal motivo, recebe artigos que correspondem à seguinte tipologia:

1. Artigo de investigação científica ou tecnológica. Documento que apresente, de maneira detalhada, os resultados originais de projetos de investigação finalizados.

A estrutura geralmente utilizada contém quatro etapas importantes: Introdução, Metodologia, Resultados e Conclusões.

2. Artigo de reflexão. Documento que apresenta resultados derivados de uma investigação finalizada, a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor ou da autora, sobre um tema específico, utilizando fontes originais.

3. Artigo de revisão. Documento que apresenta o resultado de uma pesquisa finalizada, no qual se analisam, sistematizam e integram os resultados de outras investigações, publicadas ou não, em um campo da ciência ou tecnologia, com o fim de informar sobre os avanços e as tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências.

4. Artigo curto. Documento breve que apresente resultados originais preliminares ou parciais de uma investigação científica ou tecnológica, que no geral requerem uma rápida difusão.

5. Relato de caso. Documento que apresenta os resultados de um estudo sobre uma situação particular com o fim de divulgar as experiências técnicas e metodológicas consideradas em um caso específico. Inclui uma revisão sistemática da literatura sobre casos análogos.

6. Revisão de tema. Documento resultado da revisão crítica de literatura sobre um tema em particular.

7. Cartas ao editor. Posições críticas, analíticas ou interpretativas sobre os documentos publicados na revista, que a juízo do Comitê editorial constituem um aporte importante para a discussão do tema por parte da comunidade científica de referência.

• A revista também recebe análises breves sobre trabalhos, eventos, processos locais e projetos em curso que sejam de interesse dos científicos e científicas

sociais e outros intelectuais que estudam as crianças e os jovens.

- Divulga Sistematizações de trabalhos relacionados com as crianças e os jovens e publica entrevistas com pensadores desses campos.
- As opiniões e declarações que aparecem nos artigos são de responsabilidade exclusiva dos autores e das autoras.
- O envio de um artigo a essa revista supõe o compromisso por parte do autor ou da autora de não submetê-lo de forma parcial ou completa, nem simultaneamente nem sucessivamente, a outras revistas ou editoriais, sem antes retirar o texto em consideração dessa revista por meio de comunicação escrita.
- As contribuições podem ser escritas em espanhol, inglês, português e francês.
- Os artigos devem ser enviados pelos autores ao sistema Open Journal System (OJS) da revista. Os artigos publicados na revista são de livre acesso e devem ser citados como aparece a referência de cada artigo.
- Uma vez colocado o artigo na plataforma OJS, esse será submetido a uma revisão de semelhanças na rede por meio do programa Turnitin, para comprovação de que é inédito.

Parâmetros Editoriais

- **Título:** Todo artigo deverá vir com uma primeira página na qual apareça o título do trabalho (não mais de doze palavras) seguido de um asterisco que remeta a uma nota no rodapé da página, onde se especificam as características da investigação. Nessa nota deve-se indicar a data exata (se possível o dia, ou pelo menos o mês e o ano) de início e de fim da pesquisa, ou se esta ainda está em curso. Com a finalidade de facilitar ao autor ou à autora a redação dessa primeira nota, à continuação encontram-se quatro exemplos de artigos que foram publicados na revista:
Este artigo baseia-se na investigação realizada pela autora com o financiamento

da Secretaria de Governo de Bogotá, D. C. (Contrato Nº 116/2002). Realizada entre fevereiro de 2000 e setembro de 2002.

Este artigo é uma síntese da investigação denominada “Hermenêutica cultural da saúde”, apresentada pelo autor para concorrer ao título de Doutor em Ciências Sociossanitárias e Humanidades Médicas, na Universidade Complutense de Madrid, em 2003. Com financiamento aprovado na sessão do Conselho Superior da Universidade de Manizales, Ata 019 de 23 de setembro de 1999. Realizada entre fevereiro de 1999 e setembro de 2002.

Este artigo faz parte do projeto denominado “Rumo a uma compreensão da construção de sentidos sobre a criança no programa de crescimento e desenvolvimento”, financiado pela Universidade de Antioquia e inscrito no Centro de Investigações da Faculdade Nacional de Saúde Pública da Universidade de Antioquia com o código: INV-168-05. Realizada entre fevereiro de 1999 e setembro de 2002.

Este artigo deriva-se de um estudo de maior escala, “Análise das Práticas de Jogos de Sorte e de Azar, de Destreza e de Sorte e de Habilidade para crianças e jovens de Bogotá”, código 1203-04-12643, com co-financiamento de Colciencias, realizado entre janeiro de 2002 e dezembro de 2004.

- **Nome do autor ou da autora:** Depois do título, deve-se colocar, centralizado, o nome completo do autor ou da autora do artigo, seguido de dois asteriscos, no caso de ser um só autor ou autora; ou se são dois, três, quatro, etc., cada nome completo deve aparecer seguido do número correspondente de asteriscos que se referem às notas no rodapé da página, cada uma delas deve conter os dados seguintes: o nível acadêmico do autor ou da autora (seu título ou seus títulos mais avançados junto às instituições outorgantes) e seu endereço eletrônico. Abaixo do nome do autor ou da autora,

deve-se indicar, também centralizada, a filiação institucional, ou seja, a instituição a qual pertence profissionalmente o autor ou a autora. Quando não conta com a filiação institucional, deve-se incluir a cidade de residência do autor ou da autora.

É importante para a padronização internacional do nome e sobrenome de cada um dos autores, colocar-se o nome ou os nomes e sobrenomes que foram utilizados no último artigo publicado. No caso de haver utilizado dois sobrenomes, esses devem ser articulados com um traço entre eles, segundo a norma internacional. Se é citada alguma referência de algum dos autores no interior do artigo, deve-se seguir essa norma, e o mesmo procedimento na lista final de referências. Em qualquer situação que se tenha citando o nome dos autores em outras publicações, deve-se continuar seguindo o mesmo padrão, pois isso facilita a busca pelos autores a nível internacional e sua visibilidade nos índices bibliométricos. A seguir, há um exemplo de nome de autor com filiação institucional:

Jorge Iván González** Cargo na instituição.

Universidade Nacional de Colômbia

** Filósofo da Universidade Javeriana, mestre em Economia pela Universidade de Los Andes, Doutor em Economia pela Universidade de Lovaina (Bélgica), professor da Universidade Nacional da Colômbia. Professor convidado no curso de Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude do Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude do Cinde e na Universidade de Manizales. Endereço eletrônico: jivangonzalez@cablenet.co.

- **Resumo:** Requer-se também um resumo em espanhol do artigo, com o máximo de 130 palavras para artigos resultados de investigação e inovação finalizadas e para artigos que não resultam de investigação finalizada e para os teóricos. Os artigos resultados de investigação e inovação

finalizadas são do tipo 1, 2 ou 3, que aparecem na informação geral desta Guia para Autores. Esse resumo é um sumário completo que se utiliza nos serviços de síntese e informação e permite indiciar e recuperar o artigo.

É necessário levar em conta também os seguintes aspectos do resumo, caso o artigo seja resultado de investigação e inovação finalizadas:

Deve ser ANALÍTICO.

Deve mencionar os OBJETIVOS principais da investigação.

Deve mencionar o ÂMBITO da investigação.

Deve mencionar a METODOLOGIA empregada na investigação.

Deve mencionar os principais RESULTADOS e CONCLUSÕES da investigação.

Não deve conter referências bibliográficas. No caso dos artigos que não são resultados de investigação finalizada e que são teóricos, o resumo deve expressar de maneira sintética, clara e precisa o desenvolvimento do artigo. Deve ter pelo menos 130 palavras e informar no início o tipo de resumo: 1. Analítico ou 2. Descritivo.

- **Palavras-chave:** Na continuação do resumo indicam-se algumas palavras-chave em espanhol (de 3 a 10), que rapidamente permitam ao leitor ou leitora identificar o tema do artigo. As palavras-chave devem ser retiradas de um Thesaurus e indicar o nome deste.
- O título do artigo, o resumo e as palavras-chave devem ser traduzidas ao português (resumo, palavras-chave) e ao inglês (abstract, keywords) por um técnico tradutor qualificado no campo social.
- **Texto:** Depois dos resumos e das palavras-chave, deve-se escrever uma tabela de conteúdo abreviado, a qual deve vir em negrito, com numeração arábica. Exemplo:
 1. Introdução.
 2. O método da economia: a diferença entre a economia pura e a economia aplicada.

3. O paradigma de Samuelson.
4. Alternativas da visão samuelsoniana.
5. Políticas públicas, infância e juventude.
6. Conclusões.

Lista de referências.

- **Extensão:** Os artigos devem ter no máximo 7.500 palavras (incluindo a lista de referências). As notas devem ir ao pé da página em estilo automático de Word para as notas.
- **Tabelas e gráficos:** A informação estatística ou gráfica deve agrupar-se em tabelas ou gráficos. As tabelas (ou os gráficos) devem estar enumeradas de maneira consecutiva de acordo com sua menção no texto e identificadas com a palavra “Tabela” (ou “Gráfico”) e um número arábico, alinhados à esquerda, na parte superior (a numeração das tabelas deverá ser independente da numeração das figuras); logo, deve-se constar espaço duplo e também alinhado à esquerda, titula-se a tabela (ou gráfico) em letras cursivas, anotando com maiúsculas as letras iniciais de palavras importantes. As tabelas e gráficos devem vir acompanhados de suas fontes de maneira clara, dentro do texto, de forma que se possa comprovar sem inconvenientes a procedência dos dados. Além disso, deve-se informar expressamente quais tabelas ou gráficos foram elaborados pelo autor, autora ou autores. Dentro do texto do artigo, cada tabela ou gráfico deve ser mencionado pelo seu número e não por frases como “a tabela seguinte” ou “o gráfico anterior”, pois a diagramação pode exigir colocar a tabela ou gráfico em um lugar que não esteja tão próximo à linha a qual se refere.
- **Figuras:** Quando o artigo incluir fotografias ou ilustrações, é suficiente o arquivo digital respectivo, que deve ser enviado dentro do texto no lugar a que se refere. Os diagramas, desenhos, figuras, fotografias ou ilustrações devem estar com numeração seguida e com um subtítulo que comece com “Figura:” e logo se deve indicar muito brevemente o conteúdo de tal figura. As figuras devem vir acompanhadas

de suas fontes de maneira clara, dentro do texto ou em notar de rodapé, de forma que possa comprovar sem inconvenientes sua autoria ou procedência. Também se deve indicar expressamente quais figuras foram elaboradas pelo autor, autora ou autores. Não se deve incluir material gráfico sujeito a “copyright” ou outros direitos de autor sem haver obtido previamente a permissão escrita respectiva. Dentro do texto do artigo, cada figura deve ser citada, indicando seu número e não por meio de frases como “a figura seguinte” ou “a figura anterior”, pois a diagramação pode exigir que a figura seja colocada em um local distante à linha a qual se referia.

- **Anexos:** Não se deve incluir anexos ao final do artigo, todos os documentos devem estar incorporados de maneira analítica no interior do corpo do artigo como foi indicado anteriormente (tabelas, gráficos, fotos, etc.).
- **Lista final de referências:** Ao final do texto do artigo inclui-se uma lista de referências bibliográficas que contenha todas as referências e somente as que foram citadas dentro do texto, nas tabelas, nos gráficos, nas fotografias, etc., e nas notas.

As referências devem ser atuais, preferencialmente dos últimos três anos, e pertinentes (suficientes, necessárias e com todos os dados requeridos segundo a metodologia APA). Os autores que considerarem os textos clássicos dentro do campo de conhecimento importantes devem citá-los.

- **Sistema de referências:** Será utilizado o sistema de referências da APA, última versão (sexta em espanhol ou posteriores), que é o “sistema de sobrenome (data)”, o qual deve ser usado consistentemente dentro do texto e com as notas de rodapé. Nas referências gerais basta colocar o sobrenome do autor, autora ou autores, seguidos pela data entre parênteses. Se for informada a referência precisa de um texto, agrega-se essa informação depois da data da respectiva página, precedida de uma vírgula, um espaço, um “p”(se

são várias páginas, “pp”), um ponto e um espaço. Por exemplo:

... como se explica em Rogoff (1993).

... como ela argumentou (Rogoff, 1993).

... como é afirmado expressamente por Rogoff (1993, p.31).

... nas palavras com as quais ela o formulou (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

Em nenhum caso serão inseridas notas no rodapé da página nas quais figure a referência completa, esta somente deve aparecer na lista final de referências.

A lista final de referências bibliográficas deve ser elaborada no estilo da APA.

Material protegido: Se é utilizado material protegido por “copyright”, os autores e autoras serão os responsáveis por obter a permissão escrita dos que possuem os direitos. A princípio, citar mais de uma tabela ou gráfico de um mesmo livro ou artigo, o um parágrafo de 500 palavras ou mais, requer permissão prévia por escrito do titular do direito.

Avaliação e revisão

- A revista, com consentimento do autor, autora ou autores, realizará as mudanças editoriais que sejam necessárias para proporcionar ao artigo uma maior clareza, precisão e coerência possíveis. Em consequência disso, recomenda-se que os autores e autoras escrevam com o maior rigor, utilizando boa ortografia, parágrafos homogêneos e claros e buscando empregar os sinais de pontuação de maneira precisa. Deve-se evitar as redundâncias no texto e o uso reiterativo de siglas; estas não substituem a palavra em questão e fazem com que os leitores e leitoras se cansem e percam incentivos para ler o seu texto.
- Os artigos são submetidos a avaliação de pelo menos dois consultores ou consultoras, que dispõem de um mês para emitir seus conceitos avaliativos. Uma vez analisado o documento proposto, o autor, autora ou autores receberão a avaliação para sua revisão e ajustes. Esses terão um prazo fixado pelo editor da revista para enviarem de novo à plataforma OJS o artigo devidamente revisado,

ressaltando as modificações na cor verde. De acordo com a opinião dos avaliadores e avaliadoras ou do grupo editor, o artigo corrigido poderá ser enviado a nova apreciação pelos primeiros avaliadores e avaliadoras, ou por outros diferentes.

- Uma vez colocado o artigo no sistema OJS (Open Journal System) da revista, todos os autores e autoras estão de acordo com a “Cessão de Copyright” realizada pela revista, no caso de o artigo ser aprovado para sua publicação. Esse acordo de cessão permite à equipe editorial proteger o material em nome dos autores e autoras sem que eles e elas renunciem a seus direitos de autoria. A cessão de copyright inclui os direitos exclusivos de reprodução e de distribuição do artigo, incluindo as reimpressões, as reproduções fotocopiadas em formatos eletrônicos ou de outro tipo, assim como as traduções.
- Serão enviadas aos autores as provas tipográficas dos artigos antes da impressão da revista. As correções devem limitar-se aos erros de digitação. Não serão aceitas novas linhas, frases ou novos parágrafos. Deve-se indicar a página e a linha que precisar ser modificada nas páginas de prova.
- O sistema OJS (Open Journal System) da revista permite uma comunicação em linha para que os autores e autoras possam estar cientes do estado de seus trabalhos.
- O site do sistema OJS da revista é: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-latinoamericana/index>. O endereço eletrônico da revista é: revistaumanizales@cinde.org.co.

Guia específico para a elaboração da lista final de referências

A revista possui ênfase em textos científicos e acadêmicos, por isso, utiliza nos artigos a lista de referências (documentos usados efetivamente para sustentar a pesquisa) e não a bibliografia (documentos que serviram de fundamento aos autores ou autoras, mas que não necessariamente foram usados na investigação). Nesse sentido, todas as citações devem aparecer na lista de referências e todas as referências devem ser citadas no texto. É importante incluir nas referências a fonte diretamente consultada. Por exemplo, se a consulta foi em um resumo, deve-se reportar esse e não o artigo completo, como se este tivesse sido lido.

Livros com um autor ou autora:

Sobrenome ou sobrenomes do autor ou da autora, uma vírgula, um espaço, a inicial ou iniciais do nome seguidas de um ponto, espaço, ano entre parênteses, ponto, espaço, título do livro (em letra cursiva ou somente as letras iniciais de algumas palavras em maiúsculas, se necessário – a primeira letra depois de dois pontos de um título em inglês, nomes de instrumentos, congressos ou seminários, nomes próprios ou palavras que se quer ressaltar), ponto, espaço, cidade (em caso de USA: cidade, Estado de forma abreviada; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editora e ponto. Se for um autor corporativo, escreve-se o nome completo da instituição. Não se deve usar siglas nem abreviaturas.

Livros com dois ou mais autores e/ou autoras:

Os nomes dos autores ou autoras separam-se pela conjunção “&”, em minúscula. Em caso de mais de dois e menos de seis autores, separam-se os nomes com vírgula, e entre o penúltimo e o último, põe-se “&”. Quando são seis ou mais autores e/ou autoras, o sétimo e os subsequentes são abreviados com et al. (em minúsculas, sem cursivas e com um ponto no final). Isso ocorre para a

lista de referências; para citar a obra no texto (tratando-se de mais de seis autores ou autoras), somente é mencionado o primeiro dos autores ou autoras, e os seguintes são abreviados com et al.

Capítulo em livro editado:

O sobrenome ou os sobrenomes e iniciais do autor, da autora ou dos autores, deverão ser escritos como no caso anterior. Posteriormente, o ano entre parênteses, ponto, espaço e o título do capítulo, em letra normal, sem aspas, ponto, espaço, “Em”, espaço, inicial ou iniciais do nome dos editores ou compiladores, espaço, sobrenome, vírgula, entre parênteses se são editores ou compiladores (abrevia-se “Ed.” se for um editor, “Eds.” se for mais de um, “Comp.” ou “Comps.” se for um ou mais de um compilador), vírgula, espaço, título do livro (em letra cursiva), espaço, e entre parênteses escreve-se a primeira e a última página do capítulo (abrevia-se “pp.” para “páginas”, e os números são separados com um traço curto). Logo, coloca-se um ponto, espaço, cidade (em caso de USA: cidade, Estado de forma abreviada; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editora, ponto.

Artigo em Revista:

O sobrenome ou os sobrenomes e iniciais do autor, da autora ou dos autores são escritos como no primeiro caso. Em seguida, virá o ano entre parênteses, ponto, espaço e o título do artigo, em letra normal, sem aspas, ponto, espaço, nome da revista em letra cursiva, vírgula em letra cursiva, número do volume da revista em letra cursiva e com números arábicos (sem escrever “vol.”), vírgula em letra cursiva, primeira e última páginas separadas por traço em letra normal, ponto. A primeira letra das palavras principais (exceto artigos, preposições e conjunções) do título da

revista coloca-se em letra maiúscula. Se a revista tem um título muito parecido ao de outras ou não é muito conhecida, acrescenta-se entre parênteses e em letra cursiva a instituição, ou a cidade e, se for conveniente, o país. Se a numeração dos fascículos do volume é consecutiva, não se coloca o número do fascículo. Se cada fascículo do volume começa com uma nova numeração, acrescenta-se o número do fascículo entre parênteses, em numeração arábica e em letra normal. Se não há volumes, mas há números, coloca-se “n.” e o número em numeração arábica e em letra normal.

Livro ou informe de alguma instituição:

O nome da instituição não deve ser abreviado e não se deve utilizar siglas, a não ser que o nome usual da instituição seja uma sigla, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc. Depois do nome da instituição, coloca-se um ponto. Se for um ministério, secretaria, departamento administrativo, etc., como todos eles têm nomes parecidos, primeiro coloca-se o país, vírgula, espaço, nome do ministério, secretaria, etc.

Dicionários ou Enciclopédias:

Informa-se primeiro o nome do autor, da autora ou do editor (“Ed.” entre parênteses quando for um editor). Depois do título do dicionário ou da enciclopédia e de um espaço, acrescenta-se entre parênteses a edição, se não for a primeira, vírgula e o volume consultado. Não se coloca página nem vocábulo.

Palestras ou conferências em simpósios, congressos, reuniões, etc.:

Se a contribuição está publicada em um livro com editor, deve-se assinalar a publicação e citar como capítulo de livro editado. O título do simpósio, congresso ou reunião deve estar em letra normal com as iniciais maiúsculas nas palavras principais. Se a contribuição não está publicada, coloca-se o mês em que o evento ocorreu, separado por uma vírgula

e em seguida o ano. Depois do título da palestra ou da conferência (escrito em letra normal) acrescenta-se ponto, espaço, “Palestra apresentada em”, o nome completo do congresso com as palavras principais em letra maiúscula, vírgula, espaço, cidade, vírgula, espaço, país, ponto.

Monografia, Dissertação ou Tese:

Após o sobrenome e as iniciais do autor ou da autora, escreve-se entre parênteses o ano em que foi defendida a monografia, dissertação ou tese. O título deve estar em letra normal, somente com a letra inicial em maiúscula. Em seguida, ponto, espaço, “Tese para certificação ao título de”, o título, a Escola ou o Departamento, Universidade, cidade, país. Quando se trata de uma tese de doutorado que não está publicada, deve-se assinalar ao final entre parênteses “Tese de doutorado não publicada”, com ponto depois de fechar o parênteses final. Quando se trata de uma tese de doutorado que está publicada, deve-se assinalar ao final entre parênteses “Tese de doutorado publicada em”, com o título, volume e páginas da obra na qual foi publicada, com o ano de publicação, se for posterior ao ano de defesa, ponto, cidade, dois pontos, editora, com ponto depois de fechar o parênteses final.

Documentos em meio eletrônico:

Se for um artigo que é uma cópia de uma versão impressa em uma revista, utiliza-se o mesmo formato para artigo de revista, colocando entre colchetes “[Versão eletrônica]” depois do título do artigo. Se a revista não está publicada em versão impressa, mas é uma revista virtual, utiliza-se o mesmo formato, colocando entre colchetes depois do título da revista “[Revista virtual]”. Se for um documento que não pertence a uma revista, mas que aparece em uma página web de outra pessoa ou instituição, escreve-se depois do título as demais informações encontradas. Nos três casos, escreve-se ao final “Consultado em”, a última

data em que a página foi consultada (no formato “[dia] do [mês] do [ano]”), espaço, “na URL”, espaço, e a URL completa começando com “http//” de tal maneira que o leitor possa copiá-la em seu computador e obter o mesmo documento. Não se coloca ponto final depois da URL. Todas as URL que apareçam na lista final de referências devem ser verificadas no computador antes do envio do artigo à revista (seleciona-se a URL, coloca-se Control+Clic e deverá aparecer o documento na tela. Se isso não ocorrer, há um erro na URL informada).

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

FORMATO PARA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS Y DOCUMENTOS

INTERÉS DEL ARTÍCULO: (¿El artículo o documento es accesible e interesante para una audiencia latinoamericana y en general, internacional?)*

TESIS QUE SE SUSTENTA: (¿Qué es lo principal que se dice del asunto de que se habla?)*

TIPO DE ARTÍCULO: Ingrese en la caja de texto los comentarios según su elección sobre el tipo de artículo que corresponde en las siguientes opciones:

- 1) **Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones:
- 2) **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales:
- 3) **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias:
- 4) **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión:
- 5) **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos:
- 6) **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular:
- 7) **Documento de reflexión no derivado de investigación.**

INGRESE SUS COMENTARIOS SI ESTIMA CONVENIENTE EN LA CAJA DE TEXTO, PERO NO DEJE DE COMENTAR QUÉ TIPO DE ARTÍCULO ES:*

UBICACIÓN EN EL CAMPO: (¿El artículo o documento se ubica con claridad en un campo problemático específico, de interés y actualidad? ¿Contribuye significativamente a enriquecer ese campo? ¿Refleja un conocimiento y utilización adecuados, no necesariamente exhaustivos, del trabajo anterior en ese campo en general, y en particular en el tema específico desarrollado?)*

RESUMEN: (Se requiere también un resumen en español, inglés y portugués del artículo, máximo 130 palabras para artículos resultado de investigación e innovación finalizada y para artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos. Los artículos resultado de investigación e innovación finalizada son del tipo 1, 2 ó 3 que aparecen en la Información general de la Guía para autores de artículos de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Este resumen es un sumario completo que se utiliza en los servicios de síntesis e información y permite indiciar y recuperar el artículo.

Se deben tener en cuenta también los siguientes aspectos del resumen, en caso de que el artículo sea resultado de investigación e innovación finalizada:

- Debe ser ANALÍTICO.
- Debe mencionar los OBJETIVOS principales de la investigación.
- Debe mencionar el ALCANCE de la investigación.
- Debe mencionar la METODOLOGÍA empleada en la investigación.
- Debe mencionar los principales RESULTADOS y CONCLUSIONES de la investigación.
- NO debe tener referencias bibliográficas.

En el caso de los artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos el resumen debe expresar de manera sintética, clara y precisa lo desarrollado en el artículo. Debe tener menos de 130 palabras y decir al inicio qué tipo de resumen es: 1. Analítico ó 2. Descriptivo.*

PALABRAS CLAVE: (¿Presenta de 3 a 10 palabras clave tomadas de un “Thesaurus” nacional o internacional?, ¿Las palabras clave son adecuadas?, ¿Se requiere alguna otra palabra clave?, ¿Las palabras clave están en tres idiomas: español, inglés y portugués?)*

TÍTULO: (¿Sintetiza el título el núcleo del artículo? ¿La extensión del título se ajusta a las 12 palabras que se recomiendan? ¿El título está en tres idiomas: español, inglés y portugués?)*

EXTENSIÓN: (¿El artículo es preciso, concreto, usa economía de lenguaje y tiene menos de 7.500 palabras?)*

INTRODUCCIÓN: (¿Es adecuada? ¿Es interesante y atrae al lector a leer todo el artículo?)*

COHERENCIA ARGUMENTATIVA O EXPOSITIVA: (¿Los argumentos apoyan la tesis; los argumentos están organizados lógicamente y progresivamente, conectados adecuadamente; los argumentos son explícitos y pertinentes; las citas son funcionales; la exposición está organizada jerárquicamente?)*

PRECISIÓN Y CLARIDAD CONCEPTUAL: (¿Los conceptos son adecuados a las argumentaciones? Cuando se los define, ¿es esta definición precisa, etc.?)*

COHESIÓN TEXTUAL: (¿El texto tiene adecuación gramatical, cohesión sintáctica y conceptual, organización coherente?)*

MÉTODO: (¿El texto presenta el método de una manera clara y se explicitan en este apartado los siguientes tópicos: descripción de las variables o categorías de estudio, diseño metodológico, población, muestra, instrumentos y procedimientos de análisis de datos?)*

RESULTADOS: ¿La presentación de los resultados de la investigación se corresponde con lo que se puede esperar de los instrumentos descritos en el apartado del método sin omisiones ni adiciones de otros instrumentos? ¿Están presentados los resultados de una manera organizada, clara y pertinente en función del problema, la pregunta y los objetivos de la investigación? ¿Se ha profundizado en las implicaciones prácticas de los resultados hallados?*

CONCLUSIONES: ¿Las conclusiones se desprenden de manera rigurosa de los resultados, sin agregar elementos nuevos que no tengan un soporte claro en los mismos? ¿Las conclusiones se orientan hacia la respuesta de la pregunta de investigación y de sus objetivos? ¿Es original y sugestiva la argumentación de los autores en este apartado? ¿Se plantean las limitaciones del estudio? ¿Se plantean las futuras líneas de investigación?*

ACTUALIDAD Y PERTINENCIA DE LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: (¿Son pertinentes, suficientes, actuales, (de los últimos tres años)? ¿Presenta referencias de los últimos tres años? ¿Son todas ellas necesarias? ¿Están todas las referencias citadas en el texto y únicamente las citadas? ¿Se presentan todos los datos requeridos en cada referencia de la lista final según la metodología de la APA (última versión)?)*

RECOMENDACIONES: (Se ruega presentar primero las sugerencias generales; luego, otras anotaciones específicas con número de página y ojalá número de párrafo o línea. También puede realizar las anotaciones en comentarios al margen sobre el archivo Word del artículo.)*

CONCEPTO FINAL: (Favor marcar una X en uno solo de los cuatro renglones):

- ☐ El texto es publicable como está (o apenas con mínimas correcciones editoriales).
- ☐ El texto es publicable con modificaciones menores sin necesidad de nueva evaluación.
- ☐ El texto es publicable con modificaciones sustanciales y nueva evaluación.
- ☐ El texto NO es publicable en la Revista.

FORM FOR THE EVALUATION OF ARTICLES AND DOCUMENTS
LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH

TITLE OF THE ARTICLE:

IS THE ARTICLE UNEDITED AND HASN'T BEEN PUBLISHED IN ITS ENTIRETY OR PARTIALLY IN ANOTHER MEDIUM? *(To verify this information the journal uses the anti-plagiarism program Turnitin, which searches the web and determines the percentage of similarities that the article has with other texts (if there are similarities) and where these similarities appear).**

INTEREST IN THE ARTICLE: (Is the article or document accessible and interesting for a Latin American and/or international readership?)*

THESIS OF THE ARTICLE: (What is the main theme of the article regarding the topic that it covers?)*

TYPE OF ARTICLE: Enter in the textbox any comments related to the type of article that you select from the following options:

- 1) **Scientific and technological research.** Document that presents the original results of completed research projects in a detailed manner. The structure generally used contains four main sections: introduction, methodology, results and conclusions:
- 2) **Reflective article.** Document that presents the results of completed research from an analytical, interpretative or critical perspective developed by the author on a specific topic using original sources:
- 3) **Literature Review.** Document that is the result of a completed study that analyses, systematizes and integrates the results of published or unpublished research from a scientific or technological field with the goal of identifying progress and trends. This is characterized by a careful literature review consisting of at least 50 references:
- 4) **Short article.** Brief document that presents original or preliminary results from a scientific or technological study that require a prompt dissemination:
- 5) **Case study.** Document that presents the results of a study on a particular situation with the goal of identifying technical and methodological experiences from a specific case. This includes a systematic review of the literature on analogous cases:
- 6) **Topic review.** Document that is the result of a critical literature review on a particular topic:
- 7) **Reflective document that is not a result of a study.**

ENTER YOUR COMMENTS IN THE TEXT BOX BELOW, AND YOU SHOULD INCLUDE WHAT TYPE OF ARTICLE IT IS:*

LOCATION IN A FIELD: (Can the article or document be located with clarity in a specific field that is of interest and us currently relevant? Does it significantly contribute to enriching the field? Does it reflect on knowledge and the appropriate use, not necessarily in an exhaustive manner, of the work that has been carried out in this field in general and in particular regarding the specific topic that has been developed?)*

ABSTRACT: The journal requires an abstract in Spanish, English and Portuguese, maximum 130 words for articles that are the result of completed research and innovation as well as for articles that aren't the result of completed research and theoretical articles. The articles that are results of completed research and innovation are of the Types 1, 2 and 3 that appear in the General Information of the Guide for authors of articles of the Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth. This abstract is a complete summary that uses the services of synthesis and information and allows for the indexing of the article.

Authors should take the following aspects into account in the abstract, in the case of which the article is the result of completed research and innovation:

It should be ANALYTICAL.

The main OBJECTIVES of the research should be mentioned.

The SCOPE of the research should be mentioned.

The METHODOLOGY used in the research should be included.

The main RESULTS and CONCLUSIONS of the research should be mentioned.

It should NOT include bibliographical references.

In the case of articles that aren't the result of completed research or theoretical studies, the abstract should summarize the content of the article in a clear and precise manner. It should have less than 130 words and at the beginning specify what type of abstract it is: 1. Analytical or 2. Descriptive.*

KEY WORDS: (Does it present 3 to 10 key words in Spanish, English and Portuguese taken from a national or international Thesaurus? Are the key words appropriate? Does it require any other key word? Are the key words in three languages: Spanish, English and Portuguese?)*

TITLE: (Does the title summarize the main content of the article? Does the title comply with the 12 word title guideline that is recommended? Is the title in three languages: Spanish, English and Portuguese?)*

LENGTH: (Is the article precise, organized, economizes language and has less than 7,500 words?)*

INTRODUCTION: (Is it appropriate? Is it interesting and does it create interest in reading the whole article?)*

COHERENCE OF ARGUMENT OR NARRATIVE: (Do the arguments support the article's thesis; are the arguments organized logically and progressively and appropriately connected? Are the arguments explicit and pertinent? Do the references support the argument? Is the narrative organized in a hierarchical manner?)*

CONCEPTUAL PRECISION AND CLARITY: (Are the concepts appropriate for the arguments? When these are defined, are they precise definitions?)*

COHESION OF THE TEXT: (Does the text have appropriate use of grammar, cohesive and conceptual syntax and a coherent structure?)*

METHOD: (Does the text present the methodology in a clear manner and details in this section the following topics: description of variables or categories of study, methodological design, population, sample, instruments and procedures for the analysis of data?)*

RESULTS: Does the presentation of the results of the research correspond to what can be expected from the instruments described in the methodology section, without omissions or additions from other instruments? Are the results presented in an organized, clear and relevant way and are directly related to the problem, question and objectives of the study? Have you included an in-depth analysis of the practical implications of the results of the study?)*

CONCLUSIONS: Are the conclusions the result of a rigorous deduction from the results, without adding new elements that aren't clearly supported in the results section? Are the conclusions directly related to the response to the research question and its objectives? Are the arguments of the authors original and suggestive in this section? Does this section include the limitations of the study? Does it propose future areas of research to build on the results of this study?)*

DATE AND RELEVANCE OF BIBLIOGRAPHIC REFERENCES: (Are these relevant, sufficient, current (within the last three years?) Are they all necessary? Are all of the references cited in the text? Is all of the required data included in each reference in the final list according to the most recent version of the APA norms?)*

RECOMMENDATIONS: (We ask you to initially present general suggestions, followed by other more specific comments with page number and hopefully paragraph and line number. You can also make recommendations through the commentaries at the margin of the Word file of the article).*

FINAL EVALUATION: (Please select one of the following options),

- The text is publishable as it is (or with a few minor editorial corrections).
- The text is publishable with minor modification and without the need for another evaluation.
- The text is publishable with substantial modifications and a new evaluation.
- The text is NOT publishable in the Journal.

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

FORMATAÇÃO PARA AVALIAÇÃO DE ARTÍGOS E DOCUMENTOS

INTERESSE PELO ARTIGO: (O artigo ou documento é acessível e interessante para uma audiência latino-americana e, em geral, internacional?)*

INFORMAÇÕES SUSTENTADAS: (Qual é o principal assunto tratado?)*

TIPO DE ARTIGO: Informe na caixa de texto os comentários segundo sua avaliação sobre o tipo de artigo que corresponde às seguintes opções:

- 1) **Artigo de investigação científica e tecnológica.** Documento que apresenta, de maneira detalhada, os resultados originais de projetos de pesquisa terminados. A estrutura geralmente utilizada contém quatro partes importantes: introdução, metodologia, resultados e conclusões:
- 2) **Artigo de reflexão.** Documento que apresenta resultados de investigação finalizada a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, utilizando fontes originais:
- 3) **Artigo de revisão.** Documento resultado de uma pesquisa finalizada na qual são analisados, sistematizados e integrados os resultados de investigações publicadas ou não publicadas, sobre um campo da ciência ou da tecnologia, com o fim de informar a respeito dos avanços e das tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências:
- 4) **Artigo curto.** Documento breve que apresenta resultados originais preliminares ou parciais de uma pesquisa científica ou tecnológica, que, no geral, requerem uma rápida difusão:
- 5) **Relato de caso.** Documento que apresenta os resultados de um estudo sobre uma situação particular com o fim de divulgar as experiências técnicas e metodológicas consideradas em um caso específico. Inclui uma revisão sistemática da literatura sobre casos análogos:
- 6) **Revisão de tema.** Documento resultado da revisão crítica de literatura sobre um tema em particular:
- 7) **Documento de reflexão não derivado de pesquisa:**

INFORME SEUS COMENTÁRIOS NA CAIXA DE TEXTO, MAS NÃO DEIXE DE INFORMAR QUAL O TIPO DE ARTIGO.*

ORIENTAÇÃO NO CAMPO: (O artigo ou documento orienta-se claramente em um campo problemático específico, atual e que desperta interesse? Contribui significativamente para enriquecer esse campo? Reflete um conhecimento e atualização adequados, não necessariamente exaustivos do trabalho anterior nesse campo em geral, e em particular no tema específico desenvolvido?)*

RESUMO: (Requer-se também um resumo em espanhol, inglês e português do artigo, com no máximo 130 palavras para artigos resultados de pesquisa e inovação finalizada e para artigos que não são resultado de investigação finalizada e para os teóricos. Os artigos resultados de investigação e inovação finalizadas são do tipo 1, 2 ou 3, que aparecem na Informação Geral do Guia para autores de artigos da Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude. Esse resumo é um sumário completo que se utiliza nos serviços de síntese e informação e permite indiciar e recuperar o artigo.

É necessário levar em conta também os seguintes aspectos do resumo, no caso de o artigo ser resultado de investigação e inovação finalizada:

- Deve ser ANALÍTICO.
- Deve mencionar os OBJETIVOS principais da pesquisa.
- Deve mencionar o ÂMBITO da investigação.

- Deve mencionar a METODOLOGIA empregada na pesquisa.
- Deve mencionar os principais RESULTADOS e CONCLUSÕES da investigação.

Não deve contar referências bibliográficas. No caso dos artigos que não são resultados de pesquisa finalizada e que são teóricos, o resumo deve expressar de maneira sintética, clara e precisa o desenvolvimento do artigo. Deve ter pelo menos 130 palavras e informar no início o tipo de resumo: 1. Analítico ou 2. Descritivo.*

PALAVRAS-CHAVE: (Apresenta de 3 a 10 palavras-chave em espanhol, inglês e português retiradas de um “Thesaurus” nacional ou internacional? As palavras-chave são adequadas? É necessária alguma outra palavra-chave? As palavras-chave estão em três idiomas: espanhol, inglês e português?)*

TÍTULO: (O título sintetiza a ideia principal do artigo? A extensão do título se ajusta às 12 palavras que são recomendadas? O título está em três idiomas: espanhol, inglês e português?)*

EXTENSÃO: (O artigo é preciso, concreto, usa economia de palavras e tem menos de 7.500 palavras?)*

INTRODUÇÃO: (É adequada? É interessante e incentiva o leitor a ler todo o artigo?)*

COERÊNCIA ARGUMENTATIVA OU EXPOSITIVA: (Os argumentos apoiam a tese; os argumentos estão organizados lógica e progressivamente e estão conectados adequadamente; os argumentos são explícitos e pertinentes; as citações são funcionais; a exposição está organizada hierarquicamente?)*

PRECISÃO E CLAREZA CONCEITUAL: (Os conceitos são adequados às argumentações? Quando são definidos, essa definição é precisa, etc.?)*

COESÃO TEXTUAL: (O texto tem adequação gramatical, coesão sintática e conceitual, organização coerente?)*

MÉTODO: (O texto apresenta o método de uma maneira clara e são explicitados os seguintes tópicos: descrição das variáveis ou categorias de estudo, planejamento metodológico, população, amostra, instrumentos e procedimentos de análise de dados?)*

RESULTADOS: ¿La presentación de los resultados de la investigación se corresponde con lo que se puede esperar de los instrumentos descritos en el apartado del método sin omisiones ni adiciones de otros instrumentos? Están presentados los resultados de una manera organizada, clara y pertinente en función del problema, la pregunta y los objetivos de la investigación? ¿Se ha profundizado en las implicaciones prácticas de los resultados hallados?*

CONCLUSIONES: ¿Las conclusiones se desprenden de manera rigurosa de los resultados, sin agregar elementos nuevos que no tengan un soporte claro en los mismos? ¿Las conclusiones se orientan hacia la respuesta de la pregunta de investigación y de sus objetivos? ¿Es original y sugestiva la argumentación de los autores en este apartado? ¿Se plantean las limitaciones del estudio? ¿Se plantean las futuras líneas de investigación?*

ATUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: (São pertinentes, suficientes, atuais (dos últimos três anos)? São necessárias? Todas as referências estão citadas no texto e estão presentes nas referências somente as que foram citadas? São apresentados todos os dados requeridos em cada referência da lista final segundo a metodologia APA (última versão?)*

RECOMENDAÇÕES: (É necessário apresentar primeiro as considerações gerais; em seguida, outras anotações específicas com número de página e número do parágrafo ou da linha. Também é possível fazer as anotações em forma de comentários na margem do arquivo em formato Word).*

PARECER FINAL: (Favor marcar uma das seguintes opções).

- _ O texto é publicável da maneira como está escrito (ou apenas com mínimas correções editoriais).
- _ O texto é publicável com pequenas modificações, sem a necessidade de uma nova avaliação.
- _ O texto é publicável com modificações substanciais e uma nova avaliação.
- _ O texto não é publicável para a Revista.

**CERTIFICADO DE MANUSCRITO INÉDITO Y NO PRESENTACIÓN
SIMULTÁNEA**

Certifico que este manuscrito que en calidad de autor presento a la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, con el propósito de someterlo a proceso de evaluación para su eventual publicación, no ha sido publicado ni aceptado en otra publicación. Así mismo, declaro que no está propuesto para evaluación en otra revista y me comprometo a no presentarlo a otra publicación durante el proceso de evaluación en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Como autor, me responsabilizo del contenido del manuscrito y certifico que este es en su totalidad producción intelectual propia, y que los datos y textos tomados de documentos publicados de otros autores están debidamente referenciados en citas destacadas como tal e indicados en las referencias al final del documento.

**CERTIFICATE OF NON-SIMULTANEOUS SUBMISSION OF
UNPUBLISHED MANUSCRIPT**

I/we certify in the capacity of author(s) that this manuscript presented to the Latin American Journal in Social Sciences, Childhood and Youth with the aim of submitting it to the evaluation process for its eventual publication, has neither been published nor accepted by any other publication. Furthermore, I/we declare that it is not being evaluated by any other magazine and I/we commit to not presenting it to any other publication during the evaluation process for the Latin American Journal in Social Sciences, Childhood and Youth

As author(s) I/we take responsibility for the manuscript's content and I/we certify that this is completely my/our own intellectual production and the data and texts taken from published documents of other authors are correctly referenced with citations as indicated in the reference section at the end of the document

**CERTIFICADO DE MANUSCRITO INÉDITO E NÃO
APRESENTAÇÃO SIMULTÂNEA**

Certifico que este manuscrito o qual em qualidade de autor apresento à Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude, com o propósito de submetê-lo ao processo de avaliação para sua eventual publicação, não foi publicado nem aceito em outra publicação. Além disso, declaro que não está proposto para avaliação em outra revista e me comprometo a não apresentá-lo a outra publicação durante o processo de avaliação da Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude.

Como autor, me responsabilizo pelo conteúdo do manuscrito e certifico que esse é em sua totalidade uma produção intelectual própria, e que os dados e textos provenientes de documentos publicados de outros autores estão devidamente referenciados em citações destacadas como tal e indicados nas referências ao final do documento.

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Señor
HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA
Director-Editor

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

En virtud de lo previsto en los artículos 76 y 77 de la Ley 23 de 1982 de la República de Colombia, y las demás normas internacionales sobre Derechos de Autor, y con la finalidad de que la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD pueda poner a disposición mi trabajo en toda su extensión tanto directamente como a través de intermediarios, ya sea de forma impresa o electrónica, por medio de la presente autorizo a publicar en texto impreso y en medio electrónico, bien sea mediante formatos electrónicos de almacenamiento, en el website de la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD o de cualquier otro editor, siempre y cuando se haga sin fines de lucro, y con el fin de divulgar el mismo a la comunidad académica y científica internacional de acuerdo a las condiciones establecidas por el comité editorial de la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD, el artículo _____

cuyo autor(es)

Garantizo que el Artículo no ha sido publicado antes y que he obtenido permiso del titular del derecho de autor para reproducir en el Artículo y en todos los medios el material que no es propio, que el Artículo no contiene ningún planteamiento ilícito y que no infringe algún derecho de otros.

No obstante lo anterior, como Autor conservo los derechos morales y comparto los patrimoniales con la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD, la cual puede reproducir el artículo en sus páginas y en otros medios en los que ella haga los contactos, sin limitación en el tiempo o número de ejemplares, con la condición que me identifiquen como Autor(es) del Artículo y sin alterar el texto del artículo publicado sin el consentimiento del Autor(es).

La novedad y originalidad del artículo siempre será para la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD y se debe citar siempre la fuente de publicación cuando sea referenciado en otros medios por parte del autor(es) y otras personas que lo incluyan en sus textos. Así mismo como Autor(es) podremos utilizar después de la publicación en la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD todo o parte del Trabajo en un libro del Autor(es) o en una colección de trabajos del autor(es). Manifiesto igualmente que el contenido de este artículo ha sido revisado y aprobado por todos los autores y manifiesto(amos) que estoy(amos) de acuerdo en su publicación.

En caso de que por gestiones o convenios la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD perciba algún tipo de ingreso económico por cuenta del artículo que autorizo a publicar, cedo las regalías que se obtengan de estas publicaciones exclusivamente para fines editoriales de la revista. En ningún momento los recursos que se perciban por este motivo pueden ser utilizados como lucro por parte de alguna de las personas o instituciones que participan como editores de la revista y exclusivamente serán asignados a fortalecer procesos que redunden en cualificar el trabajo académico y editorial que realiza la Revista.

Firma: (colocar aquí la firma escaneada)

NOMBRE AUTOR: ...

Documento de identidad: Tipo:...

Número:...

FECHA:...

TRANSFER OF COPYRIGHT

Mr.
HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA
Director-Editor

LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH

According to Articles 76 and 77 of Law 23 of 1982 of the Republic of Colombia and other international copyright regulations, I/we authorize the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH to make my/our work available as much as possible directly or through intermediaries, whether it be in print or electronic media, authorizing it to be published in print or electronic media, publishing it electronically on the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH website or on any other editorial or journal website, provided that it is nonprofit and has the purpose of disseminating information to the international scientific and academic community in accordance with the conditions established by the editorial committee of the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH, the article _____

_____ whose author(s) guarantee that the Article has not been published before and that I have obtained copyright permission to reproduce the Article and all of its associated media, that the Article doesn't contain any unlawful statements and that the article doesn't infringe on the rights of others. In spite of the above, as Author I maintain the moral rights and share proprietary rights with the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH, which can reproduce the article in their publications and other media that they make contact with, without limitations based on time or the number of copies that can be produced, with the condition that they identify me/us as Author(s) of the Article and do not alter the published text unless they have my/our consent. The initial and original publication of the article will always be maintained with the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH and the publication source always has to be cited when referenced in other media by the author(s) and other persons that are included in its texts. Additionally, after publication in the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH, as author(s) I/we can use all or a part of the work in a book by the Author(s) or in a collection of works of the Author(s). I/we also declare that the content of this article has been reviewed and approved by all of the Authors and we declare that we are in agreement with its publication.

In the event that the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH, through arrangements or agreements, receive any economic remuneration for the article that I authorize to be published; I cede all royalties that are obtained from these publications to be used exclusively for the editorial purposes of the magazine. At no time can these resources received be used as profit by any of the persons or institutions that participate as editors in the magazine and I/we understand that this income will be exclusively allocated to strengthening processes related to the academic and editorial work that the magazine carries out.

Signature(s) (place the scanned signature(s) here)

AUTHOR'S NAME(S): ...

ID #: Type:...

Number:...

DATE: ...

CESSÃO DE DIREITOS DO AUTOR

Senhor
HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA
Diretor-Editor

REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE

Em virtude do previsto nos artigos 76 e 77 da Lei 23 de 1982 da República da Colômbia, e as demais normas internacionais sobre Direitos de Autor, e com a finalidade de que a REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE possa publicar o meu trabalho em toda sua extensão tanto diretamente como através de intermediários, seja de forma impressa ou eletrônica, por meio desta a autorizo a publicar em texto impresso e em meio eletrônico, seja mediante formatos eletrônicos de armazenamento, no website da REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE ou de qualquer outro editor, contanto que seja sem fins lucrativos e com a finalidade de divulgá-lo à comunidade acadêmica e científica internacional de acordo com as condições estabelecidas pelo comitê editorial da REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE, o artigo _____

_____ cujo(s) autor(es) garante(m) que o Artigo não foi publicado antes e que o titular do direito de autor autorizou a reprodução no Artigo e em todos os meios o material que não for próprio, que o Artigo não contém nenhuma abordagem ilícita e que não infringe nenhum direito de outrem.

Não obstante ao exposto acima, como Autor conservo os direitos morais e compartilho os patrimoniais com a REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE, a qual pode reproduzir o artigo em suas páginas e em outros meios os quais ela tenha contato, sem limitação de tempo ou número de exemplares, com a condição que me identifiquem como Autor(es) do Artigo e sem alterar o texto do artigo publicado se não houver o consentimento do(s) Autor(es).

A novidade e originalidade do artigo sempre será para a REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE e deve-se citar sempre a fonte de publicação quando for referenciado em outros meios por parte do(s) autor(es) e de outras pessoas que o incluam em seus textos. Igualmente como Autor(es) poderemos utilizar após a publicação na REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE todo o porte do Trabalho em um livro do(s) Autor(es) ou em uma coleção de trabalhos de autor(es). Manifesto/manifestamos ainda que o conteúdo deste artigo foi revisado e aprovado por todos os autores e manifesto/manifestamos que estou/estamos de acordo com sua publicação.

Em caso de que por gestões ou convenções a REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE receba algum tipo de retorno econômico por conta do artigo que autorizo a publicar, cedo o montante que for recebido dessas publicações exclusivamente para fins editoriais da revista. Em nenhum momento os recursos recebidos por esse motivo poderão ser utilizados como lucro por parte das pessoas ou instituições que participam como editoras da revista e serão exclusivamente alocados para fortalecer processos que resultem em qualificar o trabalho acadêmico e editorial que realiza a Revista.

Assinatura: (colocar aqui a assinatura digitalizada)

NOME AUTOR: ...

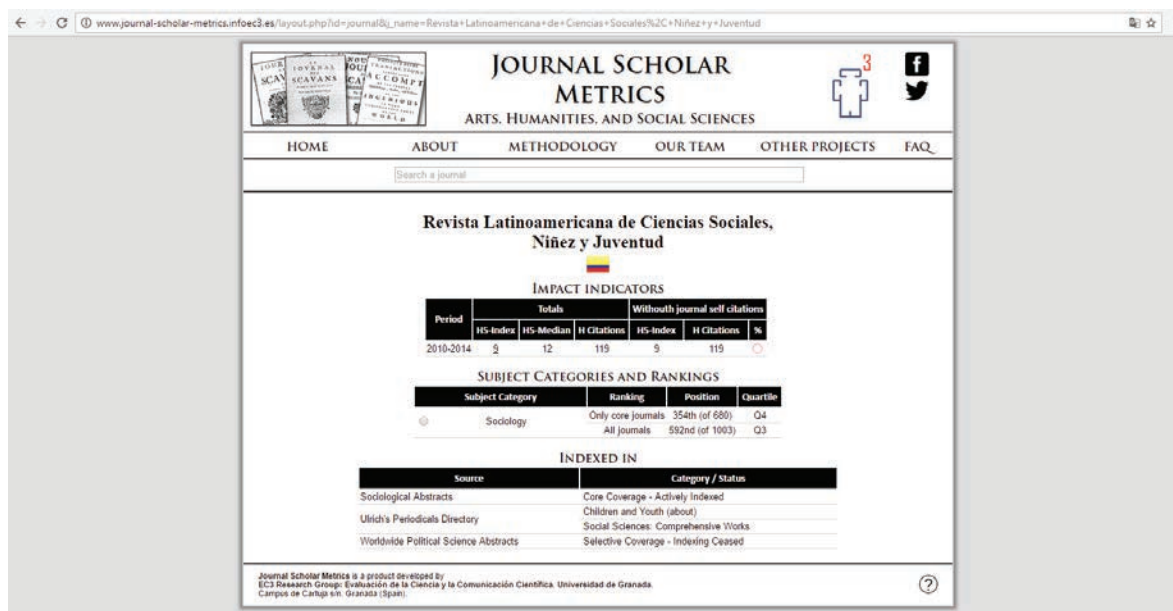
Documento de identidade: Tipo:...

Número:...

DATA:...

FACTOR DE IMPACTO DE LA REVISTA

Se recibieron para este número (Volumen 15 N° 1 de enero-junio de 2017), 65 artículos de los cuales se aceptaron 35 y se rechazaron 30, lo que equivale a un 46.2% de artículos rechazados.



Factor de impacto de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en el índice Scielo Colombia (Índice bibliográfico con comité de selección)

2015		2016	
Factor de impacto en un periodo de dos años	136	Factor de impacto en un periodo de dos años	209
Vida media	5.08	Vida media	5.08
Total de citas concedidas	3999	Total de citas concedidas	4079
Total de citas recibidas	578	Total de citas recibidas	774

Lista de datos fuente generado por el índice Scielo Colombia

 Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud ISSN 1692-715X					
Fecha del último procesamiento 12-12-2016 Lista de datos fuente					
V - haga un click para seleccionar la columna de ordenación Δ - indica el orden actual					
título de la revista/año Δ	n. de fascículos ▽	n. de artículos ▽	n. de citas concedidas ▽	n. de citas recibidas ▽	media de artículos por fascículo ▽
Rev.latioam.cienc.soc.niñez.juv	3	113	4309	345	37.67
2016	1	45	1647	136	45.00
2015	2	68	2662	209	34.00
total	3	113	4309	345	37.67

Factor de Impacto en un periodo de dos años generado por el índice Scielo Colombia

 Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud ISSN 1692-715X												
Fecha del último procesamiento 12-12-2016 Factor de Impacto en un periodo de dos años												
año base 2016												
revistas en orden alfabético	citas en 2016 para				artículos publicados en				factor de impacto	citas hechas en 2016 para artículos de 2016	artículos publicados en 2016	índice de inmediatez
título	todos los años	2015	2014	2015+ 2014	2015	2014	2015+ 2014					
1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	136	13	12	25	68	34	102	0.2451		0	45	0.0000
año base 2015												
revistas en orden alfabético	citas en 2015 para				artículos publicados en				factor de impacto	citas hechas en 2015 para artículos de 2015	artículos publicados en 2015	índice de inmediatez
título	todos los años	2014	2013	2014+ 2013	2014	2013	2014+ 2013					
1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	209	16	24	40	34	42	76	0.5263		2	68	0.0294

Factor de Impacto en un periodo de tres años generado por el índice Scielo Colombia

 Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud ISSN 1692-715X												
Fecha del último procesamiento 12-12-2016 Factor de Impacto en un periodo de tres años												
año base 2016												
revistas en orden alfabético	citas en 2016 para					artículos publicados en					factor de impacto	citas hechas en 2016 para artículos de 2016
título	todos los años	2015	2014	2013	2015+ 2014+ 2013	2015	2014	2013	2015+ 2014+ 2013			
1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	136	13	12	17	42	68	34	42	144	0.2917		0
año base 2015												
revistas en orden alfabético	citas en 2015 para					artículos publicados en					factor de impacto	citas hechas en 2015 para artículos de 2015
título	todos los años	2014	2013	2012	2014+ 2013+ 2012	2014	2013	2012	2014+ 2013+ 2012			
1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	209	16	24	28	68	34	42	55	131	0.5191		2
año base 2014												
revistas en orden alfabético	citas en 2014 para					artículos publicados en					factor de impacto	citas hechas en 2014 para artículos de 2014
título	todos los años	2013	2012	2011	2013+ 2012+ 2011	2013	2012	2011	2013+ 2012+ 2011			
1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	108	12	18	9	39	42	55	49	146	0.2671		1

Vida Media al 2016 generado por el índice Scielo Colombia

 Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud ISSN 1692-715X												
porcentaje acumulado de citas total de citas por año porcentaje de citas por año												
Listado de vida media de revistas - año base 2016												
Distribución cronológica de citas de revistas citantes												
(porcentaje acumulado de citas de revistas de 2016 para artículos publicados durante los años indicados)												
vida media	revista	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	
1.	5.82 REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	-	9.60	18.40	30.90	43.40	51.50	64.00	79.40	84.60	88.20	

Total de citas recibidas generado por el índice Scielo Colombia



Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
ISSN 1692-715X

Citas recibidas

citas recibidas en
todos los años
por artículos de la(s) revista(s)
Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv
publicada(s) en
todos los años

Total de citas recibidas: 774

Citas recibidas por Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud : 774

título de la revista citante	citas concedidas
1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NINEZ Y JUVENT	399
2. UNIVERSITAS PSYCHOLOGICA	22
3. ULTIMA DECADA	12
4. EDUCACION Y EDUCADORES	11
5. DIVERSITAS: PERSPECTIVAS EN PSICOLOGIA	10
6. PSICOPERSPECTIVAS	9
7. NOMADAS	8
8. ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACION	7
9. CUCUILCO	7
10. CULTURALES	7
11. PSICOGENTE	7
12. PSICOLOGIA DESDE EL CARIBE	7
13. CUADERNOS DEL CENDES	6
14. HACIA LA PROMOCION DE LA SALUD	6
15. REVISTA CUBANA DE SALUD PUBLICA	6
16. REVISTA LASALLISTA DE INVESTIGACION	6
17. CES PSICOLOGIA	5
18. ESTUDIOS PEDAGOGICOS (VALDIVIA)	5
19. INVESTIGACION Y DESARROLLO	5
20. REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACION	5
21. CIVILIZAR CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	4
22. EL AGORA U.S.B.	4
23. ENTRAMADO	4
24. FRONTERA NORTE	4
25. PAPELES DE POBLACION	4
26. PSYCHOLOGIA. AVANCES DE LA DISCIPLINA	4
27. REVISTA ELECTRONICA EDUCARE	4
28. REVISTA MEDICA DE CHILE	4
29. SIGNO Y PENSAMIENTO	4
30. ZONA PROXIMA	4
31. CIENCIA & SAUDE COLETIVA	3
32. ESCRITOS DE PSICOLOGIA (INTERNET)	3
33. ESTUDIOS FRONTERIZOS	3
34. MIGRACIONES INTERNACIONALES	3
35. PENSAMIENTO PSICOLOGICO	3
36. POLIS (SANTIAGO)	3
37. PSICOLOGIA, CONOCIMIENTO Y SOCIEDAD	3
38. REVISTA CIENCIAS DE LA SALUD	3
39. REVISTA CRIMINALIDAD	3
40. REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES	3
41. REVISTA FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS: INVESTIGACION Y REF	3
42. REVISTA GERENCIA Y POLITICAS DE SALUD	3
43. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACION SUPERIOR	3
44. UNIVERSIDAD Y SALUD	3
45. ACTA COLOMBIANA DE PSICOLOGIA	2
46. ANAGRAMAS -RUMBOS Y SENTIDOS DE LA COMUNICACION-	2
47. ANALES DE PSICOLOGIA	2
48. AVANCES EN PSICOLOGIA LATINOAMERICANA	2
49. CADERNOS DE SAUDE PUBLICA	2
50. COMUNICACION Y SOCIEDAD	2
51. CONVERGENCIA	2
52. DESARROLLO Y SOCIEDAD	2
53. ESTUDIOS SOCIALES (HERMOSILLO, SON.)	2
54. ETNOGRAFICA	2
55. FOLIOS	2
56. HISTORIA, CIENCIAS, SAUDE-MANGUINHOS	2

57. INVESTIGACION Y EDUCACION EN ENFERMERIA	2
58. LIMINAR	2
59. LUNA AZUL	2
60. PAIDEIA (RIBEIRAO PRETO)	2
61. PALABRA CLAVE	2
62. PAPELES DE TRABAJO - CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS	2
63. POBLACION Y SALUD EN MESOAMERICA	2
64. PSYKHE (SANTIAGO)	2
65. REVISTA COLOMBIANA DE PSICOLOGIA	2
66. REVISTA DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL	2
67. REVISTA DE LA FACULTAD DE MEDICINA	2
68. REVISTA DE SALUD PUBLICA	2
69. REVISTA FACULTAD NACIONAL DE SALUD PUBLICA	2
70. REVISTA KATALYSIS	2
71. REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACION EDUCATIVA	2
72. REVISTA U.D.C.A ACTUALIDAD & DIVULGACION CIENTIFICA	2
73. SEMESTRE ECONOMICO	2
74. SEXUALIDAD, SALUD Y SOCIEDAD (RIO DE JANEIRO)	2
75. SOCIEDAD Y ECONOMIA	2
76. SOPHIA	2
77. TERAPIA PSICOLOGICA	2
78. TEXTO & CONTEXTO - ENFERMAGEM	2
79. UNIVERSITAS HUMANISTICA	2
80. AD-MINISTER	1
81. AGRICULTURA, SOCIEDAD Y DESARROLLO	1
82. AJAYU ORGANEO DE DIFUSION CIENTIFICA DEL DEPARTAMENTO DE PSIC	1
83. ALPHA (OSORNO)	1
84. ALTERIDADES	1
85. ANTIPODA. REVISTA DE ANTROPOLOGIA Y ARQUEOLOGIA	1
86. ANUARIO DE INVESTIGACIONES	1
87. AQUICHAN	1
88. ARCHIVOS VENEZOLANOS DE PUERICULTURA Y PEDIATRIA	1
89. ATENEA (CONCEPCION)	1
90. AVANCES EN ENFERMERIA	1
91. BOLETIN MEDICO DEL HOSPITAL INFANTIL DE MEXICO	1
92. CADERNOS CEDES	1
93. CADERNOS DE PESQUISA	1
94. CIENCIAS PSICOLOGICAS	1
95. CIENCIAUAT	1
96. CUADERNOS DE ANTROPOLOGIA SOCIAL	1
97. CUADERNOS DE ECONOMIA	1
98. DIALOGO ANDINO	1
99. EDUCACAO & REALIDADE	1
100. EDUCACAO EM REVISTA	1
101. EDUCACION	1
102. EDUCACION MEDICA SUPERIOR	1
103. EDUCAR EM REVISTA	1
104. EDUMECENTRO	1
105. ENCUENTROS	1
106. ENFERMERIA GLOBAL	1
107. ESCRITOS	1
108. ESPIRAL (GUADALAJARA)	1
109. ESTUDIOS POLITICOS	1
110. ESTUDIOS POLITICOS (MEXICO)	1
111. EURE (SANTIAGO)	1
112. FORMACION UNIVERSITARIA	1
113. HALLAZGOS	1
114. IATREIA	1
115. INVESTIGACION BIBLIOTECOLOGICA	1
116. JOURNAL OF TECHNOLOGY MANAGEMENT & INNOVATION	1
117. LETRAS	1
118. MEDISAN	1
119. NORTEAMERICA	1
120. NUEVA ANTROPOLOGIA	1
121. NUTRICION HOSPITALARIA	1
122. PENINSULA	1
123. PERFILES EDUCATIVOS	1
124. PERSPECTIVAS EN NUTRICION HUMANA	1
125. PROPUESTA EDUCATIVA	1
126. PSICOLOGIA & SOCIEDADE	1
127. PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL	1
128. PSICOLOGIA: CIENCIA E PROFISSAO	1
129. REGION Y SOCIEDAD	1
130. REMHU : REVISTA INTERDISCIPLINAR DA MOBILIDADE HUMANA	1
131. REVISTA CHILENA DE NUTRICION	1
132. REVISTA CLINICA DE MEDICINA DE FAMILIA	1
133. REVISTA COLOMBIANA DE ANTROPOLOGIA	1
134. REVISTA COLOMBIANA DE PSIQUIATRIA	1
135. REVISTA COSTARRICENSE DE SALUD PUBLICA	1
136. REVISTA CUBANA DE HIGIENE Y EPIDEMIOLOGIA	1
137. REVISTA DA ESCOLA DE ENFERMAGEM DA USP	1
138. REVISTA DE CIENCIAS MEDICAS DE PINAR DEL RIO	1
139. REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES	1
140. REVISTA DE ECONOMIA DEL CARIBE	1
141. REVISTA DE LA EDUCACION SUPERIOR	1
142. REVISTA DE PSICOLOGIA (PUCP)	1
143. REVISTA DE SAUDE PUBLICA	1
144. REVISTA INTEGRA EDUCATIVA	1
145. REVISTA LATINOAMERICANA DE BIOETICA	1
146. REVISTA LATINOAMERICANA DE PSICOLOGIA	1
147. REVISTA MEDICA HEREDIANA	1
148. REVISTA SALUD UNINORTE	1
149. REVISTA SIGNOS	1
150. THE EUROPEAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY APPLIED TO LEGAL CONTEXT	1
151. TRABALHO, EDUCACAO E SAUDE	1
otras	130

Total de Citas concedidas generado por el índice Scielo Colombia



Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
ISSN 1692-715X

Citas concedidas

citas concedidas por artículos de la(s) revista(s)

Rev.latinam.cienc.soc.niñez.juv

publicada(s) en el(los) año(s) de

todos los años

a revista(s) publicada(s) en

todos los años

Total de citas concedidas: 4706

Citas concedidas por Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud : 4706

título de la revista citada	Indexación	citas al título	formas citadas
1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NINEZ Y JUVENTUD	ScELO	399	Ver
2. CHILD DEVELOPMENT	ISI, MEDLINE	62	Ver
3. ULTIMA DECADA	ScELO	49	Ver
4. DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	ISI, MEDLINE	40	Ver
5. PSYOTHEMA	ISI	39	Ver
6. REVISTA DE NEUROLOGIA	ISI	26	Ver
7. INFANCIA Y APRENDIZAJE	-	23	Ver
8. NOMADAS	ScELO	23	Ver
9. REVISTA LATINOAMERICANA DE PSICOLOGIA	ScELO, ISI	22	Ver
10. UNIVERSITAS PSYCHOLOGICA	ScELO	22	Ver
11. SALUD PUBLICA DE MEXICO	ScELO, ISI, MEDLINE	20	Ver
12. ANALES DE PSICOLOGIA	ScELO	19	Ver
13. PSYCHOLOGICAL BULLETIN	ISI, MEDLINE	19	Ver
14. REVISTA DE EDUCACION	-	19	Ver
15. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACION	-	18	Ver
16. PSYKHE (SANTIAGO)	ScELO	17	Ver
17. CHILDHOOD	ISI	16	Ver
18. JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY	ISI, MEDLINE	16	Ver
19. REVISTA ARGENTINA DE SOCIOLOGIA	ScELO	15	Ver
20. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCACAO	ScELO	15	Ver
21. REVISTA DE ESTUDIOS DE JUVENTUD	-	15	Ver
22. SOCIAL INDICATORS RESEARCH	ISI	15	Ver
23. CONVERGENCIA	ScELO	14	Ver
24. HUMAN DEVELOPMENT	ISI, MEDLINE	14	Ver
25. JOURNAL OF ADOLESCENCE	ISI, MEDLINE	14	Ver
26. PAPELES DE POBLACION	ScELO	14	Ver
27. REVISTA NOMADAS	-	14	
28. REVISTA ULTIMA DECADA	-	14	
29. ESTUDIOS PEDAGOGICOS	-	13	Ver
30. REVISTA DE LA CEPAL	-	13	Ver
31. REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACION EDUCATIVA	ScELO	13	Ver
32. THE AMERICAN PSYCHOLOGIST	ISI, MEDLINE	13	Ver
33. TERAPIA PSICOLOGICA	ScELO	12	Ver
34. AMERICAN SOCIOLOGICAL REVIEW	ISI, MEDLINE	11	Ver
35. CADERNOS DE PESQUISA	ScELO	11	Ver
36. CADERNOS DE SAUDE PUBLICA	ScELO, MEDLINE	11	Ver
37. DEVELOPMENT AND PSYCHOPATHOLOGY	ISI, MEDLINE	11	Ver
38. PEDIATRICS	ISI, MEDLINE	11	Ver
39. REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES	ScELO	11	Ver
40. ANNUAL REVIEW OF PSYCHOLOGY	ISI, MEDLINE	10	Ver
41. INVESTIGACION Y DESARROLLO	ScELO	10	Ver
42. JOURNAL OF MARRIAGE AND THE FAMILY	ISI	10	Ver
43. NUEVA SOCIEDAD	-	10	Ver
44. REVISTA EDUCACION Y PEDAGOGIA	-	10	Ver
45. THE AMERICAN ECONOMIC REVIEW	ISI, MEDLINE	10	Ver
46. INTERNATIONAL JOURNAL OF CLINICAL AND HEALTH PSYCHOLOGY	-	10	
47. CIENCIA & SAUDE COLETIVA	ScELO, MEDLINE	9	Ver
48. CREATIVITY RESEARCH JOURNAL	ISI	9	Ver
49. FAMILY SCIENCE REVIEW	-	9	Ver
50. JOURNAL OF CHILD PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY	ISI	9	Ver
otras		3477	

REVISTA

Título*	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
ISSN	1692-715X
Institución Editora*	Universidad De Manizales - Umanizales
Dirección	Calle 59 No. 22 - 24 Barrio los Rosales, Manizales - Colombia
Teléfono	(576) 8933180
e-mail*	revistaumanizales@cinde.org.co

Historial de Clasificación en el IBN-Publindex

	IBN	Detalles	Vigencia
1	IBN Publindex II - 2014	A2	Hasta tanto se disponga la publicación de resultados del nuevo proceso de indexación.
2	IBN Publindex I - 2014	A2	Junio de 2015
3	IBN Publindex II - 2013	A2	Junio de 2015
4	IBN Publindex II - 2012	A2	Diciembre de 2013
5	IBN Publindex II - 2012	A2	Diciembre de 2013
6	IBN Publindex I - 2012	A2	Diciembre de 2013
7	IBN Publindex II - 2011	A2	Diciembre de 2012
8	IBN Publindex I - 2010	B	Junio de 2011
9	IBN Publindex II - 2010	B	Junio de 2011
10	IBN Publindex I - 2009	B	Junio de 2009
11	IBN Publindex II - 2009	B	Junio de 2011
12	IBN Publindex II - 2008	B	Junio de 2009
13	IBN Publindex I - 2008	B	Junio de 2009
14	IBN Publindex II - 2007	B	Junio de 2009
15	IBN Publindex I - 2007	C	Junio de 2007
16	IBN Publindex II - 2006	C	Junio de 2007
17	IBN Publindex I - 2006	C	Junio de 2007
18	IBN Publindex II - 2005	C	Junio de 2007

Resultados 1 - 18 de 18.

[Comité Científico](#) || [Comité Científico/Editorial](#) || [Evaluadores](#) || [Instrucciones a los autores interesados](#)

[Regresar](#)

www.sapiensresearch.org/revsapiens/2016

[Metodología](#) | [Ver Reporte](#) | [Noticias](#) | [Contacto](#) | [SRG](#)

Las instituciones que aparecen en **color verde** hacen parte de la membresía de Sapiens Research Group. [Solicitar vinculación.](#)
 Los integrantes de los equipos editoriales interesados en solicitar sus **diplomas de certificación** de clasificación lo pueden hacer desde [aquí](#)

Para encontrar por instituciones de manera específica, multi-seleccione por **Tipo:** Universidades Privadas (UP) u Oficiales (UO), Instituciones Universitarias Privadas (IUP) u Oficiales (IUO), Instituciones Tecnológicas Privadas (ITP) u Oficiales (ITO), o por otras Organizaciones (ORG). También por **"Categoría D":** D01-D10.
 Por **ciudad, departamento o palabra clave.** Puede organizar por variables: **Px, ICD5 o SRG-Ix.** [¿Tiene preguntas o quiere saber cómo se hizo este ranking?](#)

Categoría:
 ☒

Edita:
 ☒

Departamento:
 ☒

Revista:
 ☒

Ciudad:
 ☒

Tipo:
 ☒

Mostrar registros

↕	SRG-Ix	Categoría	Revista	ISSN	Edita	Ciudad	Px	ICD5
↕	7.56	D06	Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud	1692-715X	Universidad de Manizales	Manizales	9.75	6.10

Mostrando registros del 1 al 1 de un total de 1 registros (filtrado de un total de 526 registros)

[Anterior](#) | [1](#) | [Siguiente](#)



Matriz de Información para el Análisis de Revistas

Versión 2016 live

[inicio](#) [¿Qué es MIAR?](#) [Buscar](#) [Gráficos ...](#) [Sugerir revista](#) [Intranet](#) [Contacto](#) [català](#) [english](#)

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD.

ISSN 1692-715X	Visibilidad Información del editor
Título	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
Ambito	ANTROPOLOGÍA
Campo académico	ANTROPOLOGÍA EN GENERAL
Indizada en	Fuente Academica Plus, International Bibliography of Social Sciences, Social services abstracts, Sociological abstracts, DOAJ, DIALNET
Evaluada en	CARHUS Plus+ 2014 grupo D Directory of Open Access Journals ERIHPlus
Políticas OA	SHERPA/ReMeO color blue
ICDS	ISSN: 1692-715X Está en dos o más bases datos de indización y resumen o en DOAJ (Fuente Academica Plus, International Bibliography of Social Sciences, Social services abstracts, Sociological abstracts, DOAJ) = 3+2 = 5 Antigüedad = 13 años (fecha inicio: 2003) Pervivencia: $\log_{10}(13) = +1.1$ ICDS = 6.1



ShareThis

ICDS anuales

ICDS 2015: 6.079
ICDS 2014: 6.041
ICDS 2013: 6.000
ICDS 2012: 5.954
ICDS 2011: 3.903
ICDS 2010: 1.245
ICDS 2009: 0.400
ICDS 2008: 0.000

Amb el suport del Grup de Recerca i-Viu (<http://bd.ub.edu/grups/iviui/>) - 2014-SGR-594 Generalitat de Catalunya



Equip MIAR 2016

Facultat de Biblioteconomia i Documentació
Universitat de Barcelona

MIAR

Matriz de Información para el Análisis de Revistas

Versión 2016 live

[Inicio](#)

[¿Qué es MIAR?](#)

[Buscar](#)

[Gráficos ...](#)

[Sugerir revista](#)

[Intranet](#)

[Contacto](#)

[català](#)

[english](#)

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD.

ISSN 1692-715X

Visibilidad

Información del editor

ICDS

6.10

Visibilidad

Bases de datos especializadas (2/95)

Bases de datos multidisciplinares (2/8)

Bases de datos de citas (0/5)

Sistemas de evaluación (3/7)

e-Sumarios (1/1)



ShareThis

ICDS anuales

ICDS 2015: 6.079

ICDS 2014: 6.041

ICDS 2013: 6.000

ICDS 2012: 5.954

ICDS 2011: 3.903

ICDS 2010: 1.245

ICDS 2009: 0.400

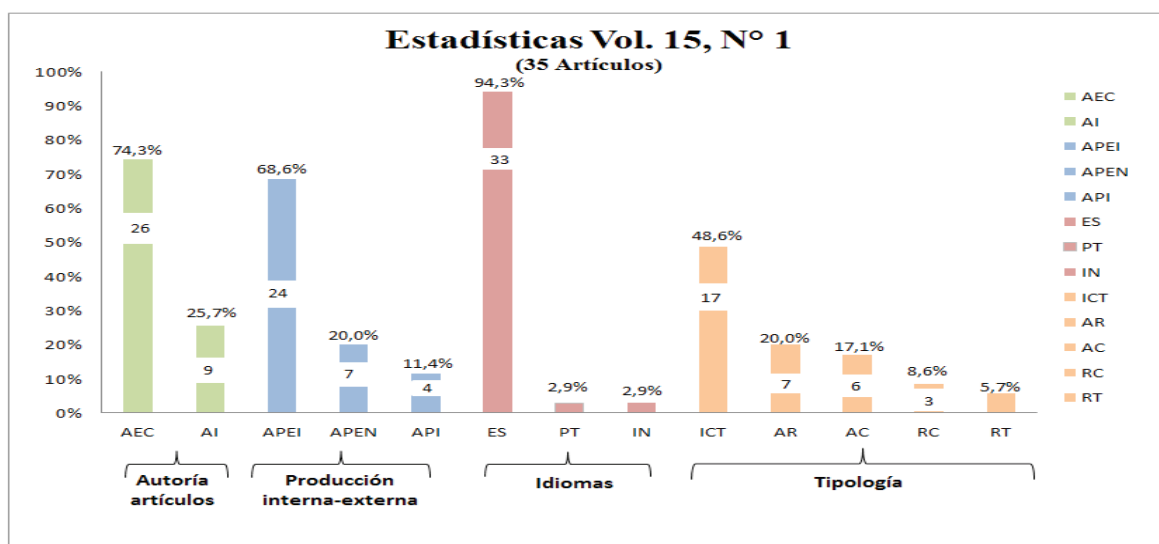
ICDS 2008: 0.000

Amb el suport del Grup de Recerca i-Viu (<http://bd.ub.edu/grups/iviui/>) - 2014-SGR-594 Generalitat de Catalunya

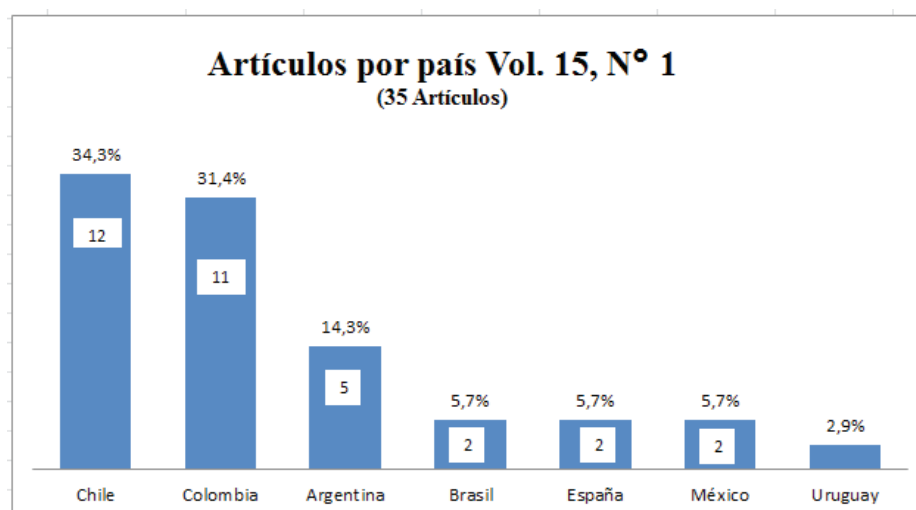


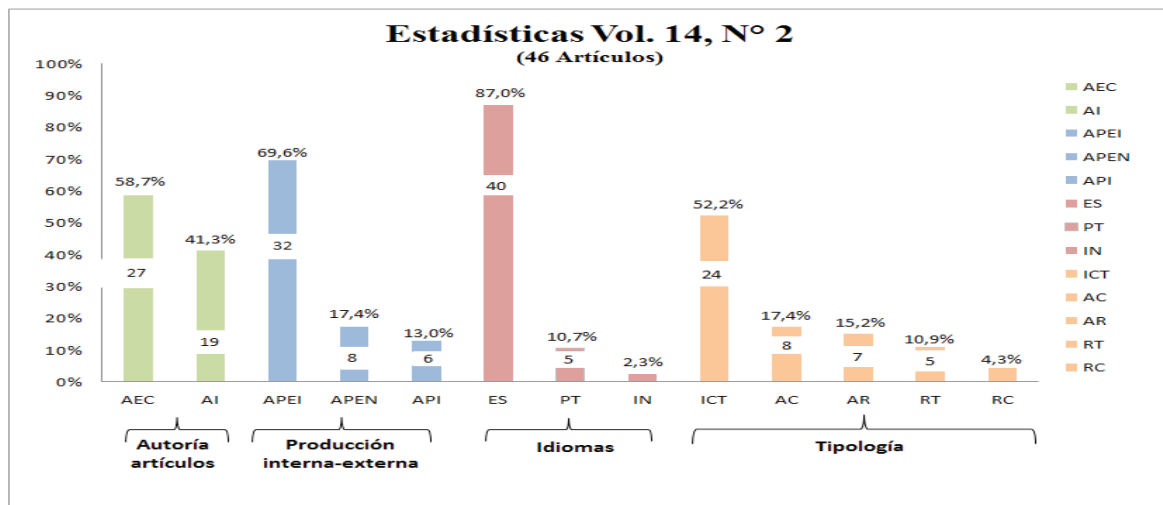
Equip MIAR 2016
Facultat de Biblioteconomia i Documentació
Universitat de Barcelona
Melcior de Palau, 140 08014 Barcelona
a/e: [miar\(at\)ub.edu](mailto:miar(at)ub.edu)

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

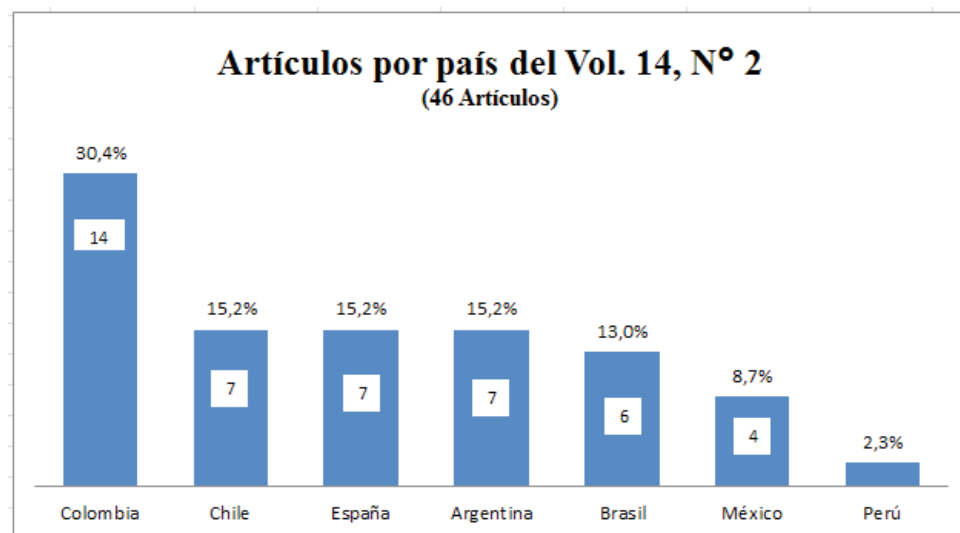


Estadísticas artículos Vol. 15, N° 1				
Características	Sigla	Subcaracterísticas	Porcentaje	Frecuencia
Autoría artículos	AEC	Artículo en colaboración	74,3%	26
	AI	Artículo individual	25,7%	9
Producción interna-externa	APEI	Artículos de producción externa internacional	68,6%	24
	APEN	Artículos de producción externa Nacional	20,0%	7
	API	Artículo de producción interna (Institucional Universidad de Manizales, Cinde)	11,4%	4
Idiomas	ES	idioma español	94,3%	33
	PT	Portugues	2,9%	1
	IN	Inglés	2,9%	1
Tipología	ICT	Investigación científica y tecnológica	48,6%	17
	AR	Artículo de reflexión	20,0%	7
	AC	Artículo Corto	17,1%	6
	RC	Reporte de caso	8,6%	3
	RT	Revisión de tema	5,7%	2





Estadísticas artículos Vol. 14, N° 2				
Características	Sigla	Subcaracterísticas	Porcentaje	Frecuencia
Autoría artículos	AEC	Artículo en colaboración	58,7%	27
	AI	Artículo individual	41,3%	19
Producción interna-externa	APEI	Artículos de producción externa internacional	69,6%	32
	APEN	Artículos de producción externa Nacional	17,4%	8
	API	Artículo de producción interna (Institucional Universidad de Manizales, Cinde)	13,0%	6
Idiomas	ES	Español	87,0%	40
	PT	Portugués	10,7%	5
	IN	Inglés	2,3%	1
Tipología	ICT	Investigación científica y tecnológica	52,2%	24
	AC	Artículo corto	17,4%	8
	AR	Artículo de reflexión	15,2%	7
	RT	Revisión de tema	10,9%	5
	RC	Revisión de caso	4,3%	2



LÍNEA: DESARROLLO COGNITIVO-EMOTIVO EN NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN ESCENARIOS SOCIALES

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación “Desarrollo cognitivo-emotivo y movimiento”, perteneciente al grupo de investigación “Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades” invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés para la línea, tales como:

Aspectos cognitivo-emotivos del aprendizaje de las ciencias naturales, de las matemáticas y en general de didácticas especiales.

Temáticas relacionadas con la Neurociencia cognitiva.

Cognición y sueño.

Sociedad, Cognición y Emoción

Cultura, Cognición y Emoción

La relación entre la Educación y los procesos Cognitivos y Emocionales

El desarrollo Cognitivo y Emotivo

El Movimiento y la Cognición.

En conclusión, el objeto de estudio de la línea es la relación cognición – emoción y su aplicación a los diferentes escenarios humanos. La línea de investigación por ser un proceso dinámico puede cambiar sus tendencias dependiendo de los proyectos que en ese momento se realicen.

Nuestra corta historia

La Línea de Cognición, como fue llamada inicialmente, se creó desde el inicio del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en el año 2000, bajo la dirección del Doctor Carlos Eduardo Vasco Uribe. En ella se inició la construcción conceptual del proceso cognitivo desde el paradigma de la Ciencia Cognitiva.

Se indagó posteriormente sobre la relación Cognición – Emoción y Movimiento, este último como proceso por medio del cual se evidencian los actos de pensamiento y afecto.

En el año 2002, ingresó a la línea el Doctor Oscar Eugenio Tamayo como codirector, quien propició la apertura del objeto de estudio de la línea e incorporó a la construcción colectiva los conceptos y metodologías de la Educación, la Didáctica y la relación entre éstas disciplinas con la Cognición. Se desarrollaron proyectos sobre las Inteligencias Múltiples, las Didácticas especiales como la enseñanza de las matemáticas y de una lengua extranjera.

Además de los productos de investigación los directores y participantes de la línea han contribuido en la construcción de un modelo del proceso cognitivo – afectivo, sus insumos, procesos y productos, que ha orientado la docencia e investigación en varios ámbitos académicos.

Dentro de la dinámica de la línea de investigación, se ha evidenciado en los participantes, un interés por ampliar el objeto de estudio de ésta, hacia los procesos cognitivos y motivacionales de las redes sociales y culturales, generando la posibilidad de transitar de la cognición individual a la

colectiva, de los paradigmas de la Ciencia Cognitiva y del Psicogenético al paradigma Sociocultural; del origen cultural del proceso cognitivo en la familia y el aula a la relación de cognición y cultura de una comunidad. Se ha decidido cambiar el nombre de la Línea por DESARROLLO COGNITIVO-EMOTIVO EN NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN ESCENARIOS SOCIALES, puesto que brinda mayor posibilidad de profundizar en las relaciones del objeto de estudio de la Línea con las diferentes dimensiones del Desarrollo Humano.

Actualmente, se genera un proceso de trabajo interdisciplinar entre nuestra línea con las líneas de Educación y Pedagogía y la Línea de Infancias, familias y culturas que permitirá dar mayor consistencia y profundidad teórica a todo el campo del Desarrollo Humano.

Tesis doctorales e investigaciones concluidas

- Las habilidades investigativas en los niños y las niñas de 5 a 7 años.
- Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH), a través de una intervención sobre la atención, y aportes a la modelación neuropsicológica de la relación entre factores involucrados en el trastorno.
- Modelos de argumentación en genética.
- La clase multimodal y la formación y evolución de conceptos científicos mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. (Investigación cofinanciada por Colciencias).
- Desarrollo cognitivo-afectivo desde la teoría de la mente y la teoría de la intersubjetividad en el Espectro Autista.
- La lengua de señas como mediadora para la construcción de conceptos abstractos en las ciencias sociales en niños y niñas con deficiencia auditiva.

Proyectos de investigación en proceso

- Expresión de las inteligencias de niños y niñas en diferentes contextos de la educación preescolar.
- Aprendizaje de una lengua extranjera para desarrollar dimensiones cognitivas y emotivas en niños 9 a 12 años en tres escuelas distritales de Bogotá.
- Implicaciones para el aprendizaje de la lectura y la escritura de los microguiones construidos en las experiencias cotidianas por niños en edad preescolar de un barrio popular de Manizales.
- Desarrollo cognitivo y afectivo: procesos cognitivos que se favorecen al fomentar el desarrollo afectivo en el aula escolar.
- Características cognitivo emotivas del fenómeno Buling.
- Aspectos afectivos percibidos por los niños en la interacción lingüística entre maestros y niños.
- Relaciones entre el aprendizaje, autorregulación y motivación en el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo.
- Sensitividad cognitiva de la habilidad deductiva.
- La relación entre cultura y desarrollo cognitivo.
- Relación entre alteraciones de pensamiento y conducta antisocial

Publicaciones recientes

- Vasco Uribe, C. E. (2006a). *Didáctica de las matemáticas. Artículos selectos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. ISBN 958822685-6 (150 pp.).
 - - - - - (2006b). Siete retos de la educación colombiana para el periodo 2006-2019. *Pedagogía y Saberes* (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá), n. 24, 33-41. ISSN 0121-2494.
 - - - - - (2007f). La cronotopia o la matematica dello spazio-tempo, prima e dopo la metrica. *La Matematica e la sua Didattica (Bologna)*, 21(4), 455-470. ISSN 1120-9968.
 - - - - - (2007c). Historical evolution of number systems and numeration systems: Psychogenetic, didactical, and educational research implications. In E. Teubal, J. Dockrell, and L. Tolchinsky (Eds.), *Notational knowledge: Historical and developmental perspectives* (pp. 13-43). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers. ISBN 90-77874-77-1.
 - Vasco Uribe, C. E. y Henao López, G. C. (2008). Elementos y modelos del desarrollo: una revisión del concepto. En J. Larreamendi-Joerns, R. Puche-Navarro y A. Restrepo Ibiza (comps.), *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo* (pp. 1-28). Bogotá: Universidad de los Andes-Facultad de Ciencias Sociales-Ceso-Departamento de Psicología. ISBN 978-958-695-350-4.
 - Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A., y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la Educación* (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-127). Madrid: Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC. ISBN 978-84-8164-853-9 (ISBN del vol. 29 en Editorial Trotta).
 - Tamayo Alzate, Oscar Eugenio (2006). Representaciones semióticas y evolución conceptual en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. *Revista Educación y Pedagogía*, v. XVIII, N° 45, 37-49. ISSN 0121-7593
 - - - - - (2006) La reflexión metacognitiva. *Novedades Educativas*. Buenas prácticas y desarrollo de estrategias didácticas. N° 192. ISSN 0328-3534
 - - - - - (2007). High-school student's conceptual evolution of the respiration concept from the perspective of Giere's cognitive science model. *International Journal of Science Education*, v. 29, n. 2, 215-248.
 - Vasco Uribe, C. E. (2009). Ética, política, ciudadanía y subjetividad: desafíos a la conceptualización. En: Ética, política y ciudadanía, ISBN: 978-958-665-137-0, Vol. , págs: 9 - 22, Ed. Siglo Del Hombre.
 - Restrepo, F y cols. (2011) Modulación del componente P300 de los potenciales evocados en un grupo de niños colombianos con trastorno de atención – hiperactividad. *Acta Neurológica colombiana*, ISSN 0120-8748, Vol 27, n 3, pag 146-153.
 - Moscoso, O., Restrepo, F. Y col. (2010). Uso de Potenciales relacionados a eventos cognitivos (PRES) en el diagnóstico del Trastorno por Deficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). *Neurociencia y Cognición en Anfora*. ISSN 0121-6538, Año 17 No 28, PAG 35-51.
 - Gil, L., Tamayo, L. Restrepo, F. Y cols. (2009). Caracterización de la onda P300 en pacientes colombianos con diagnóstico de Esquizofrenia. *Revista colombiana de Psiquiatría*, vo, 38, No 3.
 - Tamayo, L., Moscoso, O. Restrepo, F. (2010) Potenciales evocados en dos casos de esquizencefalia de borde abierto. *Acta Neurológica colombiana*, ISSN 0120-8748, vol 26, No 3.
 - Vasco Uribe., C. E., Vasco Montoya., E., Ospina Serna, H. F. & Muñoz González, G. (2011). Jóvenes, culturas y poderes. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales, Cinde. 256 p.
- Publicaciones en preparación de libros
Habilidades científicas en niños y maestros.
- Compilación de artículos escritos por estudiantes del doctorado.
Formación y evolución de conceptos científicos
Diseño de ambientes educativos para la enseñanza de las ciencias.
- Temas en los que interesa recibir propuestas de investigación**
- Aspectos cognitivo-emotivos del aprendizaje de las ciencias naturales, de las matemáticas y en general de didácticas especiales.
 - Procesos investigativos en Neurociencia cognitiva
 - Cognición y sueño.
 - Sociedad, Cognición y Emoción
 - Cultura, Cognición y Emoción
 - La relación entre la Educación y los procesos Cognitivos y Emocionales
 - El desarrollo Cognitivo y Emotivo
 - El Movimiento y la Cognición
- Participantes de la línea**
- Francia Restrepo de Mejía, Médica Fisiatra, Co-directora de la Línea. Magíster en Ciencias del Comportamiento, CINDE-Nova University. Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
 - Carlos Eduardo Vasco Uribe, Co-director de la Línea, Magíster en Física y Doctor en Matemáticas de Saint Louis University.
 - Oscar Eugenio Tamayo, Codirector de la Línea, Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Magister en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad Autónoma de Barcelona, U.A.B., España. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-CINDE, Colombia.
 - Egresados: Dora Cardona, Juan Bernardo Zuluaga, Rodrigo Rodas, Luz Elena Patiño, Jéssica Valeria Sánchez, Francia Restrepo de Mejía, Maria Inés Menjura.
 - Participantes: Ligia Inés García, Ruth Marithza Higuera, David Acosta, Esteban Ocampo, Rusby Malagón, Margarita María Pérez, Gerardo Tamayo y el semillero de investigación conformado por la Línea de Desarrollo Cognitivo de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de éste Centro de Investigación.
- ¿Cómo comunicarse con nosotros?**
- Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
secretariadoctorado@cinde.org.co
coor.doctorado@cinde.org.co
francia46@gmail.com
otamayo@yaho.com

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: INFANCIAS, JUVENTUDES Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

La línea Infancias y ejercicio de la ciudadanía se encuentra adscrita al grupo de investigación *Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud*, Categoría A (Colciencias) y con la participación de profesores – investigadores del *Grupo Moralia*, Categoría A (Colciencias). Invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés promovidos en la línea.

Este espacio académico se constituye en escenario de reflexión e investigación cuyo objeto es comprender el proceso de configuración de la infancia alrededor de cuatro ámbitos de análisis: construcción social; subjetividad infantil; saberes sobre los niños y las niñas; gobierno de la infancia. La pregunta por las infancias y la subjetividad responde al carácter situado y contextual de estos sujetos, dado que si se asume la infancia como construcción histórico-cultural, entonces se requiere investigar su devenir en el marco de la experiencia moderno- colonial de América Latina y el Caribe. Por esta razón, es necesario indagar las diversas formas como estos sujetos transitan la niñez, especialmente, frente a las modificaciones socio-culturales, políticas y económicas de la región y el país en las últimas dos décadas.

En coherencia con lo expuesto, esta línea de investigación también se orienta a la construcción, reflexión y socialización de conocimiento en asuntos relacionados con las prácticas ciudadanas, en las cuales encontramos formas de participación, reconocimiento e inclusión que hacen posible la convivencia pacífica y la construcción democrática. Así, la participación pública se entiende como virtud cívica que posibilita el debate acerca de los alcances y limitaciones de las acciones sociales y de los procedimientos jurídicos y políticos. Por lo tanto, la ciudadanía se relaciona con una ética de las virtudes cuyo ejercicio se define por nuestra pertenencia en una comunidad; virtudes que conforman la identidad social, así como la memoria individual y colectiva.

Si bien, el tema de las virtudes públicas convoca a la reflexión sobre los criterios normativos y la titularidad de los derechos de los ciudadanos, estos mismos marcos de reflexión se constituyen en fundamento para analizar el impacto que tienen los hechos violentos, las actividades bélicas y las formas de exterminio en el ejercicio ciudadano. Estas expresiones de sufrimiento y vulneración demandan por una ética de la responsabilidad y de la imputación moral; ética que exige comprender el ejercicio ciudadano a la luz de temas como: memoria; inmigración; derechos humanos; multiculturalidad; pluralismo, formación en competencias ciudadanas; relaciones entre ética, política y sociedad civil; responsabilidad social y moral; inclusión-exclusión; reconocimiento; sentimientos e identidad moral y política; justificaciones y narraciones.

Investigaciones desarrolladas en la línea

- “Programas de formación y evaluación de competencias ciudadanas en zonas de conflicto interno colombiano: Análisis de impacto en los aprendizajes ciudadanos”. Aprobado en la convocatoria N° 518-10. Financiado por ICFES-COLCIENCIAS.
- Análisis comparativo de las justificaciones morales de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cod. 010013-07. Cofinanciada por Colciencias).
- Temas y situaciones de conflicto moral desde el punto de vista de un grupo de jóvenes colombianos. (Investigación cofinanciada por Colciencias. Cod. 1235-11-11268).
- Ideas regulativas que están a la base de las prácticas ciudadanas de un grupo de jóvenes universitarios (tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud)
- Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia. (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cofinanciada por Colciencias).
- Algunas concepciones de la justicia de un grupo de jóvenes universitarios de dos ciudades del país. (Tesis doctoral concluida, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud).
- Justificaciones morales de dos grupos de niños y niñas acerca de la sexualidad (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud)

Proyectos de investigación que se adelantan actualmente

- El enfoque de derechos humanos para la inclusión social de niños y niñas con discapacidad (tesis doctoral en proceso)
- Inmigración y ciudadanía: perspectiva de género (tesis doctoral en proceso)
- Identidad narrativa en experiencias de secuestro (tesis doctoral en proceso)
- Dilemas morales en la praxis médica en situaciones de guerra (tesis doctoral en proceso)
- Sensibilidad moral y ética del cuidado: mujeres en situación de violencia (tesis doctoral en proceso)
- Principios éticos y políticos de (uso de) la memoria acerca de la Revolución Popular Sandinista en dos grupos de jóvenes sandinistas». (tesis doctoral en proceso)
- Imaginarios sociales del medio ambiente en jóvenes escolares de instituciones educativas de Bogotá (tesis doctoral en proceso)

Algunas publicaciones de la línea

- Quintero M., M., Malaver, J. M. & Montaña, N. (2013). Narrativas del daño moral de niños y niñas en experiencias de límites extremos. En Llobet, V. (Comp.), *Pensar la infancia desde América Latina*. Un estado de

la cuestión, (pp. 81-98). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.

- Quintero M., M. & Oviedo, M. (2014). El secuestro: una fractura en la identidad narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 339-353.
- El papel del lenguaje en la transformación social: una perspectiva desde la investigación en Justificaciones morales. Marieta Quintero Mejía, Carlos Valerio Echavarría Morales y Eloísa Vasco. En: *Investigación acción y Educación en Contextos en Pobreza. Un homenaje a la Vida y Obra del maestro Fals Borda*. Bogotá: Universidad de la Salle. 2007.
- Justificaciones y sentimientos morales de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de las acciones justas e injustas. *Acta Colombiana de psicología*, Agosto del 2007. Indexada. Elaborado con Eloísa Vasco Montoya. ISSN 0123-9155
- Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A., y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la Educación* (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-127). Madrid: Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC. ISBN 978-84-8164-853-9 (ISBN del vol. 29 en Editorial Trotta).
- Montoya, E., Alvarado, S. V., Echavarría, C. V. & Botero, P. (2007). Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes. 1 ed. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. v. 1. p. 212.
- Echavarría, C. V. & Vasco, E. (2006). Justificaciones de lo bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. *Acta colombiana de psicología*. V 9, N° 1, 51-61
- Algunas concepciones de justicia de un grupo de estudiantes universitarios de dos ciudades del país. *Revista Científica Universidad Distrital*, 2005. Revista Científica. Universidad Distrital. No 7. Revista Indexada con Carlos Valerio Echavarría y Eloísa Vasco Montoya. ISSN: 0124-2253
- "Las dimensiones pedagógicas, éticas y políticas en los procesos de formación en valores" En: Vicente García Marzá y Elsa González (coord.) *Entre la ética y la política: éticas de la sociedad civil. Actas del XII Congreso de la Asociación Española de Ética y Filosofía Política*. Castellón de La Plana, Universitat Jaume I. (2003) (Con Marieta Quintero)

Publicaciones en preparación

Libros

- Formación ético-política. Estudios teóricos y empíricos.
- Formación en competencias ciudadanas: estudio crítico.
- Análisis comparativo de las justificaciones morales de un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia.

Capítulos de libro

- La investigación en ética y moral desde una perspectiva cualitativa.

Artículos

- Sensibilidad moral en asuntos de justicia en un grupo de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados.
- Justificaciones acerca de la justicia en un grupo de niñas y niños provenientes de dos contextos de una ciudad de la zona andina de Colombia.
- Educación moral: una mirada desde los criterios y los enfoques de formación ético-moral.

Temas para la recepción de nuevas propuestas de investigación

- Memoria y ejercicio ciudadano.
- Inmigración y praxis política
- Género y ciudadanía.
- Derechos humanos y espacio político.
- ciudadanía, multiculturalidad y pluralismo.
- Formación en competencias ciudadanas.
- Relaciones entre ética, política y sociedad civil.
- Responsabilidad social y moral en el ejercicio de la ciudadanía.
- Inclusión-exclusión y reconocimiento.
- Sentimientos e identidad moral y política.
- Justificaciones y narrativas en diversos contextos socio-culturales y políticos.
- Educación moral y formación en valores.

Grupo Académico

- Directora de la Línea: Marieta Quintero Mejía. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
- Docentes:
Nelson Rojas Suárez, profesor de la línea, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
- Egresados: Carlos Bolívar Bonilla Baquero, Aleida Fernández, Jaime Alberto Restrepo, Myriam Oviedo, Diana Zulima Urrego, Edgar Mauricio Martínez, Yuriam Lida Rubiano.
- Estudiantes: Ana María Restrepo, Diana González, Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo, Mary Luz Marín, Emilia Ochoa, Sandra Milena Serrano, Ruby Nelly López, Martha Isabel Narváez, Bibiana Patricia Rojas, Ángela María Urrego, Jairo Zuluaga Soto, María Liliana Díaz, Beatriz Rivera.

Comunicación directa con los responsables de la línea

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:

secretariadoctorado@cinde.org.co
 coor.doctorado@cinde.org.co
 marietaqmg@gmail.com

LÍNEA: CRIANZA, FAMILIA Y DESARROLLO

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación “Infancias, familias y culturas”, perteneciente al grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud”, escalafonado en categoría A de Colciencias, invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés para la línea.

En este espacio académico entendemos el desarrollo del niño, la niña y los adolescentes, como el resultado de múltiples procesos biopsicosociales tanto individuales como colectivos, que se llevan a cabo en contextos socioculturales plurales en los cuales juegan un papel fundamental ellos y ellas como sujetos activos de su propio desarrollo, así como los agentes sociales cuya misión es velar por la garantía de las condiciones plenas para el despliegue de las potencialidades humanas durante la infancia y adolescencia, tales como los padres y madres; otros miembros de las familias, los educadores, las comunidades y demás miembros de las colectividades, instituciones y organizaciones sociales. En este entramado, se destaca el papel del vínculo humano en los procesos de humanización del sujeto desde la primera infancia, emergiendo como categoría transversal en las tesis doctorales que han abordado temáticas como las pautas y prácticas de crianza, las competencias parentales para la crianza, las conductas prosociales de los niños y niñas, entre otras formas de actuación de los sujetos en interacción.

Las formas como se desarrollan estos procesos tienen un *origen cultural y socioeconómico*, y toman diferentes matices o expresiones con la influencia de *variables de tipo étnico, geográfico y cultural* inmersas dentro del *marco sociopolítico* en que nacen, crecen y se desarrollan los niños y sus familias. La dimensión cultural de la crianza y de las formas familiares, le permiten a los miembros de la línea interesados en esta perspectiva, ampliar sus horizontes investigativos hacia las dimensiones simbólicas de sus objetos de estudio.

La familia como grupo humano y social, se entiende, más allá de lo estructural, desde la diversidad de las formaciones familiares que se han dado históricamente, y que emergen hoy como expresiones de lo plural, de lo intercultural, conservando en esta diversidad sus funciones esenciales en cuanto al cuidado y atención de las necesidades fundamentales del desarrollo de los niños y niñas, y de los miembros que la componen, en relación con el medio social en el cual está inmersa, afectándolo y afectándose por los procesos sociales más amplios.

El Enfoque de la línea

- a. Un enfoque de derechos en el cual se reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos titulares de

los mismos, quienes requieren de la protección integral de sus familias, del estado y la sociedad, para la garantía de su desarrollo pleno, creando entornos protectores y dinamizadores de sus capacidades y potencialidades.

- b. un enfoque diferencial de etnia, de género y territorial con el cual se reconocen las especificidades de los procesos de crianza en los distintos grupos humanos, en los distintos territorios los cuales deberán estar siempre amparados por la garantía de derechos de la infancia y la adolescencia y por la meta de cerrar la brecha de inequidad entre hombres y mujeres.
- c. Una perspectiva ecológica contextual del desarrollo del niño, la niña y los adolescentes que lo considera *dentro y en interacción constante con su entorno*.
- d. Se asume el desarrollo infantil desde una mirada integral. *La línea* entiende al niño, la niña y el adolescente como un todo *multifacético*, con diferentes dimensiones en su desarrollo.
- e. Reconoce la existencia de una fuerte interrelación en el desarrollo del ser humano entre la maduración con su componente genético; (herencia, factor biológico) y la influencia del contexto, considerando el desarrollo como producto de esta interacción.
- f. Enfoque inter y transdisciplinario: Entendemos que el estudio de las influencias de diverso tipo sobre los procesos de crianza y sobre el desarrollo del niño, así como el rol de los diferentes actores y del contexto que las influyen, solo podrán ser exploradas desde un enfoque interdisciplinario y *transdisciplinario*.
- g. En el enfoque de la línea se hace un reconocimiento a *la influencia del medio en el desarrollo infantil*, pero también se tiene en cuenta el *bagaje* filogenético y ontogenético *que el niño aporta a la interacción entre él y su medio*, como individuo que entra en interacción con sus circunstancias.
- h. El último elemento se refiere a un enfoque interaccionista propuesto que estudia la influencia de los procesos de crianza en el niño de una manera *bidireccional*, que considera que el niño *no es un “recipiente” objeto de sus circunstancias sino que ejerce una influencia en este*.

¿Cuáles son los temas en los que nos interesa recibir propuestas de investigación?

- *Los influencias de los contextos y los escenarios en los cuales se dan los procesos de crianza sobre el desarrollo infantil y del adolescente* : el ambiente familiar, las condiciones socioeconómicas y los ambientes comunitarios y sociales
- *El rol de los diferentes actores* que ejercen influencia a través de los procesos de crianza en el desarrollo infantil y del adolescente.
- *Los procesos de crianza en diferentes ambientes socioculturales* y su impacto en el desarrollo en la niñez y la adolescencia.

- La *formación de actitudes y valores* en niños, niñas y adolescentes en su relación con los ambientes en que ellos se desarrollan.
- Los *cambios* que tienen lugar en el contexto social colombiano y en la familia, que influyen sobre los procesos de crianza y el desarrollo de niños/as en especial en relación con fenómenos sociales actuales como la violencia y el desplazamiento.
- *Situaciones diferenciales de etnia, discapacidad, género* en los procesos de crianza, y desarrollo infantil, del adolescente y el joven.
- La *subjetividad* y sus configuraciones en las dinámicas familiares y sociales relacionadas con la crianza y el desarrollo infantil.
- El *papel de las instituciones* en los sistemas vinculares del niño, niña y adolescente con su familia y el entorno social más amplio.
- El diseño, implementación y evaluación de *proyectos que exploren diferentes modelos para el trabajo con los padres y las comunidades*.

¿Qué proyectos de investigación hemos desarrollado?

- Evaluación de un programa de prevención de violencia en niños escolares en Bogotá, Manizales y Medellín, realizado por la Cruz Roja de Juventud Colombiana. PREAL/BID. Terminado en 2005.
- Proyecto de investigación sobre creencias, conocimientos y prácticas sobre convivencia/agresión y sexualidad en adultos significativos de niños y niñas de 3 a 6 años, en las ciudades de Manizales, Pasto y Tunja. En elaboración, finalizada primera etapa. Realizado por un equipo de participación de estudiantes del Doctorado, y dirigido por la directora de la línea.
- Evaluación de un programa de formación de agentes educativos, para el desarrollo de comportamientos prosociales y la sexualidad sana en niños y niñas de 3 a 6 años. Elaborado para el ICBF (Programa Haz Paz).
- Relaciones entre el perfil cognitivo de los padres, los estilos parentales y el desarrollo emocional de sus hijos en la Ciudad de Medellín.
- Características organizacionales, funcionales e histórico evolutivas de Familias en situación de Desplazamiento forzado en Risaralda.

¿Qué proyectos de investigación están en realización?

- Estilos de socialización utilizados por los padres, madres y cuidadores, y su relación con el desarrollo de competencias sociales de niños, niñas y jóvenes en dos contextos sociales: uno urbano de violencia y conflicto armado y otro rural.
- Pautas de crianza en comunidades indígenas del Perú.
- Influencia de la crianza en el comportamiento prosocial de niños en edad escolar en familias de dos grupos: estratos 2, 3 y 4,5 en Bogotá
- La relación Afectiva entre padres o y sus hijos menores de 2 años y su asociación con las prácticas de cuidado y el estado nutricional de los niños y niñas en familias de Ventanilla – Callao- Perú.
- Formas y Patrones de Crianza en la Sociedad Contemporánea

- Competencias Parentales, los recursos comunitarios y su relación con el desarrollo de capacidades resilientes en niños y niñas víctimas de la violencia en el departamento de Sucre.
- Los procesos de crianza en el contexto sociocultural del Caribe colombiano.
- Evaluación de los efectos tempranos de un programa de capacitación de madres sobre el proceso de crianza asumido por ellas y el neurodesarrollo de sus hijos, comparados con un grupo de madres no capacitadas en la ciudad de Medellín - Colombia.
- Reconfiguración de la subjetividad y de los vínculos conyugales y familiares de militares con discapacidades permanentes adquiridas en el conflicto armado en Colombia.
- Hacia una comprensión de saberes, prácticas y dinámicas vinculares entre instituciones que participan en la educación preescolar en función del desarrollo en la infancia.
- Sistemas de significación y sistemas de interacción alrededor de la discapacidad en la primera infancia.
- Paula Andrea Restrepo García, Visiones de sujeto implícitas en las narrativas de sí mismo de niños y niñas en situación de discapacidad: Evaluando el impacto de la inclusión educativa en la transformación de los sujetos.
- Competencias parentales y conductas prosociales en niños y niñas de 4 a 7 años en tres municipios de Risaralda 2010-2011.
- Responsabilidad social con la infancia: una experiencia desde las prácticas de jóvenes universitarios. Pereira, 2009-2010.
- Garantía ciudades inteligentes para la infancia.
- Diseño de un sistema de información georreferenciado para el monitoreo del avance territorial en la garantía de derechos de la infancia.

¿Quiénes somos?

- Juan Carlos Amador, Director de la Línea.
- Graduados: Gloria Cecilia Henao, Eduardo Aguirre, Beatriz E. Arias, María Teresa Moreno, Regina Moromizato, Elsy M. Domínguez, Marta Martínez, Nora Aneth Pava, Irma Flores, Jhon Jaime de La Rosa Bobadilla, Ana Beatriz Cárdenas, Doris Amparo Parada Rico, Leidy Bibiana Camacho Ordóñez, Diana María González Bedoya.
- Estudiantes: Claudia Yaneth Fernández, Magdalena Pinto, Paula Andrea Restrepo, Johanna Rivillas, Emilce Salamanca, Cristina Alvarez, María Nelcy Muñoz, María Rosa Estupiñán.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
 secretariadoctorado@cinde.org.co
 coordoctorado@cinde.org.co
 jcarlosamador2000@yahoo.com

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación “Socialización Política y Construcción de Subjetividades”, adscrita al grupo “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud”, clasificado en Categoría A en Colciencias, invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés de esta línea.

Esta comunidad académica centra su atención en la relación entre subjetividad y socialización política desde una perspectiva inter y trans-disciplinar alrededor de categorías como la configuración de lo público, la democracia y la ciudadanía. Así mismo, desde una perspectiva generacional, socio histórica, cultural, de derechos y de género, los estudios que fundamentan la línea están interesados en caracterizar los nuevos modos de distribución del poder en las prácticas sociales cotidianas y en las formas en que los actores sociales, cuyas voces se han relegado o excluido, producen y re-producen los “contratos sociales”.

De esta manera, la línea se ocupa de problemas teóricos relacionados con: - La adopción y negociación de normas en la diversidad de relaciones sociales, los imaginarios, representaciones y patrones de valor cultural que inciden en la construcción de acción social colectiva. - La construcción de biografías y narraciones individuales y colectivas que posibilitan la des-institucionalización e institucionalización de prácticas hacia la configuración de lo público, la democracia y la ciudadanía. - Los escenarios de constitución de los procesos de socialización política y construcción de subjetividades en la vida cotidiana, como terreno y fuente de prácticas políticas. - Los significados y las interpretaciones culturales de la política que desafían las prácticas políticas dominantes. - Los procesos de tipificación, habituación e institucionalización de prácticas no discursivas y discursivas que son apropiadas y transmitidas, pero, a su vez, re-significadas por las nuevas generaciones en sus procesos de socialización localizada en el espacios concretos y épocas históricas diversas. - El arte y su relación con los procesos de socialización política y constitución de las subjetividades y - Las formas contemporáneas de gobierno del sujeto, de la producción de sus subjetividades, de la conducción de sus conductas y la regulación de su vida.

Investigaciones de profesores concluidas:

- Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alto riesgo social del eje cafetero. Colciencias (2005-2007).
- Ciudad y ciudadanía en jóvenes escolares de Bogotá, Medellín y Manizales (2005-2006).
- La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el programa nacional “Jóvenes Constructores de Paz”. Colciencias: 1235-11-17686 (2006 – 2008).
- Narrativas sobre el conflicto socio-político y cultural desde las y los jóvenes en contextos locales de Colombia” (2004-2007)
- Narrativas y prácticas de crianza: Hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en 7 Observatorios de Infancia y Familia de Caldas. (2006-2007).
- Prácticas juveniles como expresiones ciudadanas. Colciencias (2007-2008).

Tesis Concluidas:

- *Subjetividad política y diferencia sexual: miradas a experiencias de poder y deseo en las mujeres* (2002-2007).
- *La violencia simbólica en la cultura académica de la institución de educación superior. Una mirada feminista* (2002-2007).

- *La Intimididad y la experiencia en lo público* (2000-2006).
- *Niñez, política y cotidianidad reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contextos márgenes o de la periferia: el caso de la plaza de mercado de Manizales como escenario de socialización política* (2000-2006).
- *Análisis de los marcos de acción colectiva en organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores investigador* (2000-2006).
- Conciencia política y juventud: una mirada desde la teoría de sistemas sociales de Niklas Luhmann (2002-2008).
- La resiliencia en la nuda vida: el Homo Sacer como sujeto político. lo político en la situación de calle de niños, niñas y jóvenes en protección, Pereira (2002-2009).
- La política, la democracia y la ciudadanía en los juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá (2002-2009).
- Experiencias de acción política con participación de Jóvenes en Colombia. Colciencias: 123545221077. (2009-2011).
- Devenir subjetividad política, un punto de referencia contemporáneo sobre el sujeto político.
- Movimientos sociales de jóvenes y adolescentes en Colombia: comprensión de una experiencia.
- Concepciones de participación de los estudiantes de derecho en Colombia.
- Reconfiguración de subjetividades e identidades a partir de eventos de desplazamiento forzado por la violencia, Medellín – Colombia, 2008 – 2009.

Tesis en curso:

- Imaginarios juveniles sobre política y sujeto político” en jóvenes de Bogotá.
- La responsabilidad histórica: un marco de comprensión de la situación de conflicto armado en Colombia.
- Prácticas y escenarios de Socialización Política que configuran Responsabilidad política en jóvenes rurales.
- La comunicación no-violenta. Un instrumento constructor de subjetividades y de socialización política
- La igualdad política en sujetos en desigualdad persistente.
- Bienestar subjetivo en jóvenes rurales del municipio de Manizales: aproximación a su sentido de felicidad y su satisfacción con la vida.
- Gestión, género y justicia: madres adolescentes en instituciones de protección.
- Responsabilidad ciudadana en salud.
- Experiencias innovadoras en la formación de docentes para el desarrollo del pensamiento crítico en Niños-Niñas-Adolescentes (NNA) y jóvenes en la escuela pública de República Dominicana. Caso Centro Cultural Poveda.
- La democracia cognitiva en el ser antropológico de la Universidad Católica de Manizales.
- Ciudadanía y representaciones sociales de la política en la infancia, la adolescencia y la juventud villavicense: la mediación del desarrollo psicopolítico.
- Promoción de Resiliencia en los ambientes educativos: educación, Resiliencia y construcción de subjetividad en la escuela.

Principales publicaciones de profesores:

- Carmona P., J. A. (2014). Definición de la situación de los menores desvinculados de los grupos armados ilegales en los actos jurídicos y sus efectos psicoeducativos. *Revista Estudios Sociojurídicos*, 16(2), 163-177.
- Cortés Salcedo Amanda (2014) La regulación de la sexualidad adolescente como asunto público. En: Silvia Grinberg ; Eduardo Langer ; Iván Pincheira Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano # 2 : Actas del III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y I Coloquio Internacional de Biopolítica; - 1a ed. - Gonnet : UNIPE: Editorial Universitaria

- Alvarado, S. V., Gómez, A., Ospina A., M. C. & Ospina, H. F. (Abril 2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica. *Revista Nómadas*, Universidad de la Salle, Instituto de Estudios Sociales, 40, 207-220.
 - Alvarado, S. V. (2014). Juventud. En Baylos G., A., Thomé, C. F. & García S., R. (Coord.), *Diccionario internacional de derecho del trabajo y de la seguridad social* (pp. 1279-1283). Valencia: Tirant Lo Blanch. 2182 p.
 - Alvarado, S. V., Ospina A., M. C. & Patiño, J. A. (2014). Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de jóvenes con vinculación a siete movimientos sociales en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 257-275.
 - Alvarado, S. V. (2013). Guillo, ¡el hombre! Fragmentos para una apología a la filosofía viva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Crítica y Emancipación*, V(10), 67-76.
 - Alvarado, S. V., Ospina, H. F. & Ospina-Alvarado, M. C. (2013). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. En Llobet, V. (Comp.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un esbozo de la cuestión*, (pp. 35-60). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.
 - Alvarado, S. V., Ospina A., M. C. & Gómez, A. (2013). Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia. En Piedrahita, C., Díaz, A. & Vommaro, P. (Comp.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*, (pp. 101-118). Bogotá: **Universidad Distrital Francisco José de Caldas**, Clacso.
 - Alvarado, S. V. & López M., L. (2013). Constitución de Subjetividades jóvenes apartir de nuevas tecnologías del poder en una escuela pública urbana. *Revista Anales de la Universidad Metropolitana*, 14(1), 51-67.
 - Herrera G., J. D. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá: Universidad de la Salle. 196 p.
 - Cortés Salcedo Amanda (2013) *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea. Colombia, 1984 – 2004 en Revista Pedagogía y Saberes*. No. 38 Cortés Salcedo Amanda. (2014) *La subjetivación política como efecto de gobierno. Aspectos teórico-metodológicos a propósito de pensar de otra manera la ciudadanía* En: Claudia Piedrahita Echandía, Álvaro Díaz Gómez, Pablo Vommaro, compiladores. *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos / -- 1ª ed. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas : Clacso, 2013.*
 - Cortés Salcedo Amanda (2012) *Identidades y pertenencias en la ciudadanía: ¿Fragmentación de lo social o consolidación de lo cultural?* *Revista Magistro*, vol. 6, No.12
 - Luna C., M. T. & Gaviria, M. B. (2013). Pluralidad humana en el destierro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), 475-491.
 - Alvarado S. V., Ospina, M. C. y García Muñoz, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 10 no. 1 pp. 235-256.
 - Alvarado, S. V. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. En: *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 10 no. 1. pp. 235 – 256.
 - Cortés Salcedo Amanda. (2011) *La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa*. En: Cortés Amanda y Marín Dora, (Comp.), *Gubernamentalidad y Educación: Discusiones contemporáneas*, IDEP: Bogotá,
 - Lozano M. C. y Alvarado, S. V. (2011). Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 9 no. 1. pp. 101-114.
 - Alvarado, S. V., Vommaro, P. (2010). Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000). En: Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 336 p.
 - Botero Gómez, P.; Ospina Serna, H. F. Alvarado, S. V. y Castillo, J. R. (2010). *Producción académica sobre la relación historia, juventud y política en Colombia: una aproximación a su estado del arte desde mediados del siglo XX*. En: Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000). En: Argentina: Homo Sapiens Ediciones. Homo Sapiens Ediciones. p.231-261.
 - Alvarado, S. V. (2009). La construcción de representaciones sociales sobre ciudadanía. Algunas claves para la discusión. En: *Ética, política y ciudadanía*. Colombia: Siglo del Hombre Editores. p. 179-205.
 - Alvarado, S. V. (2009). Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política. En: *Comunidad, participación y socialización política*. Argentina: Espacio Editorial. p. 55-78.
 - Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2009). La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica. En: Tonon, G. Argentina: Prometeo y Universidad Nacional de la Matanza Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. pp. 21-55.
 - Botero, P.; Alvarado, S. V. y Luna, M. T. (2009). La comprensión de los acontecimientos políticos ¿Cuestión de método? Un aporte a la investigación en las ciencias sociales. En: Tonon, G. Argentina: Prometeo y Universidad Nacional de la Matanza Reflexiones Latinoamericanas sobre investigación cualitativa. pp. 148-201.
 - Botero, Torres y Alvarado (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, Manizales, v. 6, n. 2, pp. 565-611. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.
 - Alvarado, S. V. y Bustamante, M. T. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, Manizales, v. 5, n. 1, pp. 35-56.
 - Luna, M. T. (2007). La intimidad y la experiencia en lo público. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, Manizales, v. 5, n. 1, pp. 367-389.
 - Vasco, Alvarado, Echavarría y Botero (Comp.) (2007). *Justicia, Moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales – CINDE.
 - Ospina, C. A. y Botero, P. (2007). Estética, narrativa y construcción de lo público. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, Manizales, v. 5, n. 1, p. 1-33.
- Directora: Sara Victoria Alvarado, Doctora en Educación, CINDE-Nova University. Equipo docente: María Teresa Luna, Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. Ruth Amanda Cortés. Doctor en Filosofía. Universidad Nacional de Colombia. Ruth Amanda Cortés Salcedo. Doctora en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Jaime Alberto Carmona. Doctor en Psicología Social. Universidad Complutense de Madrid.
- Egresados: Dra. María Teresa Luna, Dra. Patricia Botero, Dr. Ricardo Delgado, Dra. Esperanza Paredes, Dr. Guillermo Orlando Sierra, Dra. Claudia Luz Piedrahita, Dra. Patricia Granada, Dra. Martha Cecilia Lozano, Dr. Alvaro Díaz, Dr. Nelson Rojas, Dra. María Teresa Carreño, Martha Gaviria, Dra. Ángela María Franco, Julián Andrés Loaiza, Alberto Prada, Alexandra Agudelo, Claudia García, Rita Ceballos, Irma Flores, Adriana Arroyo, Nancy Palacios.
- Participantes: Luis Fernando Granados, Ana María Arias, Ariel Gómez, Yanine González, Diana Alejandra Aguilar, Leydy Johanna Rivera, Bibiana Rubio, Andrea Jiménez, Nicolás Morales, Ángela María Urrego, Oscar Jaramillo, Olga Cecilia Aristizábal, Diana Esperanza Carmona, María Camila Ospina Alvarado, Luisa Fernanda Gómez Duque, Emilia Salamanca Ramos, José Luis Jiménez Hurtado, Isabel Cristina Posada Zapata, Luis Fernando Granados Ospina, Ingrid Gutiérrez Vega, Diana Carolina Moreno Rodríguez, Diego Andrés Díaz Jaramillo, Liliana Villegas Roldán, Mónica Fernanda Salazar, Ramón Alexander Escudero.
- ¿Cómo comunicarse con nosotros?**
secretariadoctorado@cinde.org.co
coor.doctorado@cinde.org.co

LÍNEA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

La línea de investigación “Educación y Pedagogía”, perteneciente al grupo de investigación “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades” escalafonado en Colciencias en categoría A 1, invita a profesionales a presentar proyectos de investigación de tesis doctorales en los temas de interés para la línea, los cuales se indican más adelante.

¿Cuáles son los objetivos de la línea?

1. Construir conocimiento crítico y transformador sobre el campo conceptual de la Educación y Pedagogía. 2. Contribuir al desarrollo de la investigación en niñez y juventud en Colombia y América Latina desde la mirada de la educación y la pedagogía. 3. Consolidar el grupo como comunidad académica en el campo de la educación y la pedagogía mediante el debate, la investigación, la comunicación de resultados, la constitución de redes y la formación de nuevos investigadores a nivel de maestría y doctorado. 4. Difundir la producción académica de la línea a través de diferentes medios escritos y de la participación directa en eventos relacionados con el campo. 5. Contribuir a las discusiones sobre las pedagogías críticas a nivel mundial y en particular a las pedagogías críticas latinoamericanas y la educación popular.

¿Cuál es nuestra visión?

Llegar a ser comunidad académica con reconocimiento nacional e internacional orientada a la construcción de saber crítico socialmente relevante acerca del campo educación y pedagogía en Colombia, América Latina y el Caribe.

¿Qué proyectos de investigación hemos realizado?

1. Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alto riesgo social del eje cafetero, cofinanciado por Colciencias en Colombia. 2. Proyecto para el fortalecimiento de la democracia y la participación juvenil en las escuelas normales superiores del Eje Cafetero, cofinanciado por la Universidad Pedagógica Nacional. 3. La escuela como escenario de socialización política: Actitudes, sentidos y prácticas de Participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de tres regiones de Colombia, participantes en el programa nacional Jóvenes Constructores y constructoras de Paz, cofinanciado por Colciencias en Colombia. 4. Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina. Proyecto desarrollado en el marco del grupo de trabajo Clacso en 11 países latinoamericanos. 5. Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia, cofinanciado por Colciencias en Colombia. 6. Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa pedagógico a partir de la actividad investigativa de maestrías y doctorados para el periodo 2000-2010; realizado en cooperación con 8 instituciones universitarias colombianas. 6. Juventud, estéticas y prácticas políticas en América Latina. Proyecto desarrollado en el marco del grupo de trabajo Clacso en 11 países latinoamericanos. 7. Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el eje cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”. Cofinanciado por Colciencias. 8. Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la no violencia (Caldas, Risaralda, Antioquia y Cauca). Cofinanciado por Colciencias. 9. Pedagogías críticas latinoamericanas y educación popular: Una lectura en clave de las emergencias políticas y los desplazamientos epistemológicos,

metodológicos y conceptuales, cofinanciado por Clacso. 10. Estado del arte de la investigación en educación y pedagogía en el doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y en la maestría de educación y desarrollo humano de la Universidad de Manizales y Cinde.

¿Qué proyectos de investigación estamos adelantando actualmente?

1. Regiones Investigativas en maestrías y doctorados en educación y pedagogía 2010 – 2017, cofinanciado por Universidades participantes. 2. Juventudes e infancias: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz, cofinanciado por Clacso. 3. Procesos de educación popular en la configuración de una identidad territorial y unas prácticas pedagógicas en sus participantes, cofinanciado por Clacso.

¿Qué proyectos de tesis doctorales asesoramos actualmente?

1. **Exploración teórica sobre la propuesta pedagógica de Martín Restrepo mejía como aporte para un estudio comparado del pensamiento educacional en América Latina (1819-1928).** Marifelly Gaitán. Director de tesis: Alejandro Álvarez. 2. **Cibercultura: comprensión de las nuevas subjetividades en los jóvenes universitarios de Montería- Tránsitos culturales y educativos.** Glenis Bibiana Álvarez. Directora de tesis: Claudia Vélez-de la Calle. 3. **El cuerpo como base del sentido de la acción social en el escenario educativo.** Camilo Andrés Ramírez. Director de tesis: Andrés Klaus Runge-Peña. 4. **Saber pedagógico: Formación, innovación y reflexión sobre y en la práctica en establecimientos de educación básica y jardines infantiles.** María Isabel del Milagro Corvalán. 5. **La escuela nueva desde la comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes.** Elsa Inés Ramírez Murcia. Director de tesis: Héctor Fabio Ospina. 6. **Resignificar las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de educación preescolar. Aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de medellín.** Liliana María del Valle. Directora de tesis : Luz Stella Mejía. 7. **Imágenes y realidades de la cultura. Acercamiento empírico a la habitualidad de niños y jóvenes estudiantes.** Ricardo Andrés Pardo. Directora de tesis : Claudia Vélez-de la Calle. 8. **Construcción de subjetividades en la escuela contemporánea, una mirada crítica alterna a las prácticas disciplinantes en Colombia.** Gina Marcela Ordóñez. Director de Tesis : Andrés Klaus Runge-Peña. 9. **Las identidades narrativas del docente en la universidad del Quindío.** Carlos Alveiro Morales. Director de Tesis: Andrés Klaus Runge-Peña. 10. **Formación investigativa de los estudiantes de pregrado en la institución universitaria cesmag de la ciudad de pasto desde una perspectiva intercultural y de reconocimiento de la alteridad. Periodo 2015-2016.** Maria Eugenia Córdoba. Directora de Tesis: Claudia Vélez-de la Calle. 11. **Iluminando la zona oscura de los Liceos de Excelencia Académica, sobre el valor que le atribuyen los estudiantes a las prácticas evaluativas en que participan.** José Miguel Olave. Directora de Tesis: Claudia Vélez-de la Calle. 12. **Gestión educativa en contextos de pobreza: insumo articulador para el diseño del currículo de formación docente.** Claudia Patricia Uribe. Director de tesis: Andrés Klaus Runge-Peña. 13. **Análisis de los discursos gubernamentales sobre la paz en Colombia durante el periodo de 1991 a 2014 como lugar biopolítico de producción de subjetividades. El caso de las acciones**

políticas juveniles del Congreso de los Pueblos y la Marcha patriótica en el Departamento del Huila. Julio Roberto Jaime. Director de tesis: Andrés Klaus Runge-Peña. 14. **El consumo de drogas en niños y jóvenes que cursan primaria y secundaria en algunas instituciones educativas de la ciudad de Florencia – Caquetá, y el papel de estas instituciones frente a este tipo de problemática social.** Nencer Losada. Director de tesis: Marco Fidel Chica. 15. **El poder y su relación con las prácticas pedagógicas: una reflexión para el mejoramiento académico** Beatriz Elena Ortiz. Director de tesis: Marco Fidel Chica. 16. **Horizontes de la gestión educativa para una escuela del presente histórico.** Beatriz Ramírez. Director de tesis: Marco Fidel Chica. 17. **La Inclusión Educativa: Estrategia Garante de los Derechos Humanos de la Población con Discapacidad en la Educación Superior.** Myriam Stella Fajardo. Director de tesis: Jaime Saldarriaga. 18. **Identidades de las universidades latinoamericanas, entre: la razón, el mercado y el contexto. Casos: universidad de Manizales (Manizales - Colombia) - universidad casa grande (Guayaquil - Ecuador) - universidad federal de integración latinoamericana (Fox de Iguazú – Brasil).** Maria Piedad Marin. Directora de tesis: Claudia Vélez-de la Calle. 19. **Reconocimiento y Formación de Talentos Excepcionales en la Escuela Básica Primaria de Rionegro Antioquia.** Simón Montoya. Director de tesis: Héctor Fabio Ospina. 20. **Incidencia de las prácticas pedagógicas de niños niñas y jóvenes constructores de paz en el cambio de los discursos de paz de los estudiantes de Dosquebradas.** Catalina Álvarez Tamayo. Director de tesis: Edgar Diego Erazo. 21. **Proyecto pedagógico de convivencia escolar.** Liliana Marín Serna. Director de tesis: Jaime Alberto Saldarriaga. 22. **El lugar del cuerpo en la educación: el cuerpo del maestro como símbolo creador del saber, para la resignificación del cuerpo de niños, niñas y jóvenes en la escuela como territorio de inclusión en procesos de paz.** Luz Diana Ocampo. Director de tesis: Edgar Diego Erazo. 23. **Representaciones sociales que sobre la situación discapacidad de sus pares, tienen niños y niñas en el contexto educativo.** Amparo López Higuera. Director de tesis: Jaime Saldarriaga. 24. **El re-creo escolar como asunto ético y pedagógico: nuevas perspectivas para la construcción de paz, convivencia y ciudadanía desde la escuela.** Daniel Alexander Buriticá Morales. Director de tesis: Edgar Diego Erazo. 25. **La formación integral en el ámbito universitario desde una perspectiva crítica.** Luis Humberto Orozco. Director de tesis: Guillermo Orlando Sierra. 26. **La escuela como eje constructor de sujetos políticos en ejercicio de ciudadanía.** Jhon Armando Higuera Calderón. Director de tesis: Edgar Diego Erazo.

¿Qué tesis doctorales hemos concluido?

1. **La institución educativa: un escenario político que se configura desde el ejercicio mismo de la política.** Ofelia Roldán-Vargas - Director de Tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Cum Laude. 2. **Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo.** Fernando Peñaranda - Director de Tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Magna Cum Laude. 3. **Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos.** Napoleón Murcia - Director de Tesis: Héctor Fabio Ospina. Calificación: Magna Cum Laude. 4. **Proceso de integración educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la inclusión.** Norelly Soto-Builes. Director de Tesis: Héctor Fabio Ospina. Calificación: Cum Laude. 5. **Del encierro al paraíso: Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá.** Elsa María Bocanegra. Director de Tesis: Alberto Martínez-Boom.

Calificación: Magna Cum Laude. 6. **La formación de jóvenes investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de educación superior del departamento del Tolima.** Héctor Mauricio Rojas - Director de tesis: Carlos Emilio García. Calificación: Aprobada. 7. **Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario.** Ana Elsa Osorio - Director de tesis: Marco Fidel Chica. Calificación aprobada. 8. **La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX.** Francisco Arias Murillo. Director de tesis: Alberto Martínez-Boom. Calificación: Cum Laude. 9. **Equidad y Educación: Estudios de caso de políticas educativas.** Mariana Camargo. Director de tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Aprobada. 10. **La Configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes.** Rosa Avila - Director de tesis: Javier Sáenz. Calificación: Summa Cum Laude. 11. **Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX.** Tomás Sánchez. Director de tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Cum Laude. 12. **El campo del saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968.** Martha Lucia Salazar. Director de tesis: Alberto Martínez-Boom. Calificación: Aprobada. 13. **Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo del pensamiento espacial en niños y niñas entre 0 y 10 años.** Diva Nelly Mejía - Director de tesis: Felipe César Londoño. Calificación: Aprobada. 14. **La pasión de aprender en jóvenes Universitarios.** Jesús Ernesto Urbina. Directora de tesis: Rosa Ávila. Calificación : Magna cum Laude. 15. **Situaciones didácticas que contribuyen al desarrollo de la argumentación en niños y niñas de preescolar entre 4 y 6 años de edad.** Ana Lucía Rosero. Director de tesis: Marco Fidel Chica. Calificación : Aprobada. 16. **Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de tres universidades del Valle de Aburrá.** David Alberto Londoño. Director de tesis: Luz Stella Castañeda. Calificación : Cum Laude. 17. **Desarrollo de la competencia científica en los estudiantes de la escuela básica del municipio Rionegro Antioquia a través de los semilleros de investigación.** Blanca Nelly Gallardo. Director de tesis: Marco Fidel Chica. Calificación: Aprobada. 18. **Enfoques de la extensión rural en programas agropecuarios de cuatro Universidades Públicas de Colombia.** Claudia Jurado Alvarán. Directora de tesis: Claudia Vélez-de la Calle. Calificación: Aprobada. 19. **Caracterización de buenas prácticas pedagógicas y el desarrollo de niveles de comprensión lectora en la educación para la infancia, en contextos de vulnerabilidad social.** Angélica Alejandra Riquelme. Directora de tesis: Josefina Quintero. Calificación: Aprobada. 20. **El saber pedagógico de un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.** Hamlet Santiago González Melo - Director de tesis: Héctor Fabio Ospina. Calificación: Summa Cum Laude.

Temas en los que interesa recibir proyectos de investigación y síntesis de hoja de vida de profesores que tienen posibilidad de recibir nuevos estudiantes

- ✓ Políticas del conocimiento en educación y pedagogía
- ✓ Estudios sobre Gubernamentalidad y educación
- ✓ Tradiciones y Corrientes pedagógicas
- ✓ Formación, subjetivación, prácticas educativas y procesos de subjetivación.
- ✓ Espacios educativos y escolares
- ✓ Trayectorias académicas y vida institucional
- ✓ Análisis de lo institucional

- ✓ Historia y novela institucional (Historia de las instituciones desde la trama construida por los actores)
- ✓ Instituciones educativas y construcción de identidades profesionales
- ✓ Investigación en la escuela
- ✓ Antropología pedagógica
- ✓ Educación para la paz y la ciudadanía

• **Jaime Saldarriaga** (puede recibir 2 tesis)

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Estudios de doctorado en Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Tema: Violencia en las escuelas; resiliencia escolar, comunitaria, política.

Especialista en Cultura Política y Pedagogía de los Derechos Humanos. Temáticas: Derechos Humanos en la Escuela; Drogas en la Escuela.

Investigador en Políticas Públicas y Políticas Educativas.

Temas: reformas educativas, derecho a la educación, legislación educativa, planes de desarrollo educativo.

Profesor universitario.

Oferta Temática:

Pedagogías críticas,

socialización política y escuela,

subjetividades políticas y escuela,

procesos de subjetivación y escuela,

pedagogías críticas en la escuela,

innovaciones educativas,

Metodología propuesta: Análisis Estructural de contenido.

• **Edgar Diego Erazo Caicedo** (2 tesis)

Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario. Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas. Profesor Asociado del Departamento de Psicopedagogía (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima). Larga experiencia en investigación, docencia y divulgación.

Oferta temática:

Pedagogías críticas,

Didáctica de las ciencias (naturales y sociales),

Mediaciones tecnológicas en la educación.

¿Quiénes somos?

• **Profesores:**

- **Héctor Fabio Ospina**, Doctor en Educación, Nova University-Cinde, Colombia.
- **Claudia Vélez de la Calle**, Doctora en Teoría de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia-España.
- **Marco Fidel Chica**, Doctor en Educación, Universidad de Salamanca, España.
- **Andrés Klaus Runge-Peña**, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Alemania.
- **Jaime Saldarriaga**, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales – Cinde, Colombia.
- **Edgar Diego Erazo**, Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales – Cinde, Colombia.

Candidatos a doctores: Elsa Inés Ramírez, Camilo Andrés Ramírez, María Isabel Corvalán, Glenis Bibiana Álvarez, Marifelly Gaitán, Liliana María del Valle, Ricardo Andrés Pardo, Carlos Alveiro Morales, José Miguel Olave, María Piedad Marín, Gina Marcela Ordóñez, María Eugenia Córdoba, Myriam Stella Fajardo, Beatriz Ramírez

Aspirantes doctorado:, Julio Roberto Jaime, Claudia Patricia Uribe, Nencer Losada, Beatriz Elena Ortiz, Simón Montoya, Liliana Marín Serna, Catalina Alvarez, Luz Diana Ocampo, Amparo López, Daniel Alexander Buriticá, Luis Humberto Orozco y Jhon Armando Higuera.

¿Qué otras acciones y productos académicos hemos realizado?

- Organización de un Seminario Internacional de Educación y Pedagogía.
- Organización de un Seminario Regional de Investigación Educativa.
- Publicación de dos libros arbitrados. Publicados en editorial extranjera.
- Publicación de dos libros arbitrados. Publicados en editorial colombiana.
- Un libro en imprenta.
- Publicación de 38 artículos, 16 capítulos de libros.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:

proyectoumanizales@cinde.org.co

LÍNEA JÓVENES, CULTURAS Y PODERES

En su diseño curricular inicial (2000) el Doctorado propone la línea "Políticas y programas en Juventud y Desarrollo Social", orientada a promover la articulación entre el saber científico y las políticas públicas de juventud mediante la investigación, la reflexión y el debate público, el análisis de experiencias y sistemas de información, el monitoreo y evaluación para el seguimiento de la situación de los jóvenes en la región del Eje Cafetero y el país, así como de las políticas orientadas a ellos y el impacto de programas concebidos en su beneficio. La estrategia específica para lograrlo fue la creación del Observatorio de Juventud del Eje Cafetero y brindar apoyo a la Red de Juventud de Caldas, que cuenta con el aporte de sus 27 municipios.

En esta forma se hacía frente a los diagnósticos regionales y nacionales que constatan problemas críticos de pobreza, exclusión y fuerte afectación por el conflicto armado y sus secuelas. Se puede decir que no existen propiamente políticas de juventud, más allá de formulaciones parciales, como es el caso de la Ley del Joven y planes de desarrollo municipales, que se quedan en el papel. Además existen grandes vacíos de fundamentación teórica, muchas experiencias atomizadas y poca claridad respecto a los mundos juveniles y la forma como los mismos jóvenes entienden y solucionan sus asuntos prioritarios. El enfoque predominante en la atención a los jóvenes ha sido de corte desarrollista, considerando que basta asignar recursos para prevenir los riesgos a los que están sometidos estos actores sociales (drogadicción, pandillismo, embarazo temprano, deserción escolar, VIH...) y/o regular normativamente su inserción en los marcos institucionales (educativos, laborales, familiares). Lentamente se ha entendido su papel protagónico y estratégico en la construcción de proyectos democráticos y participativos de nación.

En los últimos años un cambio curricular se ha concretado en la nueva denominación de la misma: Jóvenes, Culturas y Poderes, cuyos temas centrales son:

- Ser Joven en Colombia, hoy
- Discursos e imaginarios acerca de la juventud
- Las culturas juveniles y sus mundos de vida
- Culturas atravesadas por relaciones de poder
- Mediaciones comunicativas en la construcción de subjetividades juveniles

Han surgido una serie de preguntas acerca del sujeto Joven que se está constituyendo en las últimas décadas y la forma como se le aborda por parte de los estudiosos. Las prácticas cotidianas de los mismos jóvenes testimonian procesos de subjetivación a través de los cuales se convierten en agentes socio-culturales que enfrentan el poder desde nuevas formas de acción política y desde la dimensión estética. Sin duda, los interrogantes que asume la línea encauzan la reflexión en otro sentido. Y trazan los grandes temas de debate y reflexión para la línea:

- ¿De qué sujeto estamos hablando?
- ¿Cómo se entiende el ser joven hoy, específicamente en Colombia?
- ¿Qué pertinencia estratégica tienen hoy modelos como el de 'desarrollo', o el enfoque de derechos, o la perspectiva generacional, o los discursos de la sociología de la juventud, para dar cuenta de fenómenos emergentes?
- ¿Cuáles son sus desafíos y prioridades en relación con la vida política en el contexto de conflicto y polarización que vive el país?
- ¿Cómo entender el campo comunicación-cultura y el impacto de las tecnologías y mercados en la vida de los jóvenes?
- ¿Cómo superar el modelo estado-céntrico en el diseño de políticas públicas?
- ¿Cómo incorporar las nuevas sensibilidades y sus formas de construir conocimiento en los espacios de lo público?

Nos interesa comprender los procesos de construcción de hegemonías y las contradicciones propias de los procesos de producción y reproducción cultural, en el cual se mueven y se encuentran las instancias e instituciones (la familia y los

medios, la escuela y el mercado, los partidos políticos y el arte, la religión y el trabajo).

Aproximarnos a la relación cada vez más evidente y, en ese sentido más crítica, entre cultura y subjetividad. Específicamente la producción de subjetividades juveniles, sus procesos de creación cultural en marcos de relaciones de poder concretos (locales y globales), y en contextos de horizontes de valor cada vez más diversificados, autónomos y transitorios. Salir de los modelos de producción académica sobre jóvenes que en los últimos 20 años sufre de aplicación de estereotipos, etiquetas y presupuestos disciplinares para la comprensión de contextos espacio-temporales, en los cuales están circunscritos los procesos culturales de sujetos situados.

La línea busca examinar los desarrollos conceptuales contemporáneos acerca de los/las jóvenes tomando como referencias básicas el análisis de trabajos investigativos que exploran trans-disciplinariamente objetos-problema de resonancia significativa en su vida, tomando como enfoque de análisis el planteamiento de agentes socio-culturales. En esta forma contribuye a la generación de conocimiento pertinente para la interacción pública de los jóvenes con su entorno social.

Son nuestros temas de interés:

- Proyectos de vida posible de los jóvenes en Colombia: subjetividades y agenciamientos.
- El asunto metodológico en la investigación sobre condición juvenil: la comparación biográfica y otras opciones.
- La perspectiva estructural-constructivista en el abordaje de la condición juvenil contemporánea.
- La perspectiva epistemológica de cara al racionalismo histórico.
- Juventud étnica y rural.
- Los mundos de vida de niños y jóvenes en las pantallas.
- Las ciberculturas juveniles del siglo XXI.
- Discursos e imaginarios acerca de jóvenes y condición juvenil.
- La comunicación en la cultura: un campo de pensamiento social.
- Estéticas expandidas.

¿Quiénes somos?

Docentes:

- Germán Muñoz, Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. Director de la Línea.
- Patricia Noguera, Doctora en Educación en el Área de Filosofía e Historia de la Educación, Universidad de Campinas.
- Jorge Eliécer Martínez Posada, Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE, Doctor en filosofía en el programa de historia de la subjetividad Universidad de Barcelona – España.
- Jaime Pineda Muñoz.
- Egresados: Ligia López, Cristóbal Gómez, Jaime Pineda, Gretel Espinosa.
- Participantes: René Unda, Mónica Marión, María Cristina Sánchez, Juan Pablo Suárez, Jennette Parada, Ana María Álvarez, José Raúl Ruiz, María Eugenia Pico, Nicolás Aguilar, Samuel Riley, Wilmar Cárdenas, Carlos Andrés Hurtado, Jhonattan Curiel Sedeño, Gladys Giraldo, Camilo Enrique Pinilla, Paola Andrea Carmona, Andrea Mireya Jiménez, Nicolás Morales, Jorge Wilson Gómez, Amparo Arroyave, Víctor Hugo Gómez, Karen Correa, Angélica María Salazar, Patricia Elizabeth León.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:

secretariadoctorado@cinde.org.co
 coordoctorado@cinde.org.co
 gmunozg2000@yahoo.es

LINEA: POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROGRAMAS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

Pertenece al Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, ofrecido por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Convenio Universidad de Manizales-Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.

La Línea invita a que se integren investigadores interesados en los temas de niñez, juventud y políticas públicas. La línea tiene dos propósitos. De un lado, reflexionar sobre los fundamentos conceptuales de las políticas públicas. Y, de otra parte, analizar el impacto que estas políticas tienen en el desarrollo humano de la niñez y juventud y en los procesos de desarrollo, tanto en Colombia, como a nivel internacional. La línea profundiza en categorías centrales en el debate actual en ciencias sociales tales como: Estado, mercado, sujeto, elección individual, elección colectiva, las formas de intervención pública, los modelos de desarrollo, la políticas públicas, la ciudadanía y los derechos. Estas categorías tienen como eje articulador la niñez -entendida como la primera infancia, la infancia y la adolescencia- y la juventud.

Alrededor de estas categorías, la Línea trabaja en varios bloques. Un bloque se ocupa de lo teórico reflexionando en los fundamentos de la teoría social que tienen que ver las políticas públicas y en las actuales tendencias en el pensamiento social y en la política pública. Otro bloque analiza los fundamentos epistemológicos y las metodologías para el análisis de las políticas públicas a partir de la consideración de investigaciones concretas en las que participan sus miembros o invitados especiales. Un tercer bloque trabaja en el análisis del contexto local, regional, nacional, latinoamericano y global. Un cuarto bloque trabaja los aspectos de proyección de la Línea en términos de producción escrita, participación en redes, apoyo a programas de formación de talento humano, y el quinto, los aspectos de gestión necesarios para el desarrollo de la Línea.

Las categorías analíticas de las ciencias sociales se aplican de manera sistemática para la comprensión del desarrollo de la infancia, la adolescencia y la juventud, en sus relaciones con los ambientes en los cuales se desenvuelven.

La línea examina las políticas públicas teniendo como telón de fondo el examen de los procesos de elección colectiva. Proponemos dos formas de fundamentación. Una, que está centrada en la razón, y la otra en el sentimiento moral. La línea es un espacio adecuado para analizar de qué manera estas dos tradiciones han concebido la articulación entre las elecciones individual y colectiva. Las expresiones de la elección colectiva son heterogéneas (dictadura, unanimidad, imposición, regla de decisión por mayoría, etc.), y se llevan a cabo ámbitos muy distintos (en la familia, en la empresa, en la Iglesia, en la Universidad, en el municipio, en la Nación, en el orden mundial, etc.). Las modalidades de elección colectiva dependen del ordenamiento institucional. Por ejemplo, en la familia, la empresa, la Universidad y la Iglesia, predomina la imposición, mientras que en las democracias occidentales se privilegia la regla de decisión por mayoría, aunque el voto apenas es una forma de expresar el tipo de sociedad que se quiere. Existen otras vías: los movimientos sociales, la protesta, etc. La intervención pública trata de subsumir estas tensiones de la mejor manera posible. Los equilibrios traslapados que se logran siempre son subóptimos. En la línea se discute el fundamento conceptual de las acciones del Estado, las de la sociedad civil, teniendo como sustrato último la acción humana.

La Línea se ocupa también de la producción de conocimiento sobre las y los jóvenes con respecto a la relación juventud y política, sus condiciones materiales y sociales de existencia, las relaciones intergeneracionales, su incidencia en lo público. La reflexión es una mirada crítica a los procesos de las políticas y a las implicaciones que tienen los programas,

proyectos y acciones que de allí se derivan en la realidad juvenil, local, nacional e internacional.

Tesis doctorales Egresados:

- Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: Una experiencia de construcción de sentido.
- *Vocación, evocación e innovación del fenómeno de la lactancia materna: una aproximación desde la perspectiva de padres y madres.*
- Construcción social de "juventud rural" y políticas de juventud rural en la zona andina colombiana.
- La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Práctica y significado del consentimiento informado en hospitales de Colombia y Chile. Estudio de casos.
- El desempeño social en los y las jóvenes. Un análisis desde las fuerzas de campo.
- Políticas de financiación de la educación superior: análisis teórico y formulación de una propuesta para Colombia.
- Sujetos de explotación. Abordajes de las subjetividades en los registros materiales de las políticas públicas nacionales contra la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes, en Costa Rica, Colombia y Brasil.
- Calidad de vida y políticas de niñez, una aproximación comprensiva desde los derechos y el desarrollo local en Manizales.

Tesis Doctorales en Curso:

- Prácticas evaluativas desde la perspectiva de derechos en la educación básica primaria en Pereira.
- La tragedia de la niña y el niño viviendo con VIH frente a la política pública.
- Análisis de la relación entre las políticas públicas de niñez y adolescencia del país y los derechos de niños, niñas y adolescentes definidos en la Convención Internacional de Derechos del Niño.
- Acerca de cómo viven los niños y las niñas la política de bilingüismo en ejecución en Colombia
- Niñez en el sector rural como objeto de conocimiento desde los enfoques del desarrollo.
- Análisis de los procesos de resistencia social a la participación infantil.
- La política pública de participación ciudadana de los jóvenes en Colombia.
- Fortalezas y debilidades para el afianzamiento de la formación doctoral en Colombia. - estudio diagnóstico de las capacidades científicas nacionales.
- De la condición fragmentada a la institución concebida. Apuesta política sobre la discapacidad desde el discurso de los niños y niñas.
- Universidad de la Salle, en relación con los conceptos sobre seguridad social en salud.
- Implementación del Plan nacional de bilingüismo en Colombia como política Educativa. Realización de un estudio de las voces de los niños y las niñas en la etapa escolar.
- Representación Política del niño.
- La Niñez en el departamento de Boyacá. Un análisis desde el enfoque de la nueva ruralidad
- Calidad de vida de niños y niñas de sectores medios de la sociedad: estudio de caso en Santa Marta, Distrito Turístico Cultural e Histórico, Colombia
- Efectos de la educación de las madres en la educación temprana y en la permanencia escolar de los niños: un análisis multinivel para Colombia 2003-2013

Los miembros de la línea han participado en la publicación de libros, capítulos de libro, memorias y otros materiales. Y existe un plan de publicaciones en curso así como de organización y participación en eventos relacionados con los temas de reflexión y producción de la Línea.

Igualmente cuenta con relaciones con otros grupos y redes a nivel nacional e internacional.

Algunas publicaciones:

- Acosta, A. & Gutiérrez, I. (2014). El devenir de la Representación Política de los niños y las niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 91-102.
- Acosta, A. (2013). Algunos desafíos que las políticas de infancia en curso presentan a las políticas sociales. En Aguilar, X. (et al.) (Comp.), *En clave Inter2012. Procesos, contextos y resultados del trabajo interdisciplinario*, (pp. 59-76). Montevideo-Uruguay: Espacio Interdisciplinario Universidad de la República de Uruguay.
- Acosta A., A. & Miele, M. D. (enero-junio 2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 205-217.
- Alejandro Acosta Ayerbe; Elsa Rodríguez de Bastidas. "Niñez, Género y Desarrollo. En: Cátedra Latinoamericana Orlando Fals Borda. Perspectivas del Pensamiento Social Latinoamericano. Volumen II. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá. 2010.
- Alejandro Acosta Ayerbe. Protección de la primera infancia: abuso, violencia, abandono, niños de la calle, explotación laboral. En: Jesús Palacios, Elsa Castañeda (Coordinadores). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. Metas Educativas 2021. Infancia. Fundación Santillana. Madrid. 2009.*
- Alejandro Acosta Ayerbe. Efectos de los modelos de desarrollo sobre la niñez y la juventud. En: Cátedra Latinoamericana Orlando Fals Borda. *Perspectivas del Pensamiento Social Latinoamericano. Volumen I. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá. 2009.*
- Alejandro Acosta Ayerbe, Nisme Yurani Pineda Báez, "The City and Children's Participation". En: *Colombia Children, Youth and Environments* 17 (3): Pushing the Boundaries: Critical International Perspectives on Child and Youth Participation. 2007.
- Alejandro Acosta Ayerbe, "La participación infantil en el desarrollo de niños y niñas" En: Colombia 2009. Ed. Secretaría Distrital de Integración Social. v. 1. 111 p.
- Roth D., A. N (2014). *Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora. 296 p.
- Ministerio de la Protección Social, Plan Nacional para la Niñez y la Adolescencia. (2009). Colombia: niñas, niños y adolescentes felices y con igualdad de oportunidades. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, UNFPA. 75 p.
- Vargas, J. E. & Carbonari, F. (2009). A Bridge to Peace through Citizenship Building: Guaranteeing Health and Education Rights in Colombia. En Gacitúa-Marió, E., Norton, A. & Georgieva, S. V. (Eds.). *Building equality and opportunity through social guarantees: new approaches to public policy and the realization of rights* (pp. 231-258). Washington: The World Bank.
- Jorge Iván González Borrero, "El Estatuto Teórico de la Niñez y de la Juventud en la Reflexión Económica". En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. CINDE, v.3 fasc.2 p. 17 - 50, 2005.
- Castillo, M., Castro, G. & González, O. A. (2011). Los hijos e hijas y la percepción de pobreza en hogares caleños.

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 9(2), 573-588.

- Jorge Iván González Borrero, "La Dimensión de lo Razonable en la Micro de William Vickrey (1914-1996)" *Ética, Economía Y Políticas Sociales*. Ed. Corporación Región, p. 57 - 102 1, 2006.
- Jorge Iván González Borrero, "Introducción: Alrededor de la obra de John Rawls" *Pluralismo, Legitimidad y Economía Política. Ensayos Críticos Sobre La Obra De John Rawls*. Departamento de Publicaciones de la Universidad Externado de Colombia, p. 21 - 54 1, 2008.
- Jorge Iván González Borrero, "La Globalización Financiera: Fragilidad, Incertidumbre y Pobreza" *Mitos Y Realidades de la Globalización*. Ed. Universidad Nacional. p.145 - 158 1, 2003.
- Jorge Iván González Borrero. *Las Ciudades y la Trampa de Pobreza*, en HERMELIN Michel., ECHEVERRI Alejandro., GIRALDO Jorge., ed. *Medellín, Medio Ambiente, Urbanismo y Sociedad*, Eafit, Urbam, Medellín, 2010, pp. 256-270.
- Jorge Iván González Borrero., "Finanzas Públicas y Potencialidades de los Tributos al Suelo", *Economía Colombiana*, no. 330, agosto, 2010, pp. 103-108.
- Jorge Iván González y Orlando Acosta., "A Thermodynamic Approach for Emergence of Globalization", en DENG Kent., ed. *Globalization - Today, Tomorrow*, Sciyo, Rijeka, 2010, pp. 1-26.
- Jorge Iván Bula Escobar, "Empleo de calidad o calidad del empleo en tiempo de crisis". *Economía Colombiana. Revista de la Contraloría General de la República*. Ed. Contraloría General de la República, v. 328. 34 - 42, 2009.
- Jorge Iván Bula Escobar, "Trabajo infantil y procesos locales: Análisis dese un enfoque de capacidades y realización de derechos. Ed. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Económicas CID. 252 p.
- Ligia Galvis Ortiz, "Niñas, Niños Y Adolescentes. Titulares Activos de Derechos". Editorial Aurora. 130 p.
- Salazar, M., & Botero, P. (2013). Política, niñez y contextos de vulnerabilidad. Trazos y narrativas en un contexto local de Colombia. En Llobet, V. (Comp.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*, (pp. 133-158). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.
- Salazar, M., Botero G., P. & Torres, M. L. (noviembre, 2009). Narrativas y prácticas de crianza: hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en ocho OIF de Caldas. En *Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia: sociedad civil-estado*, Cali, Colombia, T.2 noviembre 1-7, 2009 (pp. 27-36). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Salazar, M. & Pico Merchán, M. E. (2009). Calidad de vida y comportamientos de riesgo en niños(as) trabajadores(as) y familias: el contexto de la comuna San José, Manizales. *Revista Hacia la promoción de la salud*, 14(2), 93-111.

Miembros de la Línea: Jorge Enrique Vargas (Director de la Línea), Myriam Salazar y Maribel Castillo, Beatriz Peralta, André Noël Roth, Dolly Magnolia González como profesores responsables; Beatriz Peralta, Jesús Ortega, Giovanni Jiménez, María Dilia Nieves, Claudia Córdoba, Marleny Cardona, Karin Garzón, Heublyn Castro como egresados; y, Liliana Ávila, Ernesto Durán, Liliana Gallego, Margarita Cano, Eduardo Lozano, Liliana Quintero, Diana Cecilia Navarrete, Nisme Pineda, Germán Darío Hembuz, Luz Marina García, Francy Yamile Tatar, Oscar Henao, Antonio Posada, Liseth Avendaño, Rosa Calvacho, Jhon Edier Jaramillo, como participantes.

Contacto:

secretariadoctorado@cinde.org.co
 coord.doctorado@cinde.org.co

LÍNEA: PRÁCTICAS Y PROCESOS COMUNICATIVOS DE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD

Directora:

Adriana Ángel Botero, PhD en Estudios de la Comunicación, Ohio University, USA

Descripción de la línea:

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación "Prácticas y procesos comunicativos de la niñez y la juventud" surge con el fin de crear una comunidad académica a partir de la cual los profesionales vinculados al Doctorado puedan pensar fenómenos de las ciencias sociales, la niñez y la juventud con base en las categorías, teorías y perspectivas propias del campo de la comunicación.

Esta comunidad académica centra su atención en el estudio de fenómenos de la comunicación tales como la comunicación interpersonal, la comunicación organizacional, la comunicación mediática y el lenguaje. Específicamente, tiene como objetivo lograr una mayor comprensión de dinámicas y procesos comunicativos en escenarios simbólicos en los que intervienen niños y jóvenes. De esta manera, la línea se ocupa de problemas relacionados con: los lenguajes orales, orales secundarios, escriturales o digitales; las narrativas de distintos grupos culturales; las retóricas políticas, científicas y mediáticas; las interacciones dialógicas entre actores sociales; las dimensiones comunicativas de grupos, comunidades o diadas; la influencia de los medios de comunicación; la relación comunicación y estética; entre muchos otros problemas que tradicionalmente se han estudiado con base en la tradición de la comunicación.

Pertinencia social

La línea propenderá por cuatro fines: lograr legitimidad social, generar conocimiento socialmente útil, responder a necesidades institucionales y fomentar el desarrollo integral de sus integrantes.

La legitimidad tiene que ver con el desarrollo de investigaciones que tengan pertinencia social, es decir que contribuyan con a la sociedad colombiana y latinoamericana. Generar conocimiento socialmente útil es una consecuencia de responder a las necesidades de legitimidad social: dado que la Universidad y los estudiantes están invirtiendo recursos para lograr nuevo conocimiento, este debe ser útil para la sociedad, para los estudiantes, para los investigadores y para la misma Universidad. Por ello un criterio central será hacer divulgación de los resultados obtenidos para que muchos se puedan beneficiar de este conocimiento.

Las necesidades institucionales se refieren a la importancia de contar con propuestas que permitan fortalecer los grupos de investigación de la Universidad y el subprograma de investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. El desarrollo integral se sustenta en la intencionalidad de la Línea de enriquecer, en la medida de lo posible, a todos aquellos agentes que en ella participen.

Cuestión Central de la Línea

La Línea busca comprender la naturaleza, alcances,

consecuencias y características de diversos procesos y prácticas comunicativas que tienen en distintas poblaciones de niños y jóvenes establecidas según género, edad, escolaridad, identidades, subjetividad, escolaridad, geografía, consumos mediáticos, entre muchos otros aspectos. La línea se ocupa de explorar la manera como estos grupos poblacionales especiales hacen parte de o llevan a cabo prácticas comunicativas de naturaleza mediática, grupal, social o interpersonal.

Ejes de la línea

A continuación se describen los tres posibles focos o ejes centrales de la Línea:

Procesos y Prácticas de Comunicación Mediática en Niños y Jóvenes

Un primer eje de investigación comprende el estudio de los procesos mediáticos de comunicación en los que se involucran niños y jóvenes. Estos procesos mediáticos incluyen comunicación a través de radio, prensa, televisión, video, redes sociales y cualquier otro tipo de comunicación soportada en las tecnologías de la información.

Procesos y Prácticas de Comunicación Grupal en Niños y Jóvenes

Este segundo eje comprende el estudio de los procesos grupales de comunicación de los que hacen parte niños y jóvenes bien sea como poblaciones foco o como miembros de una estrategia de comunicación para el cambio social. También se incluyen acá estudios de niños y jóvenes como miembros de grupos tales como subculturas, movimientos sociales, movimientos o partidos políticos, grupos de interés, entre otros tipos de grupos.

Procesos y Prácticas de Comunicación Interpersonal en Niños y Jóvenes

Este tercer eje comprende el estudio de prácticas de comunicación interpersonal entre niños y jóvenes con ellos mismos o con su entorno. Este entorno incluye a sus padres, hermanos, otros familiares, amigos, maestros, compañeros de escuela, vecinos, entre otros.

Publicaciones:

Artículos Publicados en Revistas Científicas:

- Ángel, A., & Babrow, A. (2012). Social construction of health risk: Rhetorical elements in Colombian and U.S. news coverage of coca eradication. *Communication and Social Change*.
- Ángel Botero, Adriana. (2012). Significados de la política y el poder simbólico de los medios de comunicación. *Escribanía*, 15, 11-32.
- Ángel Botero, Adriana & Obregón, Rafael. (2011). Un análisis crítico de las perspectivas de diálogo en la literatura sobre comunicación para el desarrollo y cambio social. *Signo y Pensamiento*, 58, 190-205.
- Ángel Botero, A. (2011). El poder de los medios y las audiencias: Una aproximación desde la economía política de la comunicación. *Filo de Palabra*, 10, 8-16.
- Ángel Botero, Adriana. (2008). Análisis de retóricas

políticas y periodísticas a raíz de las elecciones presidenciales colombianas de 2006. *Signo y Pensamiento*, 53, 194-201.

- Ángel Botero, Adriana. (2007). Radio y Comunicación Educativa. *Miradas*, 5, 52-69.
- Ángel Botero, Adriana. (2006). Consumo de televisión en el Eje Cafetero Colombiano. *Proyecciones*, 9, 69-86.
- Ángel Botero, Adriana. (2006). El libro y la televisión: razones para no caer en dualismos. *Escribanía*, 16, 33-39.
- Ángel Botero, Adriana. (2006). ¿Crítica? ni marxismo viejo, ni pluralismo posmoderno. *Miradas*, 4, 45-52.
- Ángel Botero, Adriana. (2004). Deficiencias del Modelo Comunitario: ¿Responsabilidad de los medios o de la comunidad? *Escribanía*, 13, 51-63.
- Ángel Botero, Adriana. (2003). Ética y estética en la Divina Comedia. Cielos, terrazas e infiernos de la filosofía tomista. *Phoenix*, 7, 10-15.

Capítulo de Libro:

Obregón, Rafael & Ángel Botero, Adriana. (2011). Diálogo o comunicación para el desarrollo y cambio social? Reflexiones e implicaciones. En: Pereira, José Miguel & Cadavid, Amparo (Eds.), *Comunicación, desarrollo y cambio social: Interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Universidad Minuto de Dios – Unesco.

Manual de Curso:

Ángel Botero, Adriana. (2011). *Modelos para comprender la comunicación*. Manizales: Centro de Publicaciones de la Universidad de Manizales.

Contacto:

secretariadoctorado@cinde.org.co
coor.doctorado@cinde.org.co

Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Inscripciones Abiertas

Instituciones Oferentes



Instituciones Oferentes

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde - Colombia
Pontificia Universidade Católica de São Paulo - Brasil
Colegio de la Frontera Norte, Colef - México

Instituciones que avalan el Programa de Investigación

Postdoctoral en América Latina
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Flacso - Argentina

Instituciones y Redes Cooperantes

Grupo de Trabajo Clacso "Infancias, Juventudes: prácticas políticas y culturas, memorias y desigualdades en el escenario contemporáneo"
Red de Posgrados en Infancia y Juventud - RedINJU

Informes:

Teléfonos: (57) 6882 80 00 (Ext 316)
Correos electrónicos:
postdoctorado-clacso-umz-pucsp@cinde.org.co
s.v.alvarado.s@gmail.com
pvommaro@gmail.com

Antecedentes

En 2010, un grupo de intelectuales de América Latina pertenecientes a diferentes instituciones vinculadas con la formación en posgrados, decidió apostar por un Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; mediante el cual se abriera la posibilidad de emprender un proceso de construcción de pensamiento colectivo y crítico centrado en la comprensión de la situación real de los niños, las niñas y jóvenes del Continente y de las posibles acciones a seguir con miras a potenciar la transformación de sus condiciones de vida.

Así, una vez las instituciones y redes oferentes del Curso: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales - Colombia; Pontificia Universidade Católica de São Paulo - Brasil; y el Grupo de Trabajo Clacso: Juventud y Nuevas Prácticas Políticas en América Latina, lograron su cometido inicial, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso aceptó participar como institución aval del curso de investigación postdoctoral en América Latina.

Por consiguiente, luego de sesionar durante este tiempo por varios países de América Latina, de configurar un excelente grupo de participantes y de llevar a cabo una cualificación de los dos primeros años de construcción de conocimiento, el Comité académico del Postdoctorado consideró plausible re-direccionar la experiencia y potenciar sus alcances en el Continente. Por esto, para esta nueva etapa, se dio a la tarea de vincular nuevas redes e instituciones como: el Colectivo Internacional de Pensamiento y Prácticas en Infancias y Juventudes, el Grupo Ciranda: pensamiento crítico, conflicto y niñez en América Latina y el Colegio de la Frontera Norte de México - Colef generando una articulación de redes e instituciones de gran impacto y determinación histórica en la región frente a los problemas que aquejan a la niñez y la juventud en sus diversos contextos y latitudes; al tiempo que decidieron, en aras de responder de manera más clara a las dinámicas de la iniciativa, que el Postdoctorado pasara de

denominarse “Curso postdoctoral en ciencias sociales, niñez y juventud” a “Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud”.

Objetivos

- Propiciar un espacio de formación en investigación posdoctoral en Ciencias Sociales que como campo para pensar la niñez y la juventud aporte al avance de procesos de construcción de conocimiento teórico y práctico pertinente para el continente.
- Abrir un espacio permanente de análisis y reflexión crítica sobre la situación de los niños, los niños y los y las jóvenes latinoamericanos, sobre las políticas públicas orientados a estas poblaciones y sobre prácticas sociales de las cuales se puedan derivar aprendizajes para su puesta en marcha en diferentes contextos.
- Hacer avanzar y priorizar en la agenda pública, los campos de la niñez y la juventud logrando impactos significativos en la situación y condición de los niños, las niñas y los y las jóvenes de América Latina.
- Consolidar redes de investigadores-as en los campos de la niñez y la juventud en América Latina e Incidir y contribuir con conocimientos en los programas de formación de talento humano.
- Promover la difusión de las investigaciones teóricas y empíricas realizadas en el marco de este espacio posdoctoral para que las mismas tengan impacto en diferentes espacios.

Descripción general del Programa de Investigación Postdoctoral

El Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, el cual emerge de la articulación y dinamización de diferentes redes e instituciones de Iberoamérica, tiene una duración de dos años, máximo tres; durante los cuales cada postdoctorando-a realiza una investigación teórica o empírica que concluye con la publicación de un libro. Para

la confrontación de su investigación, el o la postdoctorando-a cuenta con la interlocución de los-as intelectuales que conforman el Programa y, fundamentalmente, del acompañamiento externo de un-a pensador-a experto-a en el tema, el cual debe elegir y contactar según sus intereses. Las investigaciones que se desarrollan se enmarcan en uno de los ejes conceptuales del Programa.

Los y las postdoctorandos-as participan en cuatro seminarios internacionales presenciales de investigadores-as dirigidos a dar cuenta de los ejes conceptuales del Programa, mediante sesiones de confrontación y debate a los que asisten especialistas internacionales como ponentes e interlocutores-as de la producción de los-las participantes. Aquellos-as postdoctorandos-as que adelanten su investigación en los temas particulares de un encuentro, asumen en el mismo el carácter de expositores-as al lado de los-las invitados-as internacionales.

Los procesos de investigación de los y las participantes se dinamizan en cada sesión presencial y entre sesiones; mediante Grupos de trabajo constituidos, a partir de cuatro campos de problematización y conversación, denominados líneas de investigación:

1. Cultura Comunicación y Política
2. Socialización Política y Construcción de Subjetividades
3. Contextos, Prácticas Políticas y Políticas Públicas
4. Educación, Actores y Políticas.
5. Conflicto y Derechos Humanos.

Estas líneas de investigación, a su vez, se tornan en unidades de operativización de contribuciones, planes de producción y circulación de conocimientos, por parte de sus integrantes, que van más allá de los requisitos propios del Programa.

Los seminarios internacionales presenciales se llevan a cabo cada seis meses, durante cinco días, en un país diferente de América Latina; país que se va definiendo dependiendo de las dinámicas propias del Programa y su relación

con las diferentes redes que lo soportan. La organización de cada sesión o seminario está a cargo de la institución anfitriona en el país elegido (oferente o cooperante) con el apoyo de los-las asistentes del Comité académico y de la Secretaría técnica del Programa.

Las inscripciones del Programa son semestrales.

Requisitos de participación

Participan en el Programa doctores-as de cualquier campo de las ciencias sociales y de las humanidades interesados-das en aportar en la comprensión de los campos de la niñez y la juventud como objetos trans-disciplinarios de conocimiento; desde, la reflexión crítica, el debate de las principales teorías científicas, políticas y prácticas en niñez y juventud del continente.

Para la financiación del Programa de Investigación Postdoctoral es deseable que cada aspirante cuente con el apoyo de su institución, toda vez que este es un aporte y un espacio de proyección de la misma. De no ser posible, cada participante debe gestionar recursos con instituciones u organismos becarios afines.

Compromisos de participación

- Investigación individual o colectiva; la cual es socializada al Comité Académico del Programa; y que, adicionalmente, tiene como interlocutor-a permanente un-a pensador/a experto en el tema, quien es seleccionado/a y contactado-a por el postdoctorando o la postdoctoranda según su interés.
- Participación en cuatro Seminarios Internacionales, en el lapso máximo de tres años. (Frente a este requisito es importante hacer la salvedad que ante cambios de programación de último momento o situaciones afines que afecten de manera personal a los y las participantes, se podrá considerar la posibilidad de eximir de la participación presencial de uno de los seminarios al afectado o la afectada).

- Publicación de un Libro individual o un capítulo en un libro colectivo, con evaluación externa.
- Publicación de un Artículo como resultado de la ponencia realizada en una de las sesiones presenciales del Programa.

Fechas importantes

Convocatoria: Abierta hasta marzo 10 de 2017

Selección: Mensual

Matrículas: Hasta marzo 15 de 2017

Iniciación: Encuentro, São Paulo, Brasil, 28 de marzo al 1 de abril de 2017

Certificación

El o la postdoctorando-a que cumpla con todos los compromisos de participación, recibirá un Certificado expedido por la Red de Instituciones involucradas en la realización del Programa, en el que se hará reconocimiento explícito de su experticia en el eje de investigación abordado. La red de instituciones que certifica es: La alianza Universidad de Manizales-Cinde-Colombia, la Pontificia Universidad Católica de São Paulo-Brasil, el Colegio de la Frontera Norte, Colef-México, con el aval del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Clacso y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso-Argentina.

Inscripciones

Toda persona aspirante a hacer parte del Programa de Investigación Postdoctoral deberá hacer llegar a la Secretaría técnica del mismo, en medio electrónico:

1. Formulario de pre-inscripción debidamente diligenciado.
2. Título de Doctorado escaneado.
3. Soporte escaneado y legible de consignación por el valor de su pre-inscripción
4. Formulación del proyecto de Investigación

La información y documentación requerida deberá ser enviada a la Secretaría técnica del Postdoctoral en Colombia, al correo electrónico: postdoctorado-clacso-umz-pucsp@cinde.org.co del Programa.

Las personas que una vez postuladas hayan sido admitidas deberán proceder a oficializar su inscripción al programa pagando los aranceles estipulados para ello. La información referida al costo de la pre-inscripción y de la inscripción, y los procedimientos para ello, se pueden obtener enviando un mensaje al correo electrónico ya mencionado.

Coordinación y administración

A nivel administrativo el Programa está a cargo del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde y la Coordinación académica está a cargo del Comité Académico con el apoyo de la Secretaria Técnica..

Comité Académico:

- Jorge Iván Jurado: Universidad de Manizales. Colombia
- Silvia Borelli: Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Brasil
- Fernanda Saforcada: Red Clacso de Posgrados, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.- UBA
- Sara Victoria Alvarado: RedINJU - Secretaría técnica. Colombia
- Pablo Vommaro: GT Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales en América Latina - Secretaría técnica. Argentina
- Lucia Rangel: Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Brasil
- Héctor Fabio Ospina: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la U. de Manizales - Cinde
- José Manuel Valenzuela: Colegio de la Frontera Norte - Colef. México
- Marieta Quintero: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la U. de Manizales - Cinde
- Miriam Suthwell: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Flacso - Argentina

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN
POSTDOCTORAL EN CIENCIAS
SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Teléfonos:

(57) 3147711516 - (57) 6882 80 00 (Ext 313)

postdoctorado-clacso-umz-pucsp@cinde.org.co

s.v.alvarado.s@gmail.com

pvommaro@gmail.com



CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO



PRESENTACIÓN

La Maestría en Educación y Desarrollo Humano (Renovación Registro Calificado - Res. 2787 del 6 de Abril de 2011 - SNIES 4551 - MEN) está dirigida a profesionales de la Educación y la Psicología (o de otras disciplinas cuyos campos de acción se inscriban en la Educación o el Desarrollo Humano)

que estén interesados/as en la investigación y tengan una relación teórico - práctica directa con el diseño, la administración, la ejecución, la evaluación o la diseminación de modelos educativos innovadores en estos campos, en los escenarios de la educación formal o no formal.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MAESTRÍA

Tiene carácter presencial, de jornada diurna, en el que se combinan diferentes tipos de actividades que permiten a los participantes articular al currículo su propio trabajo y su responsabilidad de

generar conocimiento, contribuyendo en el desarrollo de sus respectivos campos disciplinares.

OBJETIVOS:

Formar investigadores en los campos de la Educación y el Desarrollo Humano; formar profesionales interesados en el desarrollo educativo y en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos innovadores, que respondan a los

problemas de calidad de la educación que enfrenta nuestro país y formar profesionales éticos, críticos y participativos, con una visión clara e interdisciplinaria del contexto.

PLAN DE ESTUDIOS (50 créditos)

Está conformado por cuatro campos:

CAMPO DE INVESTIGACIÓN (34 Créditos): Provee las bases epistemológicas y metodológicas y las herramientas necesarias para el planteamiento, el desarrollo y la evaluación de un proyecto de investigación, inscrito en uno de los grupos de investigación reconocidos por Colciencias.

CAMPO DE CONTEXTO SOCIO ECONÓMICO Y POLÍTICO (2 créditos): Contribuye a la conceptualización, sistematización o profundización de aquellos conocimientos teóricos que posibilitan la reflexión acerca de los contextos internacional, nacional, regional y local.

CAMPO DE EDUCACIÓN (7 Créditos): Analizar críticamente las tendencias educativas contemporáneas, en cuanto a sus bases epistemológicas, pedagógicas y metodológicas y el potencial transformador en contextos Nacionales y Latinoamericanos.

CAMPO DE DESARROLLO HUMANO (7 Créditos): Aborda los lineamientos conceptuales y metodológicos que enmarcan las reflexiones sobre las relaciones entre Educación y Desarrollo Humano, a partir de orientaciones centradas en los procesos sociales e interactivos, los procesos de construcción de la inteligencia, el desarrollo afectivo, el desarrollo evolutivo y los procesos comunicativos, lúdica de la socialización, la cultura y del trabajo humano.

INFORMES

Será un verdadero placer, atenderlos en nuestra nueva sede de la Fundación CINDE ubicada en la ciudad de Manizales, en la siguiente dirección: Calle 59 N° 22-24, teléfono 882 8000 Ext. 310

e-mail:

maestriaumanizales@cinde.org.co

WEB:

www.cinde.org.co

<http://www.maestriaeneducacionumanizalescinde.org/sitio/index.php?c=215&xc=215>

LA PARTICIPACIÓN EN TALLERES DE LÍNEA CONJUNTA EN MAESTRÍA Y DOCTORADO, DA LA OPORTUNIDAD DE HOMOLOGAR UN AÑO DEL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD.

- Requisitos de grado:**
- 2 artículos científicos, derivados de su trabajo de grado
 - 1 propuesta educativa innovadora que refleje el dominio del campo fundamentación teórica
 - 144 horas de movilidad académica
 - Competencia comprensiva en inglés

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO



La Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE, ofrecen el programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, aprobado por resolución N° 2849 del 30 de octubre de 2000 e incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES, el 29 de marzo de 2001 con código 172261001441700111100.

Este programa está dirigido a profesionales con experiencia en las áreas educativa, social y de la salud.

Metodología

El programa se desarrolla como una experiencia de estudio-trabajo, dentro de la cual se promueven el intercambio de experiencias profesionales y disciplinares, el conocimiento de diferentes perspectivas de la realidad nacional y local y la realización de un proyecto de investigación articulado a una de las líneas investigativas que ofrece el programa.

Las actividades del Postgrado incluyen:

- Cuatro seminarios por semestre de tres días de duración cada uno, (viernes, sábado y domingo); cada seis semanas.
- Una jornada de socialización de avances de investigación por semestre.
- Talleres de Línea de investigación.
- Estudio individual con base en módulos y guías de trabajo.
- Trabajo en grupos de estudio.
- Elaboración de un proyecto de investigación.
- Tutorías para orientar el proceso de construcción de los proyectos de investigación.

Estructura curricular

La estructura curricular de la Maestría se organiza en las siguientes áreas del conocimiento: Educación, Desarrollo Humano, Investigación y Contexto Socio-económico y político.

Líneas de investigación

El programa de Maestría en la sede de Sabaneta, se articula alrededor de tres líneas de investigación, al interior de las cuales funcionan diferentes grupos temáticos:

1. Ambientes educativos.
2. Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud.

Requisitos de admisión

- Acreditar título profesional o de licenciatura.
- Mostrar interés en la realización de una investigación en el campo objeto de estudio del Postgrado.
- Certificar experiencia profesional mínima de 2 años.
- Compromiso de acreditar experiencia competitiva en inglés durante los dos años que dura la Maestría.
- Acreditar vinculación profesional a una institución o programa de educación, desarrollo social o de salud.
- Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y la posibilidad de asistir a los eventos que contempla la metodología del programa.
- Participar en el proceso de selección que comprende análisis de documentación y entrevista personal.
- Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:
 - Fotocopia autenticada de las notas de pregrado.
 - Fotocopia autenticada del diploma o acta de grado.
 - Carta de presentación del empleador.
 - Carta de recomendación personal.
 - 4 fotos tamaño cédula en blanco y negro.
 - Fotocopias ampliadas de la cédula y libreta militar (si es hombre).
 - Certificado médico.
 - Registro civil.

Informes:



Calle 77 N° Sur N° 43A-27 / Vereda San José / Sabaneta, Antioquia
Tel. 444 8424 Exts. 116-117 / Fax: 288 3991 / Apartado 50262 / Medellín
postgradomedellin@cinde.org.co / maestriamedellin@cinde.org.co



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO MEDELLÍN, CONVENIO CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Educadora de Educadores



CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

La Universidad Pedagógica Nacional UPN, en convenio con El Centro Internacional Educación y Desarrollo Humano CINDE, entidad sin ánimo de lucro, ofrecen desde 1983, el Programa de MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL, dirigido a profesionales con experiencias en las áreas de Ciencias Sociales, Educación y Salud. Acreditado según la nueva legislación mediante resolución 709 del 19 de abril del 2001 del Ministerio de Educación Nacional. Incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el 22 de Agosto de 2001 con código 1105637030311100111101.

METODOLOGÍA

El Programa de la Maestría es de tiempo completo, pero no de dedicación exclusiva de manera que se pueden incorporar espacios de trabajo al proceso curricular.

Propicia el intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales vinculados al estado y al sector no gubernamental en funciones de planeación, dirección, ejecución, investigación o docencia, pertenecientes al sector educativo, de salud y del desarrollo comunitario.

Su eje es el proceso de investigación que adelanta cada participante, articulado a una de las cuatro líneas de investigación con que cuenta el programa. Las líneas que se han venido desarrollando son:

- Niñez.
 - Educación.
 - Desarrollo Comunitario.
 - Socialización y Desarrollo Humano.
- con una sub-línea en Cuerpo, Poder, Cultura y Sociedad.

El proceso se basa en el modelo educativo que responde a los participantes y en el sistema flexible de aprendizaje diseñado por CINDE y enriquecidos por la práctica de más de 20 años de adelantar programas de postgrado con la Universidad Pedagógica Nacional y otras Universidades del país y del exterior.

REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN

- Acreditar el título de profesional o de licenciatura de una Universidad colombiana debidamente reconocida, o de una Universidad extranjera previa convalidación del título ante el ICFES.
- Certificar experiencia profesional mínima de dos años.
- Poseer una vinculación laboral vigente a una institución o programa de desarrollo educativo, social o de salud.
- Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y con la posibilidad de asistir a seminarios, reuniones de grupo, y las asesorías tutorías previstas por la metodología del programa.
- Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:

- * Fotocopia autenticada del Acta de grado original y/o Fotocopia autenticada del diploma.
- * 5 fotos tamaño 3 x 4.
- * Fotocopia de la Cédula y la Libreta Militar.
- * Certificación Laboral.
- * Referencia Personal.

www.cinde.org.co

CINDE REGIONAL BOGOTÁ

Cra 33 No 91 - 50 La Castellana
Teléfonos: 2 56 41 16 - 5 33 51 29 Fax: 2 18 75 98
E-mail: cindebog@supercabletv.net.co

Fondo de Becas Glen Nimnicht

**Colombia crece
porque cree e invierte
en los niños y las niñas.**

El CINDE y El Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez han creado este fondo para que te postules a una beca para realizar un proceso de formación o un proyecto de investigación en temas relacionados con la Primera Infancia



Es un apoyo para tí...
Para que apoyes a los
niños y las niñas de
Colombia.

¡Postúlate!
Ésta es una oportunidad
abierta y permanente.

Conozca los términos en: www.cinde.org.co/fondodebecasgn.htm

www.accionambiental.org

fondodebecasgn@cinde.org.co

Tels: (4) 444 8424 Ext. 120



La Revista del Magisterio



SUSCRIPCIONES

revista@magisterio.com.co

servicioalcliente@magisterio.com.co

Línea gratuita nacional 018000 114818

En Bogotá: 1- 2856165





Aletheia

Revista electrónica de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo

Investigación - Comunidad - Familia - Niñez - Juventud - Cultura - Pedagogía - Redes

Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo, es una revista electrónica, con acceso abierto, de las áreas de las Ciencias Humanas y sociales, con periodicidad semestral, fundada en el año 2008 en Colombia, en el marco de las Maestrías de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Es un espacio de socialización de las múltiples posibilidades del conocimiento producido en torno al desarrollo humano, educativo y social contemporáneo, generado por los actores de la comunidad académica, científica y social.

LA CONVOCATORIA ESTÁ ABIERTA PERMANENTEMENTE

PARA MÁS INFORMACIÓN VISITE NUESTRO SITIO WEB:

<http://aletheia.cinde.org.co/>

Aletheia. Journal of Human Development and Social Education Contemporary (ISSN: 2145-0366) is an electronic open access journal of the areas of social and human sciences, on a biannual basis, founded in 2008 in Colombia, as part of the International Master programs developed by Foundation for Education and Human Development.

Aletheia is a space of the manifold possibilities of the knowledge produced about human development, education and contemporary social.

WE WELCOME PAPERS BOTH IN SPANISH AND ENGLISH

FOR INFORMATION ABOUT CALL FOR PAPERS CONTACT:

aletheia@cinde.org.co

OR VISIT OUR WEB SITE:

<http://aletheia.cinde.org.co/>

ISSN 2011-0324

CS

Estudios sobre Latinoamérica y el Caribe
con perspectiva global

No. 19

Mayo - Agosto, 2016

Sociedades en conflicto y construcciones de paz

www.icesi.edu.co/revista_cs | cs@icesi.edu.co

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Universidad Icesi



Artículos

[Juan Manuel Caicedo Atehortúa]

“¿Esta es la paz de Santos?”: el partido Centro Democrático y su construcción de significados alrededor de las negociaciones de paz

[Dana Rosenzvit]

El significante de la paz en el diálogo inter-religioso, una aproximación a los viajes inter-religiosos del Papa Francisco

[Mariana Castellón Pérez y Catherine Romero Cristancho]

Enfoque de género en la implementación de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras: una propuesta para la caracterización de las mujeres y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia

[Cécile Mouly]

Mesas de concertación y seguimiento de los acuerdos de paz en Guatemala: lecciones aprendidas para la paz territorial en Colombia

[Maira Ixchel Benítez Jiménez]

Guerra y posconflicto en Guatemala: búsqueda de justicia antes y después de los acuerdos de paz

[Juan David Luján Villar]

Escenarios de no-guerra: el papel de la música en la transformación de sociedades en conflicto

Documentos

[Amador Fernández-Savater y Amarela Varela Huerta]

Hay que evitar totalizar la violencia para poder comprender la paz viva. Entrevista con Juan Gutiérrez

[José Gregorio Pérez V.]

El discurso paramilitar de alias ‘39’: sospechosos, infractores y redimidos en La Mesa, Cesar

Reseñas

[Mauricio Pulecio]

Diversidad, identidad, sexualidad. Reseñando un palimpsesto



Calle 18 No. 122-135, Cali-Colombia | Teléfono: 555 2334 | Fax: 555 1441



**RED DEL GRUPO
CONSULTIVO PARA
LA PRIMERA INFANCIA
EN AMÉRICA LATINA
Y EL CARIBE**

Por los niños y niñas de nuestro continente



www.redprimerainfancia.org

Use el sitio web de la Red del Grupo Consultivo como herramienta de conocimiento e interacción.

OBJETIVOS DE LA WEB

- 1 Intercambio de información y conocimiento con sentido, para la movilización en torno al posicionamiento de la primera infancia en la región.
- 2 Democratizar la información existente en la región y en el mundo Sobre los temas prioritarios de primera infancia.
- 3 Promover el debate y el intercambio de experiencias significativas.
- 4 Contribuir a la inclusión del tema de primera infancia en la agenda de los países y de los gobiernos de la región.

ESTRATEGIAS DE LA WEB

1. PROMOCIÓN DEL TRABAJO EN RED PARA LA INCIDENCIA EN POLÍTICAS

- Realización de Encuentros y talleres especializados.
- Participación en los procesos y eventos nacionales e internacionales en los que se requiera abogar por el posicionamiento de la primera infancia.
- Website de la Red con la principal información y conocimiento generado a nivel mundial y regional.
- Apoyo a la formación de redes nacionales y a sus acciones de Incidencia.

2. DISEMINACIÓN DE CONOCIMIENTO E INFORMACIÓN ESPECIALIZADA EN PRIMERA INFANCIA

- Traducción del Coordinator's Notebook del Grupo Consultivo
- Los Cuadernos de la Red del Grupo Consultivo para La Primera Infancia en América Latina.
- Boletín "Conexión Niñez" para trabajadores de campo y actores significativos en el cuidado y el desarrollo de La Primera Infancia.

3. CENTRO VIRTUAL DE CONSULTAS EN PRIMERA INFANCIA

Contacto: eccdconsultas@gc-al.org.co

Apoyo de:

Pueblito Canadá
UNICEF Regional
UNESCO
Save the Children
(Gran Bretaña)
TEAR FUND.
BANCO MUNDIAL

www.redprimerainfancia.org

Listado de índices bibliográficos de citas, índices bibliográficos, bases de datos con comité de selección, otras bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, antes del 2013

- **Bases bibliográficas con comités de selección**
1. **CATEGORÍA A2 Pubindex de Ciencias Colombia:** http://pubindex.colciencias.gov.co:8084/pubindex/EnRevista/detalle.do?__table=Name=EnArticulo.table.allDetalle&__tableAction=reset&cod_revista_c=385
 2. **Scielo Colombia:** http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=1692-715X&lng=pt&nrm=iso
 3. **Plataforma Sucupira-Capes Brasil Educación-B2, Interdisciplinar-B1, Psicología-B2, Sociología-B1:** <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>
 4. **Redalyc:** <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/HomRevRed.jsp?iCveEntRev=773>
 5. **EBSCO:** <http://www.ebscohost.com/>
 6. **Fuente académica:** <http://www.ebscohost.com/academic/fuente-academica>
 7. **HAPI:** <http://hapi.ucla.edu/es/free/journal.php?key=82675&token=a5ab785a8f3ba13fb5fbf5a69178fe9b>
 8. **PRISMA:** <http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/prisma.shtml>
 9. **Sociological abstracts :** http://www.csa.com/ids70/serials_source_list.php?db=socioabs-set-c
 10. **Lilacs:** <http://regional.bvsalud.org/php/index.php>
 11. **Latindex:** <http://www.latindex.unam.mx/buscador/ficRev.html?folio=15239&opcion=1>
 12. **ULRICH:** www.ulrichsweb.com/
 13. **Actualidad Iberoamericana:** <http://www.citrevistas.cl/b2b.htm>
 14. **Social Services Abstract:** <http://www.proquest.co.uk/en-UK/products/titles/tl-csa.shtml>
 15. **Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES)** <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/publico/pesquisaPublicaClassificacao.seam?sessionId=D93301A0AB10CAAB675F1A982DA0229B.qualismodcluster-node-66>
 16. **MIAR (Matrícula de Información por la Evaluación de Revistas):** <http://miar.ub.es/consulta.php?issn=1692-715X>
- **Otras bases de datos bibliográficas y Bibliotecas**
1. **Carhus:** <http://cercaador.gencat.cat/cercaador/AppJava/index.jsp?q=Revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales&cap=0&method=cerca>
 2. **Clase:** <http://clase.unam.mx/>
 3. **Dialnet:** <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11939>
 4. **IRENIE:** <http://irenie.unam.mx/>
 5. **DOAJ:** <http://www.doaj.org/doaj?func=openurl&issn=1692715X&genre=journal&uiLanguage=en>
 6. **"E-revistas":** http://www.erevistas.csic.es/ficha_revista.php?oi_iden=oi_revista590&anyo=2011
 7. **Compludo:** <http://europa.sim.ucm.es/compludo/>
 8. **CLACSO:** <http://www.clacso.org.ar/>
 9. **OEI:** <http://www.oei.es/co145.htm>
 10. **Academic Journal Database:** <http://journaldatabase.org/journal/issn1692-715X>

Listado de índices bibliográficos de citas, índices bibliográficos, bases de datos con comité de selección, otras bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, en el Primer Semestre 2013

- **Bases bibliográficas con comités de selección**
1. **Academic Journals Database** <http://journaldatabase.org/journal/issn1692-715X>
- **Otras bases de datos bibliográficas y Bibliotecas**
1. **ZDB** <http://ezb.uni-regensburg.de/?2544150>
 2. **La Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN)** <http://rebiun.crue.org/cgi-bin/rebiun/O7655/ID6d2b60a/NT1>
 3. **E-JOURNALS:** Library of Congress E-Resources Online Catalog: <http://eresources.loc.gov/search?S27=revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales/revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales/1%2C1%2C2%2CB/frameset&FF=revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales+niñez+y+juventud&1%2C2%2C2/indexsort=t>
 4. **The University Of Arizona** <http://sabio.library.arizona.edu.ezproxy2.library.arizona.edu/record=b6214410-S9>
 5. **UTC Lupton Library** <http://www.lib.utc.edu/grx/?method=fullJTR&query=354202>
 6. **Sistema de Información de Bibliotecas - Universidad Autónoma de Chile:** <http://biblioteca.uaonoma.cl/index.php/2011/08/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-niñez-y-juventud/>
 7. **James Madison University libraries:** http://uw8rw3ad9q.search.serialssolutions.com/?V=1.0&N=100&L=W8RW3AD9Q&S=T_W_A&C=Revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales%2C+niñez+y+juventud
 8. **Boise State University** http://fb8fe2xb7x.search.serialssolutions.com/?SS=searchTypeAll=yes&SS_searchTypeBook=yes&SS_searchTypeJournal=yes&SS_searchTypeOther=yes&V=1.0&N=100&L=F8FE2XB7X&S=A_T_B&C=Revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales%2C+niñez+y+juventud
 9. **Chinese Directory Of Open Access:** <http://zxsoa.notefirst.com/JournalDetails.aspx?Jid=5d875054-07af-45d0-a33b-9cdc88879561>

Listado de índices bibliográficos de citas, índices bibliográficos, bases de datos con comité de selección, otras bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, en el Segundo Semestre 2013

- **Índices Bibliográficos:**
1. **Thomson Reuters (antiguo ISI) - Scielo Citation Index** http://apps.webofknowledge.com/Search.do?product=SCIELO&SID=1FhNLMCrD4vUgeLx&search_mode=GeneralSearch&prID=7a8f312f-faaf-4151-b0bb-d955e55bc4
- **Bases bibliográficas con comités de selección**
1. **IBSS: International Bibliography of the Social Sciences:** <http://www.proquest.co.uk/en-UK/catalogs/databases/detail/ibss-set-c.shtml>
 2. **ProQuest Social Science Journals:** <http://tts.proquest.com/ttservlet/ProductSearch?platformID=1&externalID=9065&vdID=1>
 3. **ProQuest Research Library™:** http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/pq_research_library.shtml
 4. **ProQuest® Education Journals:** http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/pq_ed_journals.shtml
 5. **ProQuest Sociology:** <http://www.proquest.co.uk/en-UK/catalogs/databases/detail/sociology.shtml>
 6. **ProQuest Central:** <http://tts.proquest.com/ttservlet/ProductSearch?platformID=1&externalID=3740&vdID=6>

Listado de índices bibliográficos de citas, índices bibliográficos, bases de datos con comité de selección, otras bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, en el Primer semestre 2014

- **Bases bibliográficas con comités de selección**
1. **Recolecta:** <http://buscador.recolecta.fecyt.es/>
 2. **COPAC:** <http://copac.ac.uk/search?is=Search&form=A%2FT&id=7226246&au=&cau=&it=&pub=&isn=1692-715X&date=&lang=4>
 3. **OCLC WorldCat:** <http://www.worldcat.org/titles/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-niñez-y-juventud/oclc/769233175?referer=di&ht=edition>
 4. **ZDB:** <http://dispatch.opac.d-nb.de/DB=1.1/SET=1/TTL=1/SHW?FRST=1>
 5. **The Left Index:** <http://www.ebscohost.com/academic/the-left-index>

Listado de índices bibliográficos de citas, índices bibliográficos, bases de datos con comité de selección, otras bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, Segundo semestre de 2014.

- **Otras bases de datos bibliográficas y Bibliotecas**
1. **The Left Index:** <http://www.ebscohost.com/academic/the-left-index>
 2. **BASE-Biellfeld Academic Search Engine:** <http://www.base-search.net/Search/Results?lookfor=revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales%2C+niñez+y+juventud&type=tit&ling=1&name=&thes=&refid=dcres&newsearch=1>
 3. **Sherpa/Rome** <http://www.sherpa.ac.uk/romeo/search.php>
 4. **UNAM-Universidad Nacional Autónoma de México:** [http://132.248.9.1:8991/F/HRDVTTF9BVSMEHYGJ8T12AFPIQVT2RSBYLKLTX7F6I7NIKJQS-46528?func=find-b&request=revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales%2C+niñez+y+juventud&find_code=WRE&adjacent=N&local_base=CLAO1&x=51&y=14&filter_code_1=WLN&filter_request_1=&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3="](http://132.248.9.1:8991/F/HRDVTTF9BVSMEHYGJ8T12AFPIQVT2RSBYLKLTX7F6I7NIKJQS-46528?func=find-b&request=revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales%2C+niñez+y+juventud&find_code=WRE&adjacent=N&local_base=CLAO1&x=51&y=14&filter_code_1=WLN&filter_request_1=&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3=)
 5. **BDCol:** <http://www.bdcollection.org/>
 6. **CC- Creative Commons:** http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/deed.es_ES
 7. **Google:** http://scholar.google.es/citations?view_op=top_venues&hl=es&vq=es
 8. **Recolecta:** <http://buscador.recolecta.fecyt.es/>
 9. **COPAC:** <http://copac.ac.uk/search?is=Search&form=A%2FT&id=7226246&au=&cau=&it=&pub=&isn=1692-715X&date=&lang=4>
 10. **OCLC WorldCat:** <http://www.worldcat.org/titles/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-niñez-y-juventud/oclc/769233175?referer=di&ht=edition>
 11. **California State University - Monterey Bay Library:** <http://library.csumb.edu/serials/jlist.php?alpha=R>
 12. **New Jour:** <http://www.library.georgetown.edu/newjour/publication/revista-latinoamericana-en-ciencias-sociales-niñez-y-juventud>
 13. **Princeton university library:** http://sfx.princeton.edu:9003/sfx_pul/az?param_sid_save=22b574822a6fbdaf0027e97a9913a2b8&param_letter_group_script_save=Latin&param_current_view_save=table&param_textSearchType_save=startsWith&param_chinese_checkbox_type_save=Pinyin&param_lang_save=eng&param_letter_group_save=R&param_perform_save=locate&param_chinese_checkbox_save=0&param_services2filter_save=getFullText&param_pattern_save=&param_jumpToPage_save=&param_type_save=browseLetterGroup&param_langcode_save=en&param_jumpToPage_value=&param_pattern_value=&param_textSearchType_value=startsWith&param_issn_value=1692-715X&param_vendor_active=1&param_locate_category_active=1
 14. **State Library New South Wales:** <http://library.slnsw.gov.au/search-S1/?searchtype=i&searcharg=1692-715X&searchscope=1&sortdropdown=-&SORT=D&extended=0&SUBMIT=Search&searchlimits=&searchorigarg=iMagic+fan+%28Malayan+Magic+Circle%29>
 15. **Science Hub:** <http://science-hub.com/sh/index.php/buscador/detalle?mid=609542&c=c4ca4238a0b923820dc509a6f75849b>
 16. **Open Access Library:** http://www.jourlib.org/search?type=0&oldType=0&kw=revista+latinoamericana+de+Ciencias+sociales%2C+niñez+y+juventud+&searchField=All&__multiselect_searchField=&fromYear=&toYear=&pageNo=1

Listado de índices bibliográficos de citas, índices bibliográficos, bases de datos con comité de selección, otras bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, Primer Semestre de 2015.

1. **Toronto Public Library:** <http://www.torontopubliclibrary.ca/detail.jsp?Entt=RDM2753404&R=2753404>
2. **CiteFactor - Academic Scientific Journal:** <http://www.citefactor.org/journal/index/8150/revista-latinoamericana-en-ciencias-sociales-niñez-y-juventud#.VTPOXvyG9yw>
3. **Open Access Articles:** http://www.openaccessarticles.com/journal/1692-715X_Revista_Latinoamericana_de_Ciencias_Sociales_Niñez+y+juventud+Revlatioamciensocni%2C%2B1ez_juv
4. **Biblioteca CCG-IBT:** <http://biblioteca.ibt.unam.mx/revistas/resultados.php>

Listado de índices y bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, Segundo Semestre de 2015.

1. **Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico:** http://www.redib.org/recursos/Record/oi_revista733-revista-latinoamericana-ciencias-sociales-niñez-y-juventud/Description#tabnav
2. **Observatorio de la Infancia en Andalucía:** http://www.observatoriodelainfancia.es/oi/esp/documentos_ficha.aspx?id=4047
3. **GIGA Instituto Alemán de Estudios Globales y de Área - Centro de Información, Hamburgo:** http://opac.giga-hamburg.de/ezb/searchres.phpt?bibid=GIGA&colors=7&lang=en&jq_type1=QS&jq_term1=Revista+Latinoamericana+de+Ciencias+sociales%2C+Niñez+y+juventud
4. **Ranking Rev-Sapiens 2015:** <http://www.sapiensresearch.org/revsapiens/d4>

Listado de índices y bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, Primer Semestre de 2016.

1. **Journal Scholar Metrics** http://www.journal-scholar-metrics.infoec3.es/layout.php?id=journal&j_name=Revista+Latinoamericana+de+Ciencias+sociales%2C+Niñez+y+juventud

Listado de índices y bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, Segundo Semestre de 2016.

1. **Rev-Sapiens** <http://www.sapiensresearch.org/revsapiens/2016>
2. **Open AIRE:** <http://www.openaire.eu/search/data/provider?dataSourceId=doajarticles:7a604cd301ef012154aa2f53393a7d6f6>



PAPELERÍA

- ◆ Tintas / Cintas / Tóners para impresoras
- ◆ Cintas adhesivas
- ◆ Formas continuas
- ◆ Papeles para impresión
- ◆ Artículos para oficina
- ◆ Soportes contables
- ◆ Útiles escolares
- ◆ Línea de escritura fina
- ... y mucho más

Calle 23 N° 22-27
PBX/FAX 880 4600
edzapata.papeleria@gmail.com



LITOGRAFÍA

- ◆ Afiches
- ◆ Volantes
- ◆ Revistas
- ◆ Libros
- ◆ Folletos
- ◆ Plegables
- ◆ Bolsas
- ◆ Stickers
- ◆ Carpetas
- ◆ Cuadernos
- ◆ Agendas
- ◆ Almanagues
- ◆ Calendarios
- ◆ Formas continuas
- ◆ Papeleria comercial
- ◆ Papeleria en general

Calle 23 N° 22-33
PBX/FAX 880 4680
edzapata@une.net.co

89
Años

Molano Londoño e Hijos Ltda.
Editorial Zapata



CENTRO DE COPIADO

- ◆ Fotocopias
- ◆ Impresión digital
- ◆ Sellos / Clisé
- ◆ Fax
- ◆ Laminación
- ◆ Tintas para impresora
- ◆ Tóner para fotocopadoras
- ◆ Recarga de tintas
- ◆ Argollado y velobinder
- ◆ Todos los empastados

Calle 23 N° 22-35
PBX/FAX 880 4680
fotocopiadoyserviciosgraficos@gmail.com



TALLER DE ARTE

- ◆ Proyectos en madera
- ◆ Pinturas acrílicas, vitrales, óleos, pinceles, lacas, resinas y disolventes
- ◆ Moldes para fomi
- ◆ Juegos de mesa y didácticos
- ◆ Sombreros aguadeños, ponchos, carrieles y botas para licor
- ◆ Bolsos en fique y para dama

Calle 23 N° 22-33
PBX/FAX 880 4680
edzapata@une.net.co

Manizales - Caldas

Jornada Continua:
Lunes a Sábado
8:00 a.m. a 7:00 p.m.

Distribuidor:



HEIDELBERG



Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Resolución de Acreditación de Alta Calidad 16199 de 30 de septiembre de 2015, Ministerio de Educación Nacional, Colombia
Resolución 05466 de abril 24 de 2015. Registro calificado Ministerio de Educación Nacional, Colombia
4° lugar, según ranking de la firma Sapiens, que califican más de 5000 programas de posgrado en Colombia, 2016.



40 años
Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

Inicio de la próxima promoción: Agosto de 2017
INSCRIPCIONES ABIERTAS

Línea: DESARROLLO COGNITIVO-EMOTIVO EN NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN ESCENARIOS SOCIALES

— Dr. Carlos Eduardo Vasco-Urbe / Dra. Francia Restrepo de Mejía / Dr. Óscar Eugenio Tamayo-Alzate

Línea: INFANCIAS, JUVENTUDES Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

— Dra. Marieta Quintero-Mejía / Dr. Nelson Rojas-Suárez

Línea: INFANCIAS, FAMILIAS Y CULTURAS

— Dr. Juan Carlos Amador-Baquirol / Dr. Carlos Iván García-Suárez

Línea: SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

— Dra. Sara Victoria Alvarado / Dra. María Teresa Luna-Carmona / Dr. Jaime Carmona-Parra
Dra. Amanda Cortés / Dr. Carlos Valerio-Echavarría

Línea: EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

— Dr. Héctor Fabio Ospina / Dr. Andrés Klaus Runge-Peña / Dra. Claudia Vélez-De la Calle /
Dr. Marco Fidel Chica-Lasso / Dr. Jaime Alberto Saldarriaga-Vélez / Dr. Edgar Diego Erazo-Caicedo

Línea: JÓVENES, CULTURAS Y PODERES

— Dr. Germán Muñoz-González / Dr. Jaime Pineda-Muñoz / Dra. Patricia Noguera / Dr. Juan Manuel Castellanos
/ Dr. Rubén Rovira

Línea: POLÍTICAS GENERACIONALES Y TRANSICIONES JUVENILES

— Dr. Jorge Enrique Vargas-González / Dra. Maribel Castillo / Dra. Beatriz Peralta-Duque / Dr. André Noël-Roth
/ Dr. Juan Manuel Castellanos

Línea: PRÁCTICAS Y PROCESOS COMUNICATIVOS DE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD

— Dra. Adriana Ángel-Botero

Correo electrónico para información de las líneas: secretariadoctorado@cinde.org.co

Principales requisitos de ingreso

- Maestría finalizada en el área.
- Proyecto aprobado en una de las líneas de investigación del programa: Desarrollo Cognitivo-Emotivo en niños, niñas y jóvenes en escenarios sociales; Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía; Socialización Política y Construcción de Subjetividades; Crianza, Familia y Desarrollo; Educación y Pedagogía; Políticas Generacionales y Transiciones Juveniles; y Jóvenes, Culturas y poderes.

Mayores Informes

secretariadoctorado@cinde.org.co

<http://ceanj.cinde.org.co>

Teléfono (57)(6) 8828000 Fax (57)(6) 8933180 Ext. 310

Calle 59 N° 22-24 Los Rosales Manizales, Colombia

REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

Contenido

Contenido

Editorial

Héctor Fabio Ospina
Mariano Narodowski

Primera Sección: Teoría y Metateoría

¿Bebés en las escuelas? Infancias hiperescolarizadas en una cultura prefigurativa

Mariano Narodowski & Carolina Snider

DAR LA PALABRA. En torno al lenguaje de los niños y las niñas en la cárcel

Bibiana Escobar-García & Alexander Hincapié-García

Family Guy y South Park: Perfiles de los actuales estilos de vida

Yebrail Castañeda-Lozano

Imaginaris sociales sobre lo juvenil en el Chile contemporáneo

Walter Manuel Molina-Chávez & Carolina Álvarez-Valdés

Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen determinado orden social

Florencia D'Aloisio

El self adolescente desde la perspectiva contextual: Pobreza, viviendas sociales, apoyo parental y participación

Carmen Silva & M. Loreto Martínez-Guzmán

Youth and neighborhood effect in Southern European cities: Some pending issues to analyze

Ana Belén Cano-Hila

Jóvenes y patriarcado en la sociedad TIC: Una reflexión desde la violencia simbólica de género en redes sociales

Paula Flores & Rodrigo Browne

Jóvenes frente al mundo: Las tecnologías digitales como soporte de la vida cotidiana

Magdalena Lemus

Segunda Sección: Estudios e Investigaciones

Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz

David Arturo Ospina-Ramírez & María Camila Ospina-Alvarado

Entre el juego y la agresión: Normas y reglas del evento comunicativo lúdico en un contexto escolar

Luisa Fernanda Guarín-García & Juan Manuel Castellanos-Obregón

Ser pobre en el Chile Neoliberal: Estudio discursivo en una escuela vulnerable

Mónica Peña & Camila Toledo

Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable

Marcela Bizama, Beatriz Arancibia, Katia Sáez & Laurent Loubières

Cognición en desarrollo: Aprendiendo palabras por medio de imágenes

Florencia Mareovich & Olga Peralta

Talleres socioeducativos en infancia desde un enfoque situado

Patricia Guerrero, Carolina Aguirre, Cecilia Besser, Miguel Morales, Javiera Salinas & Macarena Zamora

Niñez y adultez. Diálogos frente a tensiones familiares, laborales y del cuidado

Pamela Caro, Mahia Saracosti, Ana Kinkead & María O. Grau

Granja-hogar La Huella para niños y adolescentes: Fusión metodológica de involucramiento radical

Isabel Sans

La autoridad: Verla en televisión y vivirla en familia

Jakeline Duarte-Duarte & Juan Carlos Jurado-Jurado

25	Condición física y su vinculación con el rendimiento académico en estudiantes de Chile Braulio Navarro-Aburto, Erick Díaz-Bustos, Sergio Muñoz-Navarro & Jeanette Pérez-Jiménez	309
43	Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los Jóvenes Primera Generación en Educación Superior Carmen Gloria Jarpa-Arriagada & Carlos Rodríguez-Garcés	327
45	Vocación ocupacional y género en estudiantes universitarios de ciencias de la salud María del Carmen Rodríguez-Martínez, Enrique Sánchez-Rivas & María Teresa Labajos-Manzanares	345
59	Tutorías académicas: Desafíos de un programa piloto entre pares en una universidad no selectiva Paola Andreucci-Annunziata & Alexis Curiche	357
71	De encuentros y desencuentros entre jóvenes y personas adultas a propósito de salir de la enseñanza secundaria en Chile Klaudio Duarte-Quapper, Diego Aníñir-Manríquez & Antonia Garcés-Sotomayor	373
85	Subjetividad política: Intersecciones afrodescendientes Adriana Arroyo-Ortega & Sara Victoria Alvarado	389
101	Evaluación de políticas públicas juveniles en tres municipios del Estado de México (2013-2015) Victor Daniel García-García	403
117	Comunicación familiar y toma de decisiones en sexualidad entre ascendientes y adolescentes Valentina González, Linda Teresa Orcasita, Juan Pablo Carrillo & Diana Marcela Palma-García	419
131	Ideación suicida, funcionalidad familiar y consumo de alcohol en adolescentes de Colombia Ingrid Forero, Elsa Siabato & Yenny Salamanca	431
147	Dominios y valoraciones sobre la felicidad en adolescentes de Guadalajara-México José María Nava-Preciado & Jesús Heriberto Ureña-Pajarito	443
161	Los posibles sí mismos de los adolescentes de Buenos Aires María Fernanda Molina, María Julia Raimundi & Mariel Giménez	455
173	Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metátesis David Arturo Acosta-Silva	471
175	Bullying e violencia social: Vivencia de adolescentes obesos Denise Bolzan-Berlese, Gustavo Roesa-Sanfeliçe, Daiane Bolzan-Berlese & Jacinta Sidegum-Renner	491
193	Análisis de experiencias y dispositivos en construcción de paz desde una perspectiva intergeneracional-intercultural Jorge Jairo Posada-Escobar, Patricia del Pilar Briceño-Alvarado & Yudi Astrid Munar-Moreno	505
207	Saberes e interculturalidad: Dilemas y aprendizajes en una experiencia con afrodescendientes colombianas María Irene Victoria-Morales, Pilar Hernández-Wolfe, Victoria Eugenia Acevedo-Velasco & Adriana González-Victoria	519
219	La normatividad religiosa en una ONG: Experiencias negociadas de edad y género Ana Beatriz Murillo-Oviedo, Cintia Rodrigues de Oliveira Medeiros & Valdir Machado Valadão Júnior	533
233	Trabajo Social entre el sentido común, hegemonía y praxis: Un análisis basado en Gramsci Luis Vivero-Arriagada	547
249		
267		
281		
295		

INDEXADA: A2 PUBLINDEX DE COLCIENCIAS - COLOMBIA

THOMSON REUTERS - SCIELO CITATION INDEX DEL WEB OF KNOWLEDGE

CAPES-BRASIL

REDALYC

GOOGLE SCHOLAR

ISSN 1692-715X



9 771692 715008